



Liberdade, Equidade e Emancipação

Atas do XV Congresso da

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação



SOCIEDADE PORTUGUESA
DE CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO

Título:

Liberdade, Equidade e Emancipação. Atas do XV Congresso da SPCE

Organizadores:

Luis Grosso Correia

Tiago Neves

Editor:

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Tratamento gráfico:

eventQualia

Foto de capa:

Marta Azevedo

Suporte:

Eletrónico

Data da publicação:

dezembro 2021

ISBN: 978-989-95390-4-4



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde esteja identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons.

A expressão escrita e conteúdo dos textos é da exclusiva responsabilidade do/as respetivo/as autore/as.



Índice

LIBERDADE, EQUIDADE E EMANCIPAÇÃO	1
PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES E MULTICULTURAIS EM PORTUGAL: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM QUESTÃO	3
PRÁTICAS SOCIAIS EM TEMPO DE TRANSIÇÃO PARA A INATIVIDADE PROFISSIONAL	11
OS INDICADORES DE AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR	19
TRAJETÓRIA DE VIDA E RESILIÊNCIA DE SUJEITOS SURDOS COM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	29
PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO SOCIAL SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR	40
DIRETOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS: POSICIONAMENTOS DE CATHARINA MOURA E CAROLINA BEATRIZ ÂNGELO NA IMPRENSA DO BRASIL E PORTUGAL	49
ATITUDES DOS JOVENS ALUNOS FACE A SI PRÓPRIOS E AO AMBIENTE	60
A OBJETIFICAÇÃO DA MULHER VERSUS O EMPODERAMENTO FEMININO NO POLE DANCE	70
DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DOS TRABALHADORES NA ELEIÇÃO DE ÓRGÃO COLEGIADO	81
A FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA E SUA REALIDADE PROFISSIONAL: UMA LINHA ABISSAL	88
PRIVATIZAÇÃO E AUTORITARISMO: O FUTURE-SE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS	95
A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA NO BEM-ESTAR DE CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS: O PAPEL DE UMA PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	104
A IMPORTÂNCIA DOS ASSISTENTES OPERACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO EDUCATIVO DOS ALUNOS -UM ESTUDO DE CASO	108
A HISTÓRIA LOCAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO: PERSPETIVAS, CONTRIBUTOS E DESAFIOS	122
A ACEITAÇÃO DE TECNOLOGIA EM SALA DE AULA	127
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA: A PERSPETIVA DOS PROFESSORES – RESULTADOS PRELIMINARES NO CONTEXTO DE UMA INVESTIGAÇÃO DE DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	134
QUEM QUER SER PROFESSOR? PERFIL DOS SUJEITOS, ESCOLHAS PROFISSIONAIS E ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO EM DOIS CONTEXTOS	143
O PROFISSIONAL E O VOLUNTÁRIO: ÉTICA E DESAFIOS IDENTITÁRIOS	150
ACOLHENDO OUTROS CONHECIMENTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA AUTOBIOGRAFIA A 4 MÃOS	155
AVALIAÇÃO DE UMA OFICINA DE CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS QUE MEXEM: PERSPETIVAS DE CRIANÇAS SOBRE O SEU ENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS	163
A PROBLEMATIZAÇÃO COMO METODOLOGIA NO ENSINO DE BIOLOGIA PARA ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL	170
O ESPAÇO COGNITIVO E INTERPESSOAL NO DESENVOLVIMENTO DE VALORES NO ÂMBITO DE PLATAFORMA ELECTRÓNICA EDUCATIVA	177
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM ANGOLA NO PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA (1975-2019)	183
+EDUCAÇÃO PARA VALORES NA INFÂNCIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO	193
A CAPACITAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO A PARTIR DA FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM EDUCAÇÃO	200
APRENDER NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA BRINCANDO COM UMA FITA MÉTRICA	207
A VOZ DE ASSISTENTES OPERACIONAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS SOBRE AS DIFICULDADES SENTIDAS NO EXERCÍCIO DA SUA PROFISSÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS	215
TORNAR-SE PROFESSOR: IDENTIDADES DOCENTES, NARRATIVAS E DESAFIOS EM TEMPOS LÍQUIDOS	222
PRÁTICAS ARTÍSTICAS, QUE SENTIDOS? ESTUDO DE CASO COM PESSOAS COM NECESSIDADES ADICIONAIS	229
O ABANDONO DO ENSINO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE PORTUGAL	235
TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR E AUTODETERMINAÇÃO: QUAL O PAPEL DA ESCOLA?	241
ESTUDANTES MAIORES DE 23 ANOS NA UNIVERSIDADE DE COIMBRA: MOTIVAÇÕES, FORMAÇÃO SUPERIOR E TRABALHO	251
PROCESSOS MIGRATÓRIOS E FORMAÇÃO: APRENDENDO NA DOR, O QUE (AINDA) É SER UMA MULHER BRASILEIRA EM PORTUGAL, EM 2019	262

PRÁTICAS VOLTADAS AO BEM-ESTAR ANIMAL COMO PROCESSO PEDAGÓGICO GERADOR DE INOVAÇÃO SOCIAL: O CASO DE UMA ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL DO SUL DO BRASIL	272
IGUALDADE DE GÉNERO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA COM O FOCO NAS CRIANÇAS E NOS AGENTES EDUCATIVOS	281
O CONTRIBUTO DA ATIVIDADE ARTÍSTICA E PATRIMONIAL PARA A EDUCAÇÃO	290
A LIVRE MANIFESTAÇÃO DO PENSAMENTO UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA ACERCA DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT	300
LAC- LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM CRIATIVA	306
O POLITÉCNICO DE LEIRIA APROXIMANDO GERAÇÕES	310
A ANATOMIA DO GOVERNO DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA: NOTAS DE UMA EVOLUÇÃO NORMATIVA E CONCRETUAL	321
A INFINITUDE DO LEGADO DO MESTRE NO DISCÍPULO: PREPONDERÂNCIA DA MEMÓRIA	331
A EMERGÊNCIA DA CIDADE NO MAR REVOLTOSO DO LIBERALISMO	335
O PROFESSOR DE BIOLOGIA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO	344
FLEXIBILIDADE CURRICULAR NO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO DA MÚSICA: INOVAÇÃO PEDAGÓGICA OU TRADIÇÃO EDUCATIVA? O CASO DA FORMAÇÃO MUSICAL	354
LIBERDADE E CIDADANIA GLOBAL: APRENDER A APRENDER COM O LIVRO -ÁLBUM	360
DIREITOS HUMANOS: CONCEITOS, LUTAS E A IMPOTÊNCIA DO CURRÍCULO ESCOLAR HUMANÍSTICO BASEADO EM DIREITOS HUMANOS	366
PERCEÇÕES DOS SUPERVISORES SOBRE AS APRENDIZAGENS PROPORCIONADAS PELO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO SOCIAL	373
VELOMOBILIDADE E PARTICIPAÇÃO NA URBE: PARA UM DESENVOLVIMENTO INTEGRADO ESUSTENTÁVEL DE INDIVÍDUOS E CIDADES	381
ECLIPSE DE SOBRAL E A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS: UMA POSSIBILIDADE NO ENSINO DE FÍSICA	391
PERCURSOS DE AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO EM CRIANÇAS/JOVENS INSTITUCIONALIZADOS	396
ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: PERSPETIVA SÓCIO-HISTÓRICA	401
ENTRE A RESOLUÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO: A INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO	407
AVALIAÇÃO POR PARES - UMA EXPERIÊNCIA DE COMUNICAÇÃO MATEMÁTICA COM ALUNOS DO 9.º ANO	412
AGOSTINHO DA SILVA E A CAUSA DA CULTURA POPULAR EM PORTUGAL, TERCEIRA E QUARTA DÉCADAS DO SÉC.XX	420
OS MOTIVOS DA ESCOLHA DO CURSO E AS EXPECTATIVAS ACADÉMICAS: O CASO DOS ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS SUPERIORES PROFISSIONAIS	430
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÁTICAS EXPERIMENTAIS NO ENSINO PRIMÁRIO	442
EMPÍROCA	453
A OCDE E A EDUCAÇÃO. O PISA E A SUA TRANSFORMAÇÃO NUM PROJETO DE "BIG SCIENCE"	464
PERTINÊNCIA DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA NO ESTUDO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES	473
UM OLHAR SOBRE OS FATORES DE RISCO PARA O ABANDONO ESCOLAR PRECOCE NO ENSINO PROFISSIONAL NA REGIÃO DE LEIRIA	481
OBJETOS, SÍTIOS E MEMÓRIAS DE 40 ANOS DO POLITÉCNICO DE VISEU: PROCESSOS E APRENDIZAGENS DE UMA EXPOSIÇÃO VIRTUAL	490
AVALIAR PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM OU PARA CLASSIFICAR? UM ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO PORTO	495
"NÃO É LÚDICO? NÃO QUEREMOS..." A DIMENSÃO DO LÚDICO NO ENSINO DA MÚSICA NAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR	506
QUE ESPAÇO CURRICULAR PARA OS ALIMENTOS PROMOTORES DE SAÚDE?	512
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, DA PAZ E DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	520
CONCEÇÕES DOS SUPERVISORES SOBRE AS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO NO 1.º CEB	526
LÍDERES BA FUTURU	537
ALDEIAS 65+ I PROJETO DE INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA PARA A INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS SENIORES DA FREGUESIA DE POMBAL	546
SCHOOLS 4.0 - INNOVATION IN VOCATIONAL EDUCATION: PROJECT NR. 2018-1-PT01-KA202-047463	554

AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR: PERCURSOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA?	574
ENSINO SUPERIOR E PERFIL ESTUDANTIL: PERCEÇÃO DE DOCENTES EM RELAÇÃO AOS NOVOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM	581
ENSINO SUPERIOR, EDUCAÇÃO EM PORTUGUÊS E CIDADANIA GLOBAL	590
A WIKIPÉDIA NO ENSINO SUPERIOR ONLINE: QUE PRÁTICAS?	600
O FEEDBACK NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM CONTRIBUTO PARA A REALIZAÇÃO DE APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS	610
AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR – CASO DO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO MARAVILHA (ISPM), BENGUELA – ANGOLA	619
TRAJETOS ESCOLARES IMPROVÁVEIS DE JOVENS DAS CLASSES POPULARES: ABORDAGEM EXPLORATÓRIA	629
DISTRIBUTED LEADERSHIP: A BIBLIOMETRIC REVIEW, CO-CITATION, CO-AUTHORSHIP NETWORKS	648
COM PAPAS E BOLOS, SE ENGANAM OS TOLOS - SISTEMAS ALIMENTARES, PALADAR E IDENTIDADE	661
O ATO RESPONSÁVEL EM BAKHTIN DÁ CONTA DE PENSAR A ÉTICA PROFISSIONAL DOCENTE?	669

LIBERDADE, EQUIDADE E EMANCIPAÇÃO

Nota de abertura

No âmbito da comemoração do 200º aniversário da Revolução Liberal em Portugal, a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação dedicou o seu XV congresso bienal (SPCE15) ao tema Liberdade, Equidade e Emancipação, o qual, estando inicialmente previsto para ser realizado no espaço físico e geográfico da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, entre 16 e 18 de junho, acabou por ter lugar em ambiente totalmente digital, entre 10 e 12 de setembro de 2020.

Na definição e construção das sociedades ocidentais de base liberal, a educação foi usualmente considerada como uma capacidade de leitura, escrita e cálculo que geraria efeitos nas técnicas de cognição dos indivíduos e, conseqüentemente, resultados positivos do ponto de vista político, económico, cultural e tecnológico. Na época contemporânea, o Estado-Nação assumirá, no quadro do contrato social com os cidadãos, o imprescindível papel e responsabilidade na salvaguarda de políticas públicas de educação (de escolaridade obrigatória, básica, secundária, profissional e superior ou segundo modalidades não-formais), replicando e retraduzindo, a nível nacional, um modelo de governança (comum aos estados europeus ou ocidentais), assente numa “maquinaria” pedagógica, profissional, técnica e administrativa da educação (financiamento público; supervisão, administração, inspeção e regulação; formação profissional de professores; currículos, programas escolares, avaliação, exames e diplomas; tecnologias, recursos e métodos pedagógicos renovados, etc.), regularmente “afinada” segundo as conjunturas político-educativas nacionais e internacionais. Esta abordagem, contudo, não tem sido capaz de evitar a reprodução de desigualdades, invisibilizando e relegando os mais vulneráveis. Por esse motivo se afigura crucial refletir, para além do discurso liberal, sobre a situação atual à luz das noções de participação, democratização, inclusão, equidade e justiça social.

Considerando as restrições sanitárias em vigor em Portugal e de frequência e circulação de pessoas em instalações da Universidade do Porto, por um lado, e depois de ouvir empresas idóneas e competentes sobre a sua viabilidade tecnológica e a proteção dos dados pessoais dos participantes, por outro, a Comissão Organizadora do SPCE15 decidiu transferir a realização do Congresso do espaço físico para o espaço cibernético. O Congresso foi, assim, realizado em linha, em ambiente digital, através de sessões de trabalho em tempo real (streaming), que permitiram a interação dos vários interlocutores durante as sessões de apresentação de comunicações, mesas-redondas e conferências plenárias.

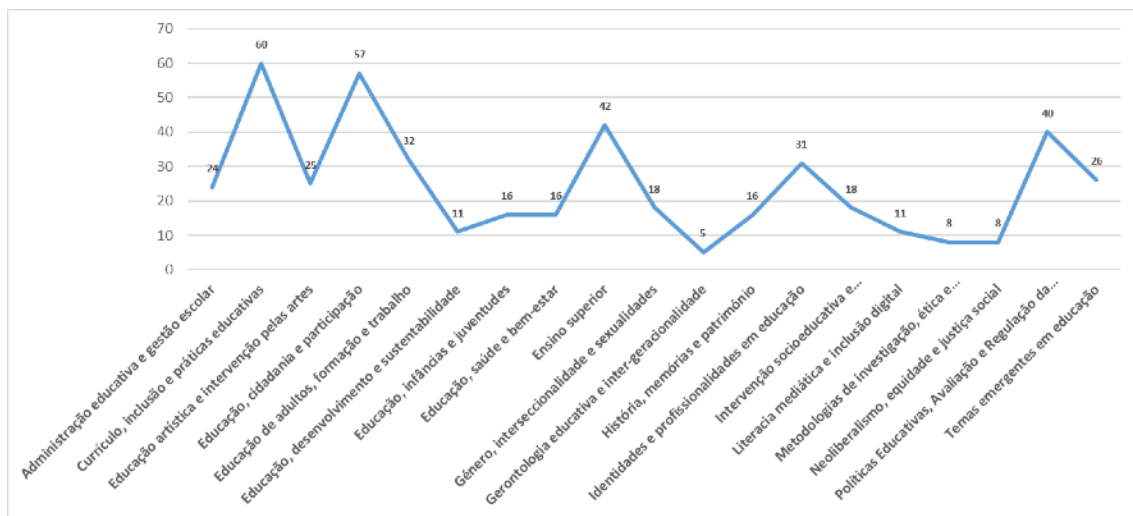
Num quadro nacional e internacional em que muitos congressos foram adiados para anos futuros ou sine die, a Comissão Organizadora do SPCE15, em articulação com a Direção da SPCE, decidiu manter viva a partilha e discussão dos resultados das pesquisas em educação e afirmar a finalidade do serviço público de ciência que moveu centenas de investigadores.

Apesar dos riscos inerentes a esta tomada de decisão, poderemos fazer uma avaliação *ex post facto* muito positiva sobre os trabalhos do SPCE15, mercê do esforço e competência graciosos de comissário/as científico/as, estudantes e artistas convidados, por um lado, e da empresa eventQualia, por outro, a quem, mais uma vez, prestamos publicamente os nossos votos de agradecimento.

A avaliação positiva que fazemos, assim como os votos de agradecimento, são devidos:

- às duas conferências plenárias que ficaram a cargo dos investigadores Sónia Vaz Borges e Robin Simmons, investigadores da Universidade de Humboldt-Berlim, Alemanha, e da Universidade de Huddersfield, no Reino Unido, respetivamente;
- às quatro mesas-redondas, dinamizadas pelos investigadores David Rodrigues, Maria José Casa-Nova, Paula Santos, Sofia Bergano, Fátima Antunes, Joaquim Machado de Araújo, Pedro Silva, Armando Loureiro, João Caramelo, Luis Rothes, Ana Pessoa, António Gomes Ferreira, José António Afonso e Justino Magalhães;
- às 464 comunicações aprovadas (cf. Quadro 1) e aos 26 posters para os 19 eixos temáticos do Congresso;
- e, *last but not least*, aos/às 374 congressistas inscrito/as, oriundo/as (pelo espaço cibernético, entenda-se) de 10 países diferentes.

Quadro 1: Comunicações aceites segundo os painéis temáticos do SPCE15.



O presente livro eletrónico reúne oitenta e dois trabalhos originais que aprofundam, analisam e debatem os sentidos que os princípios de Liberdade, Equidade e Emancipação têm na contemporaneidade, por um lado, e testemunham a vitalidade do campo de investigação educacional nos dias de hoje, por outro. Esperamos que os/as leitores/as venham a beneficiar das leituras efetuadas, seja pela recordação calorosa de um evento no qual participaram, pela inspiração que retirem de algum texto para as suas próprias pesquisas, ou pelo desenvolvimento de contactos com os/as autores/as dos textos, estabelecendo entre si laços que reforcem a comunidade de investigação em Ciências da Educação.

Porto, dezembro de 2021,

Luís Grosso Correia e Tiago Neves

PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM CONTEXTOS MULTILINGUES E MULTICULTURAIS EM PORTUGAL: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM QUESTÃO

Sara Monteiro¹, Ana Sofia Pinho²

¹ *UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal), sara.monteiro1@campus.ul.pt*

² *UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal), aspinho@ie.ulisboa.pt*

Resumo

Apresenta-se um projeto de doutoramento em Educação em curso, na especialidade de Formação de Professores e Supervisão, no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, que tem como ponto de partida os desafios que a diversidade linguística e cultural coloca às comunidades escolares e aos profissionais que nelas atuam. Para além de se compreender que desafios são esses na perspetiva dos professores, importa ainda compreender as oportunidades de aprendizagem profissional que esses atores associam a essa diversidade linguística e cultural na escola.

Considera-se como principal finalidade do projeto de investigação a de identificar linhas de ação orientadas para o desenvolvimento profissional de professores de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico em contextos multilingues e multiculturais, definindo-se, para isso, como objetivos: (i) compreender processos de desenvolvimento profissional de professores de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico que lecionam em turmas plurilingues e multiculturais e (ii) desenvolver conhecimento sobre processos de formação baseados em pedagogias plurilingues e interculturais, no âmbito de uma parceira universidade-escola, para o desenvolvimento profissional dos professores.

Situando-se numa metodologia de investigação mista (Vilelas, 2009), contempla-se a realização de um estudo quantitativo (survey) com professores do ensino básico que lecionam nas regiões de Lisboa, Faro e Setúbal, assim como a realização de um estudo de caso (Amado, 2013) a partir de uma parceria universidade-escola.

Pretende-se que o estudo contribua para o desenvolvimento do conhecimento associado às questões relacionadas com a multiculturalidade e o multilinguismo e do desenvolvimento profissional docente nesse âmbito.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente, escolas multilingues e multiculturais, pedagogias interculturais e plurilingues, professores em exercício.

Abstract

An ongoing PhD project in Education, specializing in Teacher Education and Supervision, at the Education Institute of the University of Lisbon, is presented. The project's starting point focuses on the challenges that linguistic and cultural diversity poses to school communities and the professionals who work in them. In addition, the project also seeks to understand what these challenges are from the perspective of teachers and the opportunities for professional development that these actors associate with this linguistic and cultural diversity at school.

The main purpose of the research project is to identify lines of action geared towards the professional development of teachers in the 1st and 2nd cycles of basic education in multilingual and multicultural contexts, defining, for this, as objectives : (i) to understand processes of professional development of teachers of 1st and 2nd cycles of basic education who teach in plurilingual and multicultural classes and (ii) to develop knowledge about teacher education processes based on plurilingual and intercultural pedagogies, within the scope of a university-school partner for the professional development of teachers.

Situated in a mixed research methodology (Vilelas, 2009), a quantitative study (survey) with basic education teachers who teach in the regions of Lisbon, Faro and Setúbal is contemplated, as well as a case study (Amado, 2013) from a university-school partnership.

It is intended that the study contributes to the development of knowledge associated with issues related to multilingualism and multiculturalism and the professional development of teachers in this area.

Keywords: teacher professional development, multilingual and multicultural schools, intercultural and plurilingual pedagogies, practicing teachers.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história, as pessoas têm-se movimentado por diferentes regiões do planeta. Motivadas por fatores pessoais, sociais, políticas ou económicos, procuram essencialmente melhorar as suas condições de vida (Ferreira, 2017). Neste contexto, Padilla & Ortiz (2012) referem que os fluxos migratórios são uma realidade das sociedades contemporâneas, acrescentado que “a globalização tem contribuído para intensificar estes movimentos devido à compressão do tempo e espaço provocado pela revolução dos transportes e das comunicações” (Padilla & Ortiz, 2012, p.159). Consequentemente, devido a estes fluxos migratórios, as sociedades tendem a complexificar-se do ponto de vista linguístico e cultural (Bastos & Sá, 2017).

De acordo com dados divulgados pelas Nações Unidas (2013), estima-se que atualmente existam 232 milhões de migrantes internacionais, representando assim 3,2% da população mundial. Ainda assim, Ferreira (2017) prevê que no futuro o número de migrantes continue a aumentar, sendo este o resultado da globalização económica e das pressões demográficas e ambientais, pelo que se espera que em 2050 mais de 405 milhões de pessoas viva num país diferente do seu país de origem (ACNUR, 2017).

Nos últimos séculos, Portugal constituiu-se essencialmente como um país de emigração. No entanto, nas últimas décadas, o país tornou-se igualmente um país de imigração. Nos últimos anos, imigrantes de vários países dos diferentes continentes têm chegado a Portugal com o objetivo de encontrar melhores condições de vida.

De acordo com Góis (2019), apesar de Portugal ainda apresentar um saldo migratório negativo, este encontra-se a ganhar volume. Segundo os dados recolhidos pelo Serviço Nacional de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), no ano de 2018 verificou-se um aumento significativo (13,9%) da população estrangeira residente em Portugal, sendo que os três principais distritos privilegiados pelos estrangeiros para residir em Portugal são Lisboa, Faro e Setúbal.

Segundo Gomes & Oliveira (2018), no ano letivo de 2016/2017 encontravam-se matriculados 38712 alunos de nacionalidade estrangeira no ensino básico e secundário, tendo-se verificado um acréscimo de 5,7% relativamente ao ano anterior. Assim, é inegável que a escola é hoje um microcosmo da nossa sociedade, pois tem alunos de muitas etnias, culturas e nacionalidades que trazem desafios bastante diversificados aos agentes que nelas atuam (Brandão, 2002; Rodrigues, 2013).

Neste contexto, há ainda um longo caminho a percorrer no campo da educação (com e para a) diversidade (Agirdag et al., 2016; Angelides et al., 2018; Alismail, 2016; Civitillo et al., 2019). Segundo dados recolhidos pela OCDE (2006), os alunos imigrantes tendem a ter menor desempenho escolar quando comparados com os seus colegas nativos dos respetivos países de acolhimento. Os dados recolhidos pelo PISA (2018; 2019) mostram que na maioria dos países os alunos imigrantes têm piores resultados do que os alunos não imigrantes (Araújo e Sá, 2016; Cerna, Bannon & Forghani-Arani, 2019; OCDE, 2019).

Segundo a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) (2019), uma vez que os imigrantes tendem a viver em situações socioeconómicas mais desfavorecidas, tendem também a residir em áreas mais pobres e, nesse sentido, servidas por escolas com menos recursos, o que acaba, em última instância, por influenciar também o desempenho dos estudantes. De forma semelhante, em muitos países, os pais dos estudantes imigrantes tendem a ser menos escolarizados, a trabalhar em posições de menor estatuto social e a ter menos recursos em casa (Araújo e Sá, 2016; Cerna, Bannon & Forghani-Arani, 2019).

No que se refere às minorias étnicas (comunidades ciganas, hippies, entre outras), são vários os estudos desenvolvidos neste campo que sugerem que os alunos da comunidade cigana são os mais prejudicados no processo de convivência com a escola. Segundo Aires (2004), uma parte significativa das comunidades ciganas ainda encara a escola como um espaço alheio e adverso à sua cultura. De acordo com o autor, a escola ainda é vista por muitos ciganos como um espaço onde as crianças são maltratadas e vítimas de racismo.

Nestes contextos superdiversos, os professores são chamados a desempenhar funções complexas para atender às necessidades do ambiente de aprendizagem. Assim, os professores são desafiados a desenvolver práticas pedagógicas que levem em conta todas as identidades dos seus alunos, a fim de lhes proporcionarem iguais oportunidades de aprendizagem (Gewirtz & Cribb, 2008)

2. APONTAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Desenvolvimento profissional docente associado a contextos escolares multilingues e multiculturais

Nas últimas décadas, por todo o mundo, são vários os contextos escolares que se tornaram cada vez mais diversos a nível cultural e linguístico. Em contexto europeu, a migração forçada daqueles que escapam da guerra e/ou turbulência política, assim como os mercados de educação que atraem estudantes internacionais, tornou as salas de aula culturalmente homogêneas praticamente inexistentes (Santoro & Forghani-Arani, 2014).

Com efeito, estudos nacionais e internacionais têm apontado para dificuldades e inseguranças por parte de professores de diversas áreas de especialidade na sua ação educativa em contextos pautados pela diversidade linguística e cultural (Szelei, Tinoca & Pinho, 2019; Alismail, 2016). Esses desafios derivam de fatores vários: desde entendimentos superficiais de (educação para a) diversidade (Agirdag et al. 2016; Haukas 2016), falta de preparação para desenvolver pedagogias plurilingues e interculturais (Ehrhart et al. 2010; Faneca et al. 2016; Pinho & Moreira 2012) a questões relacionadas com liderança pedagógica nas escolas (Hélot & Ó Loire 2011; Vervaet et al., 2018). De facto, em muitas escolas a diversidade é vista como um problema, uma vez que é improvável que os professores partilhem o mesmo *background* linguístico e cultural de todos os alunos presentes na sala de aula (Accurso & Muzeta, 2018).

Face a agendas políticas de educação intercultural, Karousiou et al. (2019) recomendam a conceção de dispositivos de apoio aos professores, criando espaços para o exercício de ‘intercultural agency’ e desenvolvimento de maior autonomia e confiança. Neste sentido, desenvolver pedagogias culturalmente conscientes é um imperativo profissional para os professores (Santoro & Forghani-Arani, 2014).

Por outro lado, de acordo com Gay (2010) e Darling-Hammond (2012), a formação de professores apresenta lacunas ao nível da preparação de docentes para a diversidade linguística e cultural. A este propósito, Lucas e Villegas (2002) ressaltam que, para mover com sucesso o campo da formação de professores além do tratamento fragmentado e superficial da diversidade que prevalece atualmente, os formadores de professores devem articular uma visão de ensino e aprendizagem com uma sociedade diversa e usar essa visão para orientar sistematicamente a infusão de questões multiculturais em todo o currículo de formação inicial. De facto, preparar professores para ensinar crianças de diversas origens étnicas, sociais e linguísticas é uma questão urgente na educação de professores nos dias de hoje (Lucas & Villegas, 2002).

Neste sentido, políticas contextualizadas de apoio ao desenvolvimento profissional docente em contextos escolares multilingues e multiculturais tornam-se prementes (Darling-Hammond, 2017; European Commission, 2015; Forghani-Arani et al., 2019; Hélot & Ó-Loire, 2011), nomeadamente em contexto português (Szelei, Tinoca & Pinho, 2019). Por outro lado, torna-se importante compreender as oportunidades de aprendizagem profissional que esses contextos abrem aos professores (Alismail, 2016).

3. ESTUDO EMPÍRICO: OBJETIVOS E PRINCIPAIS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Objetivos

Face à problemática do desenvolvimento profissional de professores de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico para atuar pedagogicamente em contextos escolares multilingues e multiculturais, a presente investigação parte das seguintes questões: (i) Que desafios e oportunidades se colocam, do ponto de vista da gestão curricular e das práticas pedagógico-didáticas, a professores de 1.º e 2.º ciclos que atuam em contextos multilingues e multiculturais?; (ii) Que modelos de desenvolvimento têm lugar e

quais são as vantagens e inconvenientes?; (iii) Qual o papel de uma parceria universidade-escola de formação-intervenção em pedagogias plurilingues e interculturais para o desenvolvimento docente, na perspetiva dos intervenientes?.

Estas questões dão origem aos seguintes objetivos de investigação:

1. Compreender processos de desenvolvimento profissional de professores de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico que lecionam em turmas plurilingues e multiculturais:
 - 1.1. Identificar desafios e oportunidades do ponto de vista da gestão curricular e das práticas didáticas;
 - 1.2. Conhecer as principais necessidades de formação ao nível de pedagogias plurilingues e interculturais;
 - 1.3. Identificar os principais modelos de desenvolvimento profissional em curso, as suas vantagens e inconvenientes.
2. Compreender as potencialidades do dispositivo de formação-intervenção, no contexto de uma parceria universidade-escola, para o desenvolvimento profissional dos professores:
 - 2.1. Identificar práticas eficazes de desenvolvimento profissional docente e os fatores que as promovem;
 - 2.2. Identificar constrangimentos e estratégias de melhoria contextualmente significativas.
3. Identificar linhas de ação orientadas para o desenvolvimento profissional de professores de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico em contextos multilingues e multiculturais.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto abraça uma metodologia de investigação mista (Coutinho, 2020; Dawson, 2009) e será desenvolvido em quatro fases: (i) revisão da literatura, (ii) estudo quantitativo, (iii) estudo qualitativo e (iv) escrita e revisão da tese. Assim, na primeira fase realizar-se-á a revisão da literatura e escrita do enquadramento teórico (Vilelas, 2017).

A fase (ii) – estudo quantitativo – encontra-se dividida em três etapas, sinteticamente descritas:

construção e validação de um questionário – que procurará dar resposta aos objetivos 1.1., 1.2., e 1.3., e que será construído a partir de dispositivos teóricos associados à atuação em contextos escolares multilingues e multiculturais. Uma vez finalizado o questionário, este será alvo de um teste através da realização de um estudo piloto, para que se possa proceder a alterações necessárias e se possa apurar a sua versão final. Submeter-se-á ainda o instrumento à apreciação da Direção-Geral de Educação, através da monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), de modo a obter autorização para a sua aplicação em contexto escolar;

aplicação do questionário – em versão online, será realizada nos distritos de Lisboa, Faro e Setúbal, uma vez que estas regiões do país apresentam maior taxa de população migrante/estrangeira (Oliveira & Gomes, 2018).

tratamento e análise dos dados com recurso a um programa informático para análise de dados estatísticos. Será realizado o teste alfa de Cronbach para testar a fiabilidade dos dados recolhidos, de forma a que seja possível retirar conclusões fidedignas para o estudo investigativo (Hill & Hill, 2012).

A fase (iii), que contempla os objetivos 1 e 2 deste projeto, prevê a realização de um estudo qualitativo, através de um estudo de caso (Amado, 2013; Stake, 2012; Yin, 2015), numa instituição escolar pública com ligação à instituição de acolhimento. Deste modo, num primeiro momento, realizar-se-á o acesso ao campo, prevendo-se, para isso, a realização de uma reunião com a direção da instituição e os respetivos docentes, a fim de os informar sobre os objetivos do estudo e de se proceder à seleção dos participantes. Nesse seguimento, pretende-se obter a aceitação de participação e o consentimento informado, bem como os dados gerais da instituição.

O momento seguinte – recolha de dados – é caracterizado por três principais procedimentos de recolha de dados, dois dos quais dialogantes:

acompanhamento intensivo dos professores participantes através da observação das suas práticas pedagógicas, suportada por registos em diário de campo. Este acompanhamento terá como ponto de partida a adaptação de instrumentos/protocolos existentes e disponíveis na literatura da

especialidade, de modo a que a observação seja focada e simultaneamente aberta a situações não previstas;

organização e gestão de uma comunidade de aprendizagem, com o propósito de os participantes poderem debater e refletir sobre as suas práticas e (Whitford & Wood, 2010);

realização de entrevistas aos professores participantes no final dos momentos 1) e 2) (Bogdan & Biklen, 1994).

Num terceiro momento – tratamento e análise dos dados – recorrer-se-á à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009). Assim, contempla-se a realização de análises exploratórias aos dados recolhidos em 2), bem como uma análise mais aprofundada, conducente à elaboração dos resultados finais.

Uma vez que os princípios éticos devem acompanhar todo o processo de investigação (SPCE, 2014), a recolha, o tratamento e a análise dos dados obedecerá ao previsto pelo Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), e o projeto será enformado pelas regras de conduta de ética em investigação de acordo com a Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

5. RESULTADOS ESPERADOS

Sendo a formação de professores um campo complexo, que envolve diferentes áreas do conhecimento, diferentes contextos de atuação e inúmeros atores (Andrade, Martins & Pinho, 2019), a construção de conhecimento sobre a temática em questão torna-se premente. Desta forma, é esperado que a investigação em curso possa ir ao encontro de estudos desenvolvidos na área que ressaltam a necessidade de formação de professores para a prática de uma educação inclusiva em contexto escolar (Krischler, Powell & Pit-Ten Cate, 2019; Jonsson, 2019; Hjerm, Sevã & Werner, 2018), assim como de estudos que avancem com dispositivos que capacitem estes docentes com competências para atuar em contextos escolares marcados pela diversidade étnica, social e/ou linguística (Andrade, Martins & Pinho, 2019; Accurso & Muzeta, 2018).

Finalmente, pretende-se fomentar a partilha e o debate sobre questões associadas à multiculturalidade e ao multilinguismo, assim como abrir caminho a estudos futuros no campo da Educação.

REFERÊNCIAS

a) Livro / Livro traduzido

Amado, J. (coord.) (2013). Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bardin, L. (2009). Análise de Conteúdo (4.a ed.). Lisboa: Edições70

Brandão, A. (2002). Subcultura. In Dicionário de Sociologia. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. (2020). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Almedina.

Dawson, C. (2009). Introduction to Research Methods: A practical guide for anyone undertaking a research project. Oxford: How to books.

Ehrhart, S., Helot, C. & Le Nevez, A. (eds.). (2010). Plurilinguisme et formation des enseignants: une approche critique/ Plurilingualism and teacher education: A critical approach. Frankfurt: Peter Lang.

Ferreira, P. (2017). Migrações e Desenvolvimento. Lisboa: Fundação Fé e Cooperação e Instituto Marquês de Valle Flor.

Gay, G. (2010). Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice. New York: Teachers College Press

Góis, P. (2019). Migrações e desenvolvimento em Portugal. Avançar nas práticas: rumo à inclusão e coesão social. Lisboa: Cáritas Portuguesa.

Hélot, C., & Ó Loire, M. (2011). Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the possible. Bristol: Multilingual Matters.

- Hill, A. & Hill, M. (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. (2014). *Carta Ética: Instrumento de regulação ético-deontológico*. Lisboa: SPCE.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (trad., 3.a edição).
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Whitford, B., & Wood, D. (2010). *Teachers learning in communities. Realities and possibilities*. Albany, NY: Suny Press.
- Yin, R. (2015). *Estudo de caso. Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman (trad., 5.a edição).

b) Artigo

- Accurso, K. & Muzeta, B. (2018). Teaching between languages: Five principals for the multilingual classroom, *Massachusetts educators of english language learners*, 41, 1, 40-43.
- Agirdag O., Merry, M., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6) 556-582.
- Aires, S. (2004). A Escola Ainda é Alheia e Adversa à Cultura Cigana, *Jornal Mensal A Página da Educação*, 131, 235-278
- Alismail (2016). Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 139-146.
- Andrade, A., Martins, F., Pinho, Ana S. (2019). "Formação de formadores e intercompreensão. Potencialidades investigativas de um re-ferencial de formação". *EL.LE*, 8(1), monogr. no., 235-252
- Angelides, P., Hajisoteriou, C. & Maniatis, P. (2018). Teacher professional development for improving the intercultural school: an example of a participatory course on stereotypes. *Education Inquiry*, 10 (2), 166-188.
- Araújo e Sá, M., Faneca, R. & Melo-Pfeifer, S. (2016). Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in Portuguese schools?. *Language and Intercultural Communication*, 16 (1) 44-68
- Civitillo, S., Juang, L., Badra, M., & Schachner, M. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 77, 342-351.
- Darling-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), 291-309, DOI: 10.1080/02619768.2017.1315399
- Faneca, M. R., Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2016). Is there a place for Heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? (1), 44-68, DOI 10.1080/14708477.2015.1113751
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2008). Differing to agree: A reply to Hammersley and Abraham. *British Journal of Sociology of Education*, 29, DOI: 10.1080/01425690802381577
- Haukas, A. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 1-18, DOI: 10.1080/14790718.2015.1041960.
- Hjerm, M. Sevä, J. & Werner, L. (2018) How critical thinking, multicultural education and teacher qualification affect anti-immigrant attitudes, *International Studies in Sociology of Education*, 27 (1), 42-59, DOI: 10.1080/09620214.2018.1425895
- Jonsson, C. (2019) 'What is it called in Spanish?': Parallel Monolingualisms and translingual classroom talk, *Classroom Discourse*, 10 (3), 323-346, DOI: 10.1080/19463014.2019.1631197
- Karousiou, C., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2019). Teachers' professional identity in super-diverse school settings: teachers as agents of intercultural education. *Teachers and Teaching*, 25(2), 240-258, DOI: 10.1080/13540602.2018.1544121

Krischler, M., Powell, J. & Pit-Ten Cate, I. (2019) What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 34 (5), 632-648, DOI: 10.1080/08856257.2019.1580837

Lucas, P, & Villegas, A. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers Rethinking the Curriculum, 53; 20 DOI: 10.1177/0022487102053001003

Ortiz, A. & Padilla, B. (2012). Fluxos migratórios em Portugal: do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. Balanços e desafios. *Revista interdisciplinar de mobilidade humana*, 39, 159-184.

Pinho, A. S., & Moreira, G. (2012). Policy in practice: Primary school teachers of English learning about plurilingual and intercultural education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-24, DOI 10.17239/L1ESLL-2012.02.04.

Santoro, N., & Forghani-Arani. (2014). Interrogating practice in culturally diverse classrooms: what can an analysis of student resistance and teacher response reveal?. *European Journal of Teacher Education.*, 38, DOI: [10.1080/02619768.2014.944158](https://doi.org/10.1080/02619768.2014.944158)

Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2019). Rethinking 'cultural activities': An examination of how teachers utilised student voice as a pedagogical tool in multicultural schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 176-187, DOI 10.1016/j.tate.2018.12.020

Vervaet, R., Van Houtte, M., & Stevens, P. (2018). Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils. *Teaching and Teacher Education*, 76, 68-77.

c) Dissertação Tese

Rodrigues, P. (2013). Multiculturalismo – A diversidade cultural na escola. (Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa).

d) Referências de artigos online

ACNUR. (2017). Global Trends: Forced Displacement in 2016. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. Consultado em dezembro, 2020, em <https://www.unhcr.org/5b27be547.pdf>

Bastos, M. & Sá, H. (2007). O diálogo intercultural e o espaço curricular das línguas: uma experiência no contexto de formação contínua. Consultado a 10 de janeiro de 2020, em https://www.researchgate.net/publication/327262372_o_dialogo_intercultural_e_o_espaco_curricular_das_linguas_uma_experiencia_no_contexto_de_formacao_continua

European Commission (2015). Language teaching and learning in multilingual classrooms. Brussels: European Commission. Consultado a 7 de fevereiro de 2019, em https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf

Ferreira, A. S., Flores, I., & Casas-Novas, T. (2017). Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal. Consultado a 2 de janeiro de 2019, em www.ffms.pt

Forghani-Arani, N., Cerna, L., & Bannon, M. (2019). The lives of teachers in diverse classrooms. Consultado a 8 de março de 2020, em [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2019\)6&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)6&docLanguage=En)

Gomes, N., & Oliveira, C. R. (2018). Indicadores de Integração de Imigrantes, Relatório Estatístico Anual 2017. Consultado a 13 de dezembro de 2020, em <https://doi.org/10.1080/09612025.2015.1007639>

Nações Unidas. (2013a). International migration and development. Report of the Secretary General. Consultado a 5 de junho de 2018, em https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/migrationmigrationreport2013/Full_Document_final.pdf

OCDE. (2010). Education at a Glance 2010: OECD Indicators. Paris: OCDE Publishing. Consultado a 4 de abril de 2018, em <http://www.oecd.org/education/skillsbeyondschool/educationataglance2010oecdindicators.htm>

OCDE. (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA. Paris: OCDE Publishing. Consultado a 8 de fevereiro de 2019, em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>

OCDE. (2019). Education Working Paper No. 198. Paris: OECD, Directorate for Education and Skills. Consultado a 7 de março de 2020, em [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2019\)11&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)11&docLanguage=En)

Oliveira, C. R. & Gomes, N. (2018). Indicadores de Integração de Imigrantes: Relatório Estatístico Anual 2017. Consultado a 23 de junho de 2019, em <https://doi.org/10.1080/09612025.2015.1007639>

UNESCO. (2019). Migration, Displacement and Education. In Global Education Monitoring Report. Consultado a 21 de março de 2019, em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366946/PDF/366946eng.pdf.multi>

FINANCIAMENTO:

O presente projeto está a ser apoiado pela Fundação da Ciência e Tecnologia (FCT), através da bolsa de doutoramento (SFRH/BD/146034/2019) e enquadrado na Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação UIBD/04107/2020.

PRÁTICAS SOCIAIS EM TEMPO DE TRANSIÇÃO PARA A INATIVIDADE PROFISSIONAL

Sílvia Nunes¹, Fátima Antunes²

¹ Universidade do Minho (PORTUGAL), silviarnunes@sapo.pt

² Universidade do Minho (PORTUGAL), fantunes@ie.uminho.pt

Resumo

Considerado uma das transformações sociais mais significativas deste século, o envelhecimento populacional, tem consequências transversais a toda a sociedade, levantando questões de cariz demográfico, sociocultural, económico, político e cívico. A nível pessoal, o processo de envelhecimento é marcado por diversas transições nas várias esferas da vida, sendo a transição para a inatividade profissional uma das vivências mais marcantes do ciclo da vida adulta.

Perante este cenário, numa perspetiva de educação ao longo da vida, torna-se essencial dotar os indivíduos de competências que lhes permitam: identificar, interpretar e responder a essas mudanças, promovendo uma cidadania e participação ativas possibilitando a experiência de um envelhecimento ativo.

Fundamentada numa conceção sociológica, esta proposta é parte integrante de um projeto de investigação, onde através de uma abordagem quantitativa e qualitativa, se pretende estudar as dinâmicas e os processos socioeducativos associados à transição para a inatividade laboral/reforma e condição sénior. O presente trabalho tem como objetivo aprofundar questões de cidadania e participação na vida social da população na fase de transição para a inatividade profissional. Mais concretamente, procura-se analisar, articular e discutir várias dimensões relacionadas com a prática e o tipo de participação social dos indivíduos, a partir da educação formal, não-formal e informal.

Os resultados obtidos indicam quais os fatores que influenciam a cultura social da população estudada. Demonstram ainda que a cidadania e a participação ativa são dinâmicas comportamentais conjunturais dependentes dos percursos, experiências, interesses e expetativas de vida dos indivíduos.

Palavras-chave: educação ao longo da vida, cidadania, participação ativa

Abstract

Considered one of the most significant social transformations of this century, population aging has consequences across society, causing demographic, sociocultural, economic, political, and civic problems. On a personal level, the aging process is marked by several transitions in the various stages of the life cycle, with the transition to professional inactivity being one of the most remarkable experiences in the adult life cycle.

Against this background, from a lifelong learning perspective, it is essential to provide the skills requirements that allow to: identify, interpret, and respond to these changes, promoting citizenship and active participation enabling the experience of active aging.

Based on a sociological conception, this proposal is part of a research project, where through a quantitative and qualitative approach we intended to study the socio-educational dynamics and processes associated with the transition to retirement and senior status.

This work aims to deepen issues of citizenship and participation in the social life of the population in the transition to retirement. More specifically, analyse, articulate, and discuss dimensions related to the practice and type of social participation of individuals, based on formal, non-formal and informal education.

The results indicate which factors influence the social culture of the population. They also demonstrate that citizenship and active participation are conjunctural behavioural dynamics dependent on individual's pathways, experiences, interests, and life expectations.

Keywords: lifelong education, citizenship, active participation.

1. INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional está considerado ser uma das transformações sociais mais significativas deste século, com consequências transversais a toda a sociedade, provocando problemas de cariz demográfico, sociocultural, económico, político e cívico (Cabral et al., 2013; INE, 2016; Mateus, 2015; Mendes e Rosa, 2012; PORDATA, 2015; Rosa e Chitas, 2013).

A nível pessoal, o envelhecimento é um processo contínuo, natural e complexo influenciado por inúmeros fatores internos e externos ao próprio indivíduo (Barros de Oliveira, 2005; Fonseca, 2010; OMS, 1999, 2015; Papaléo Netto, 2007; Rosa, 2020; Schneider e Irigaray, 2008; Simões, 2006) exigindo constantes adaptações, quer ao nível individual, social quer organizacional (Fontes, 2014). As mudanças que ocorrem ao longo do ciclo de vida obrigam assim, os indivíduos a se adaptarem e readaptarem aos novos tempos de vida com o propósito de experienciar um envelhecimento ativo.

O envelhecimento ativo é preconizado pela Organização Mundial da Saúde (2002; 2005) como o processo que objetiva o desenvolvimento de oportunidades que fomentem a saúde, uma participação ativa na vida da sociedade e a segurança, por forma a melhorar a qualidade de vida dos indivíduos. Já a OCDE (1998) designa envelhecimento ativo, à capacidade de participação na sociedade e economia, exigindo aos indivíduos e famílias flexibilidade no modo em que optam por passar o tempo, quer no trabalho, quer na educação/aprendizagem, quer no lazer ou no cuidar do próximo.

Depreende-se, assim, que o envelhecimento ativo é referenciado como conceito multidimensional e abrangente e ostenta, dependendo das ideologias, objetivos e interesses das agências que o referenciem, uma natureza mais económica ou mais pessoal e sociocultural, contudo, ambas apelam para a promoção de uma participação ativa dos sujeitos na sociedade (Atchley, 2006; Cumming e Henry, 1961; Giddens, 2013; Riley e Riley, 2000; Tomás Agullón, 2001; Wang e Alterman, 2016).

Como já referenciado, o percurso de vida é marcado por diversas transições, sendo a transição para a inatividade profissional uma das vivências mais marcantes do ciclo da vida adulta (Cabral et al, 2013; Fernandes, 2005; Fonseca, 2004; OMS, 2002). Vivenciada de forma particular é influenciada por uma multiplicidade de fatores de origem pessoal, social, cultural, político, histórico, económico e ambiental, sendo que uma adaptação menos positiva pode contrariar um envelhecimento ativo (Caradec, 2004; Daniel, Antunes e Amaral, 2015; Fonseca, 2004, 2012; Guillemard, 1972; Loureiro, 2011; McHugh, 2003; Sousa, 2006; Veloso, 2004).

O desfasamento temporal existente entre o envelhecimento social, isto é, a saída do mercado de trabalho e o envelhecimento biológico, conduz a um grande período de transição social (entre 20 e 25 anos) proporcionando aos indivíduos reformados a possibilidade de saírem do mundo do trabalho podendo manter-se socialmente ativos (Legrand, 2001). No entanto, verifica-se que com o aumento da idade as pessoas adultas/idosas apresentam baixos níveis de participação social e de autonomia (Cabral, 2013; Mateus, 2015).

Tendo em conta todas as mudanças e desafios que o indivíduo experiencia ao longo da sua vida o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (CCE, 2000, p. 5) aponta a educação e formação como estratégia prioritária para fazer frente a esses desafios, apelando a uma participação ativa na sociedade.

Perante este cenário, numa perspetiva de educação ao longo da vida, torna-se essencial dotar os indivíduos de competências que lhes permitam: identificar, interpretar e responder a essas mudanças, promovendo uma cidadania e participação ativa possibilitando a experiência de um envelhecimento ativo.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Esta proposta é parte integrante de um projeto de investigação, onde através de uma abordagem quantitativa e qualitativa se pretende estudar as dinâmicas e os processos socioeducativos associados à transição para a inatividade laboral/reforma e condição sénior. Através de uma amostra por conveniência, foi administrado um inquérito por questionário a 1004 indivíduos adultos/idosos com idades compreendidas entre os 50 e os 75 anos de idade residentes no norte do país. A análise aos inquéritos por questionário apurou que a média de idade da população inquirida se situa nos 65 anos, a idade média de entrada para a inatividade laboral foi de 61 anos, com uma idade mínima de 38 anos. 53.6% dos inquiridos pertenciam ao sexo feminino, 79.1% eram casados ou viviam em união

de facto, os viúvos representavam 12.9%, sendo os restantes solteiros, divorciados ou separados, sendo que 12.9% residem sós. Em relação às habilitações literárias, aferiu-se que 5.3% dos inquiridos não sabem ler nem escrever, 62.2% possuíam escolaridade até o 1º ciclo, 26.6% frequentaram do 2º ciclo ao secundário e 5.8% detinham um título de ensino superior. No que à classe social diz respeito, a grande maioria considerou pertencer à classe média baixa e baixa, correspondente a 61% dos inquiridos. Quanto à situação profissional, no momento da administração dos inquéritos, a maioria (64%) já se encontrava em situação de inatividade laboral/reforma. Indagados sobre o contexto habitacional, 43.3% da população residiam em meio urbano e 56.7% habitava em meio rural.

3. PROCEDIMENTOS

A administração de inquéritos por questionário, teve como finalidade obter uma amostra da população a investigar mais ampla (Diehl e Tatim, 2004), procurando apreender um maior conhecimento das condições de vida dos sujeitos, nomeadamente, a caracterização sociodemográfica e situação social, não descurando, as suas atitudes (Quivy e Campenhoudt, 1998). As variáveis consideradas para a elaboração do inquérito por questionário, tais como: a idade, sexo, o estado civil, as habilitações literárias, a situação e ocupação profissional, o nível de rendimentos, o contexto habitacional, saúde e bem-estar, as redes de sociabilidades e participação sociocultural, entre outras, encontram-se validadas pela literatura existente sobre a problemática. Os instrumentos utilizados e a recolha de dados respeitaram as questões éticas relativas à investigação, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos participantes, que previamente foram informados sobre as mesmas, o objetivo da investigação, e o caráter voluntário de participação. Os dados quantitativos obtidos foram alvo de tratamento estatístico através do *software* Statistical Package for Social Sciences (S.P.S.S.) versão 25.0, os dados qualitativos foram analisados através de uma análise temática.

Esta análise permitiu aprofundar questões de cidadania e participação na vida social da população na fase de transição para a inatividade profissional. Mais concretamente, procurou-se analisar, articular e discutir várias dimensões relacionadas com a prática e o tipo de participação social dos indivíduos, a partir da educação formal, não-formal e informal.

4. RESULTADOS

O nível de participação em dinâmicas socioeducativas segundo os nossos dados situa-se nos 41.6%. Sendo que 23.4% da população frequenta atividades de educação e formação e 28.3% responderam participar em atividades sociocomunitárias, 9.7 % dos sujeitos inquiridos responderam frequentar atividades de educação e formação e atividades sociocomunitárias.

Quanto à caracterização dos participantes verificou-se que a maioria dos participantes em atividades socioeducativas eram mulheres (n=286; 53.3%), detentoras quer do ensino superior (75.9%), quer com baixos níveis de habilitações escolares: 62.5% não sabiam ler nem escrever e 51.5% possuíam habilitações até ao 1º ciclo.

Com respeito à participação em atividades socioeducativas por profissão, as atividades de educação e formação eram frequentadas por indivíduos ligados à função pública e especialistas em atividades intelectuais e científicas; já os participantes em atividades sociocomunitárias realizavam profissões tais como trabalhadores de serviços pessoais, proteção e segurança e trabalhadores da indústria e da construção.

Quanto à participação em redes de sociabilidade, os indivíduos responderam encontrar-se muito satisfeitos, contudo essa satisfação tem tendência a diminuir no tempo.

Estando a participação social também ela, condicionada pelos conhecimentos existentes acerca das práticas desenvolvidas pelas instituições sociais, o nosso público foi questionado sobre as práticas sociais promovidas pelo Estado direcionadas para os seniores e/ou envelhecimento ativo; verificou-se que uma larga percentagem dos inquiridos responderam: não conhecerem medidas sociais estatais direcionadas para o público sénior (64.8%), a inexistência de informação sobre as políticas públicas e/ou projetos orientados para os seniores (96.1%) e 83.7% são da opinião que as instituições públicas e sociais não cuidam dos interesses dos seniores.

A partir de o gráfico 1, é nos possível visualizar as taxas de adesão dos inquiridos a associações. Assim, no que à pertença associativa diz respeito, conseguiu-se apurar que mais de 70% dos sujeitos declararam nunca ter pertencido a algum tipo de associação antes da transição para a reforma; já na fase de reforma o número de indivíduos que pertencem ou que pretendem pertencer a uma

associação aumenta consideravelmente (49.3%). No período antes da transição para a inatividade laboral, são as associações do tipo profissional e desportivo que possuem mais adesão, constata-se que os homens são os mais participativos. Analisando a pertença associativa no período durante a transição regista-se maior participação nas associações culturais e recreativas, universidades ou clubes seniores e centros recreativos de atividades informais, sendo as mulheres as que mais aderem aos centros recreativos de atividades informais e universidades ou clubes seniores e, os homens às associações culturais e recreativas. Por sua vez, as associações de reformados, os centros recreativos de atividades informais, as universidades ou clubes seniores e as associações culturais e recreativas são as associações mais referidas por parte dos indivíduos reformados, com maior tendência associativa feminina.

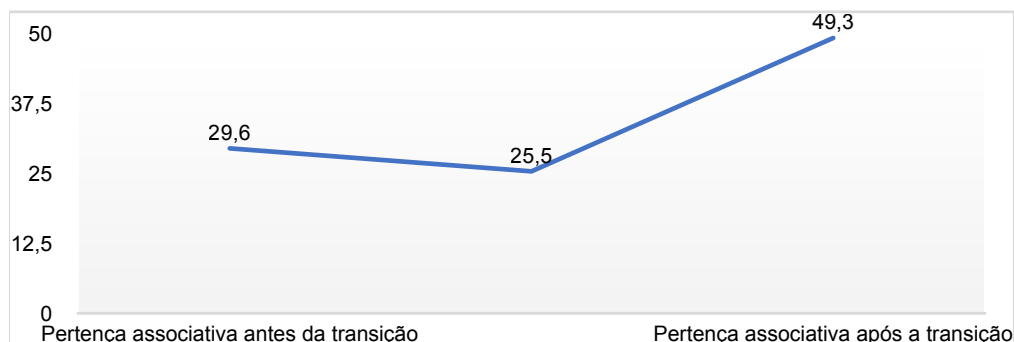


Gráfico 1. Pertença associativa dos inquiridos nas diferentes fases de transição para a inatividade profissional

Analisando a pertença associativa por idade, constata-se que os indivíduos mais novos, ou seja, com idade entre os 50 e os 60 anos, seguidos dos indivíduos que se encontram entre os 66 e 69 anos são os mais participativos em termos associativos; quanto ao estado civil verificou-se serem os divorciados e/ou separados os mais participativos. Quanto ao nível académico, os mais participativos em termos associativos são os sujeitos que detêm habilitações literárias superiores. Já os sujeitos com maior pertença associativa são os que usufruem uma remuneração mensal por casal mais elevada.

Questionados sobre se usufruem ou pretendem usufruir da participação em algumas atividades sociais, constata-se um aumento na participação ou intenção em participar nas diferentes atividades do período anterior à transição para o período após a transição para a inatividade laboral. O mesmo se verifica na frequência de realização das atividades cívicas, tais como: o voluntariado, cuidar de pessoas, e votar nas eleições. Já a frequência em participar em manifestações diminui no período durante e após a transição para a inatividade laboral comparativamente com a fase antes da transição para a inatividade.

Quanto à satisfação na participação na vida social os dados demonstraram que a maioria dos inquiridos estão satisfeitos com a sua vida social, sendo que a insatisfação aumenta entre a fase anterior à transição para a inatividade laboral, para a durante e após a transição para a inatividade laboral/reforma, como podemos visualizar no gráfico seguinte.

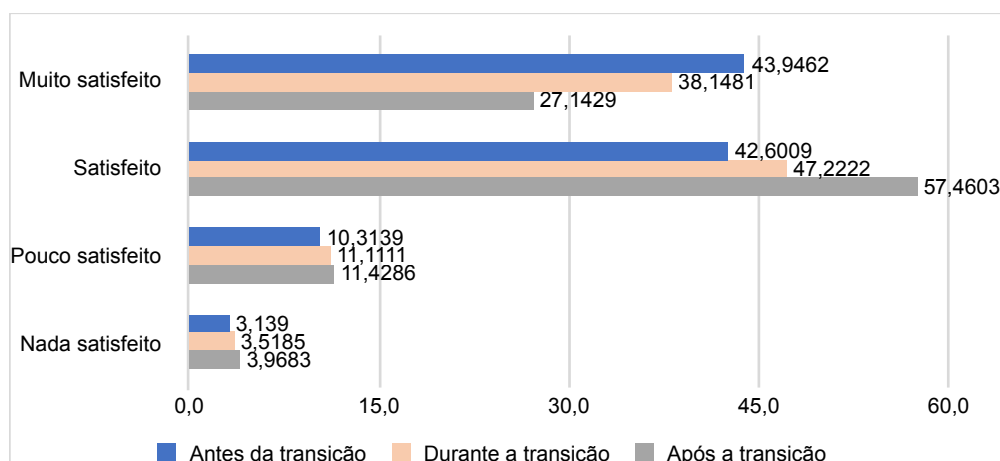


Gráfico 2. Satisfação dos inquiridos com a participação na vida social

Constatou-se que, na fase anterior à transição para a inatividade laboral, cerca de 44% dos inquiridos encontram-se muito satisfeitos com a sua participação em atividades sociais; sendo os homens (47.7%), os respondentes com idades entre os 50 e os 60 anos (58.6%) e os que detêm habilitações literárias superiores (82.7%) os que se encontram muito satisfeitos, assim como, os que frequentam atividades socioeducativas (45.9%) e os que participam em associações (57.6%). São ainda, os que responderam estar muito satisfeitos com as relações com a família e os amigos, aqueles que responderam estarem muito satisfeitos com a sua participação em atividades sociais (60.0%). De salientar que, existem evidências estatísticas para se considerar que a satisfação da participação social no momento antes da transição para a inatividade laboral está relacionada com a idade, o sexo, o estado civil, as habilitações literárias e pertença associativa, apresentando uma relação muito fraca a fraca; por sua vez, a relação com a família e os amigos e a qualidade de vida estão moderadamente relacionadas.

Durante a fase de transição para a inatividade laboral, a maioria (47.2%) dos indivíduos mostraram-se satisfeitos com a participação na vida social; quando analisamos os dados, segundo as habilitações literárias, a maioria dos inquiridos encontram-se satisfeitos com exceção para os que detêm o ensino superior que responderam estar muito satisfeitos (72.5%). Relativamente à participação em atividades socioeducativas, 50% dos que participam responderam estar satisfeitos com a sua participação social, 60.3% dos que pertencem a algum tipo de associação estão muito satisfeitos com a sua participação social. Por último, verifica-se que o grau de satisfação da participação social aumenta à medida que aumenta a satisfação da relação com a família e os amigos. Verifica-se que existe uma relação significativamente fraca da participação da vida social na fase durante a inatividade laboral com a idade, o sexo, as habilitações literárias, fazer voluntariado, votar nas eleições e pertença associativa, enquanto que a relação com os familiares e amigos a qualidade de vida estão relacionadas moderadamente.

Finalmente, após a transição para a inatividade laboral na comparação por sexo e habilitações literárias os dados seguem a tendência anterior, em que a maioria se encontra satisfeita com a participação social. Tendo em conta a participação em atividades socioeducativas e a pertença associativa mais de 50% dos participantes manifestaram estar satisfeitos com a sua participação social. Após a transição para a inatividade laboral, constata-se existir aqui também, uma associação entre o aumento da satisfação da relação com os familiares e amigos e a participação social. Existem ainda evidências estatísticas que nos permitem afirmar existir uma relação fraca entre a participação na vida social e a idade, sexo, habilitações literárias, participação em atividade socioeducativas, voluntariado e pertença associativa, já a relação com a família e amigos e a qualidade de vida relacionam-se moderadamente.

5. DISCUSSÃO

Tendo a educação um papel preponderante no desenvolvimento holístico dos indivíduos visando prepará-los para os desafios que encontram nomeadamente ao nível pessoal, sociocultural e económico, verifica-se que a participação em atividades socioeducativas e socioculturais é influenciada por diversos fatores, tais como: o sexo, estado civil, as habilitações literárias, a condição económica e a situação perante o trabalho.

Na ótica de alguns autores, entre eles Cabral et al. (2013) e Walker (2002, 2005), as redes de sociabilidade são entendidas como o conjunto das interações pessoais que permitem, entre outros, a manutenção da identidade social, bem como, estabelecer novos contatos sociais, possibilitando assim a interação, o relacionamento social dos sujeitos. Os resultados obtidos indicam que, muito embora exista um grande nível de satisfação com as redes interpessoais, com relevância para os amigos, a mesma tende a diminuir com a transição para a inatividade laboral. Constatou-se ainda que a satisfação em relação às redes de sociabilidade está associada de forma direta com a satisfação com a participação na vida social e com a qualidade de vida.

Os inquiridos salientam a falta de informação sobre políticas e /ou projetos e de medidas sociais direcionados para os seniores; realçam ainda o facto que as instituições públicas e sociais não cuidam dos interesses dos seniores.

Na fase após a transição para a inatividade laboral, período em que os indivíduos possuem mais tempo livre, verifica-se um aumento na participação das atividades sociais e cívicas, contudo o grau de satisfação com a participação na vida social apresenta um ligeiro aumento da fase anterior à transição para a inatividade laboral para a fase posterior à transição, sendo o mesmo acompanhado por um decréscimo acentuado do nível de muito satisfeito *entre* as mesmas fases.

Em suma, os resultados obtidos indicam fatores que influenciam práticas socioculturais e educativas da população estudada. Demonstram ainda que a participação ativa numa perspetiva de exercício da cidadania envolve dinâmicas comportamentais conjunturais dependentes dos percursos, experiências, recursos e interesses e expectativas de vida dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- Atchey, R. (2006). Continuity theory. In R. Schulz (Ed.), *The encyclopedia of aging*. Vol.1 (4 ed.), pp. 266-268. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Barros de Oliveira, J. H. (2005). *Psicologia do envelhecimento e do idoso*. (2ª ed.). Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Cabral, M. V. (coord) (2013). *Processos de Envelhecimento em Portugal. Usos do Tempo, redes sociais e condições de vida*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Caradec V. (2004). *Vieillir après la retraite. Approche sociologique du vieillissement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cumming, J. E. & Henry, W. (1961). *Growing old: Process of disengagement*. New York: Basic Books.
- Daniel, F.; Antunes, A. & Amaral, I. (2015). Representações sociais da velhice. *Análise Psicológica*, 3 (XXXIII). 291-301. Consultado em: <https://doi.org/10.14417/ap.972>.
- Debert, G. (1997). Envelhecimento e Curso da Vida. *Revista Estudos Feministas*, 5(1), 120. Consultado em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12564/11720>.
- Diehl, A. A. & Tatim, D. C. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas- Métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall.
- Fernandes, A. T. (2005). Processos e Estratégias de envelhecimento. *Sociologia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* (15), 223- 247. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10216/7961>.
- Fonseca, A. M. (2010). Promoção do desenvolvimento psicológico no envelhecimento. *Contextos Clínicos*, 3(2):124-131, julho-dezembro 2010.
- Fonseca, A. M. G. (2004). *Uma abordagem psicológica da “passagem à reforma” – desenvolvimento, envelhecimento, transição e adaptação*. Tese de Doutoramento, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar. Universidade do Porto. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10216/9776>.
- Fonseca, A. M. G. (2012). Do trabalho à reforma: quando os dias parecem mais longos. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número temático: Envelhecimento demográfico, 2012, 75-95. Consultado em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426539987006>.
- Fontes, A. P. D. A. (2014). *A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. Um modelo multidimensional e multideterminado da funcionalidade em idosos assistidos na rede nacional de cuidados continuados integrados da região do Algarve*. Tese de doutoramento. Faculdade de ciências médicas. Universidade Nova de Lisboa. Consultado em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/14744/1/>.
- Giddens, A. (2013) *Sociology* (7ª Ed.). Cambridge: Polity.
- Guillemand, A. M. (1972). *La retraite une mort sociale. Sociologie des conduites en situation de retraite*. Paris. Mouton.
- INE (2016). *Estatísticas demográficas 2015*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Consultado em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=275533085&PUBLICACOESmodo=2_.
- Loureiro, H. (2011). *Cuidar na “Entrada na reforma”: uma intervenção conducente à promoção da saúde de indivíduos e de famílias*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro, Portugal. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10773/4159>.
- Mateus, A. (coord.) (2015). *Três décadas de Portugal europeu: balanço e perspetivas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- McHugh, K. E. (2003). Three faces of ageism: Society, image and place. *Ageing and Society*, 23(2), 165–185. Consultado em: <https://doi.org/10.1017/S0144686X02001113>.
- Mendes, M. F & Rosa, M. J. V. (2012). *Projeções 2030 e o futuro*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Organização das Nações Unidas (ONU) (2003). *Plano de ação internacional contra o envelhecimento, 2002* / Organização das Nações Unidas. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. – (Série Institucional em Direitos Humanos; v. 1). Consultado em: http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/_manual/5.pdf.
- Organização Mundial da Saúde (OMS) (1999). *Relatório Mundial de Saúde. Banco de Dados*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.
- Organização Mundial de Saúde (2002). *Envelhecimento saudável: Envelhecimento ativo uma política de saúde*. Brasília: World Health Organization. Consultado em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf.
- Organização Mundial de Saúde (2005). *Envelhecimento activo: Uma política de saúde*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde.
- Organização Mundial de Saúde (OMS) (2008). *Guia global: cidade amiga do idoso*. Genebra: OMS. Consultado em: <http://www.who.int/ageing/GuiaAFCPortuguese.pdf>.
- Organização Mundial de Saúde (OMS) (2015). *Relatório mundial sobre envelhecimento e saúde*. Genebra: OMS. Consultado em: <http://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf>.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (1998). *Préserver la prospérité dans une société vieillissante*. Paris: Éditions OCDE. Consultado em: <https://doi.org/10.1787/9789264263130-fr>.
- Papaléo Netto, M. (2007). Ciência do envelhecimento: abrangência e termos básicos e objetivos. In Atheneu (Ed.), *Tratado de gerontologia* (ed.). Consultado em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4043922/mod_resource/content/1/Texto_Conceitos.pdf.
- PORDATA (2015). *Retrato de Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Riley, M. W. & Riley, J. W. (2000). Age Integration: Conceptual and Historical Background. *Gerontology*, 40(3), 266-270. Consultado em: <https://doi.org/10.1093/geront/40.3.266>.
- Rosa, M. J. V. (2020). *Um tempo sem idades. Ensaio sobre o envelhecimento da população*. Lisboa: Edições tinta-da-china.
- Rosa, M. J. V. & Chitas P. (2013). *Portugal e a Europa: os números*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Schneider, R. H. & Irigaray, T. Q. (2008). O envelhecimento na atualidade aspetos cronológicos. *Estud. Psicol.* 25(4), pp. 585-593.
- Simões, A. (2006). *A nova velhice – um novo público a educar*. Porto. Editora Ambar.
- Sousa, L. (2006). Ciclo final de vida familiar. In L. Sousa; D. Figueiredo e M. Cerqueira (Eds.), *Envelhecer em família: os cuidados familiares na velhice*. (2ª ed.) Porto: Âmbar, 13-49.
- Tomás Agullón, M. S. (2001). Mayores, actividad y trabajo en el proceso de envejecimiento y jubilación: una aproximación psico-sociológica. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (IMSERSO).
- Veloso, E. (2004). *Políticas e contextos educativos para os idosos: um estudo sociológico numa Universidade da Terceira Idade em Portugal*. Tese doutoramento. Universidade do Minho, Braga. Consultado em: <http://hdl.handle.net/1822/908>.
- Walker, A. (2002). A strategy for active ageing, *International Social Security Review*, 55 (1), pp 121-39. Consultado em: <https://doi.org/10.1111/1468-246X.00118>.

Walker, A. (2005). Which way for the European social model: minimum standards or social quality? In J. Andersen, A. M. Guillemard, J. Per e B. Pfau-Effinger (Eds.), *The changing face of welfare*. Bristol: Bristol University Press.

Wang, M.& Alterman, V. (2016). *Retirement*. USA: Oxford Research Encyclopedia of Psychology.

OS INDICADORES DE AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR

Eliana C. Curvelo¹, Sebastião de Souza Lemes²

¹ *Secretaria de Educação de Botucatu (BRASIL), curvelo.eliana@gmail.com*

² *UNESP – Departamento de Ciências da Educação (BRASIL), ss.lemes2@gmail.com*

Resumo

Considerando o contexto das mudanças educacionais no Brasil dos últimos anos, a organização do Sistema Nacional de Educação se tornou um meio de ação intencional para atingir os objetivos de qualidade e melhorias na educação nacional. Para diagnosticar o sistema de educação, são necessárias avaliações, realizadas pelo INEP que, por meio dos indicadores do IDEB, demonstram e auxiliam na identificação de proposições e ações institucionais para melhorias contínuas da educação. Entretanto, há ainda, um longo caminho a ser percorrido; as avaliações, ainda, são utilizadas como um instrumento de controle político e ideológico e ou coercitivo. As ações institucionais podem ter seus efeitos diminuídos no trabalho docente e na gestão das escolas públicas, principalmente pelas fragilidades de formação que perduram e pelas formas de poder que ainda persistem nos ambientes escolares. O Brasil é um país de dimensões continentais; sendo, portanto, desafio constante diminuir as distâncias sociais, culturais e econômicas que afetam a todos os partícipes da educação. O objetivo deste trabalho, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, tem a pretensão de contribuir para novos olhares sobre os indicadores e as formas de utilização dos mesmos, visto que, até o presente momento, são utilizados como meio de punição e não como forma de avaliação para proposições e estratégias que deveriam ser utilizadas para a qualidade da educação pública.

Palavras-chave: Educação pública, indicadores, avaliação, políticas educacionais.

Abstract

Regard the context about Brazilian educational changes over the last years, the National Education System became an intentional action way to achieve quality goals and improvements in the national education. To diagnose the education system evaluations held by INEP applying IDEB indicators are needed, that demonstrate and help identify institutional actions and propositions to sustained improvements in education. However there is a long way ahead; the evaluations yet are used as a coersive instrument and or ideological and political control. The institutional actions may have reduced outcomes in the public schools management and teaching staff, mostly by formation flaws and ways of power that persists in the school environment. Since Brazil is a country of continental dimensions, it is a continuous challenge to narrow economic, cultural and social gaps that affect all involved in the education. The goal of this study, using documental and bibliographic reseach, is to contribute to new perspectives about indicators and its types of application, since they are still used as punishment and not as a way to evaluate propositions and strategy that should be taken to mesure the public education quality.

Keywords: Public education, indicators, evaluation, education policies.

1. SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A organização de um Sistema Nacional de Educação no Brasil não é recente; a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, prevista na Constituição Federal de 1988, trataram sua importância de forma simplista para não comprometer políticas educacionais nas quais se eximiam a responsabilização da União. Entretanto, a partir da Conferência Nacional de Educação – CONAE de 2010, a premência de propor

um Sistema de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação, tomou sua devida importância em âmbito nacional.

A instituição de um Sistema Nacional de Educação é o dispositivo que tem como principal objetivo a universalização da educação básica e a erradicação do analfabetismo a todos os cidadãos de uma

nação. Sabe-se que, num país com dimensões continentais, articular um Plano de Educação e um sistema de educação para dirimir as diferenças sociais, econômicas e culturais são, por si só, desafios históricos diante das fragilidades das políticas educacionais.

Desta forma, no dealbar do referido Sistema Nacional de Educação, foi relevante ter a consciência de que:

Existem fragilidades importantes a serem ainda superadas, em decorrência de limites dos padrões nacionalmente pactuados e das lacunas nas normas de cooperação federativa para o exercício das competências da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Aliadas a estes fatores apresentam-se como pano de fundo as históricas desigualdades econômicas e sociais no Brasil, que potencializam a complexidade e as tensões próprias do contexto federativo e que dificultam a organização da educação brasileira [...]. Descontinuidade de ações, fragmentação de programas, falta de articulação entre órgãos gestores e carência de recursos são situações especialmente visíveis. (Abicalil; Cury; Dourado; Portela; Luce; Marques; Nogueira, 2014).

A partir da Emenda Constitucional 59/2009, se torna efetivamente o dispositivo que visa garantir o direito à educação como dever do Estado. Entretanto, apesar do sistema nacional de educação já existir é preciso elaborar a sua função, sabendo que “tal contexto remete à definição de diretrizes, metas, recursos e estratégias de manutenção e desenvolvimento direcionadas à garantia do direito social à educação” (Abicalil; Cury; Dourado; Portela; Luce; Marques; Nogueira, 2014).

Posteriormente, a realização de duas Conferências Nacionais de Educação – CONAE de 2010 e 2014, com a participação dos diversos segmentos da sociedade, chegaram ao Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014 com 20 metas a serem cumpridas até o ano de 2020, por meio de instrumentos com vistas a nortear as políticas educacionais.

Entretanto, historicamente, sempre houve problemas e obstáculos na assimilação de um Sistema Nacional de Educação em nosso país, em concordância com Saviani (2010), ele dividiu:

Os obstáculos que historicamente impediram a organização do Sistema Nacional de Educação em nosso país, classificando-os em quatro tipos: a) os obstáculos econômicos decorrentes da histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil; b) os obstáculos políticos caracterizados pela descontinuidade nas políticas educativas; c) os obstáculos filosófico-ideológicos, isto é, a prevalência das ideias ou mentalidades pedagógicas refratárias à organização da educação na forma de um sistema nacional; d) os obstáculos legais materializados na resistência à incorporação da ideia de sistema nacional na nossa legislação educacional, cuja ponta de lança se ancorava na suposta e logicamente inconsistente tese da inconstitucionalidade da proposta de Sistema Nacional de Educação. (Saviani, 2010, p.381),

São obstáculos que, estão na tessitura das políticas educacionais em nosso país, principalmente pela falta de articulação entre os entes da federação; que, ainda possui características de estado unitário. Utilizamos o formato de estado unitário, pois a renda tributária da união fica com a maior parte, ou seja, 67,53% dos tributos; 25,90% para os estados e, somente 6,57% para os municípios (Ministério da Economia, 2020). Portanto, segundo Andrada, tanto a semântica como o léxico da palavra federação deve ser compreendida e entendida, pois:

Hoje, o Brasil vive uma federação centralizada, com os estados membros empobrecidos, desnutridos na sua capacidade de agir e governar, estabelecendo-se, na realidade, uma organização de tendências mais unitárias que federativas, embora, oficialmente seja uma federação. (Andrada, 2012, p. 206 in: Castro, C. L. F.; Gontijo, C. R. B. & Amabile, A. E. N.).

Segundo o autor supracitado, o Brasil deveria implantar uma federação que respeitasse os estados porque são estes que estão perto do povo e podem garantir as condições de uma democracia. Cabe ressaltar que, ainda, nosso país, é um país em democratização, ou seja, está em processo (Lemes; Monteiro & Ribeiro, 2012) portanto, urge não perder o horizonte dos direitos constitucionais, principalmente no que se refere aos direitos educacionais; pois, além de garantir o acesso à educação pública, existe o compromisso social com vistas a qualidade da educação.

Diante da importância de saber o léxico e a semântica preexistentes em palavras que utilizamos neste texto sobre as diretrizes de articulação da educação nacional, cabe-nos salientar que a palavra sistema possui caráter polissêmico e, nos amparamos na definição encontrada no dicionário de políticas públicas em que “a noção central de Sistema seria a de um conjunto de componentes em interação ou

um complexo de elementos em interação” (Duarte; Faria, 2012, p. 440; in: Castro, C. L. F.; Gontijo, C. R. B. & Amabile, A. E. N.). De forma mais assertiva, a acepção dada por Saviani (1999), explicita que:

O termo “sistema”, em relação à educação, é empregado com acepções diversas, o que lhe confere um caráter de certo modo equívoco. No entanto, partindo da educação como fenômeno fundamental, é possível superar essa aparência e captar o seu verdadeiro sentido. Com efeito, a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas. Como assistemática, ela é indiferenciada, ou seja, não se distinguem ensino, escola, graus, ramos, padrões, métodos e etc. Quando o homem sente a necessidade de intervir nesse fenômeno e erigi-lo em sistema, então ele explicita sua concepção de educação enunciando os valores que a orientam e as finalidades que preconiza, sobre sua base se definem os critérios de ordenação dos elementos que integram o processo educativo. (Saviani, 1999, p. 120).

São exatamente esses critérios, os indicadores, que norteiam as melhorias da educação em nível nacional. Os indicadores auxiliam no monitoramento dos sistemas educacionais, reputando o acesso, a permanência e a aprendizagem e, a partir da confluência destes dados a criação de políticas públicas com vistas a melhoria da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola em nosso país.

1.1. O INEP, o IDEB e os Indicadores

Os indicadores e, neste caso, da educação, são meios para avaliar o nível educacional; e, por meio da análise destes dados, orientar políticas públicas educacionais que visem o acesso e a ampliação da educação de qualidade a todos seus cidadãos. No Brasil, podemos ressaltar, só recentemente se iniciou o processo de avaliação comparativamente a outros países.

No início do século XX, o Brasil, passava por grandes transformações, advindas dos novos contextos de trabalho decorrentes da industrialização do país e, do qual necessitava de trabalhadores que se adequassem aos novos tipos de trabalho. Com o intuito de auxiliar a organização e a implementação destas mudanças e inovações do país, foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia, cuja função primordial seria a organização dos documentos referentes a educação e as "doutrinas e técnicas pedagógicas" a serem instituídas em nível nacional.

O Instituto Nacional de Pedagogia, atual Instituto de Estudos e Pesquisas “Anísio Teixeira” – INEP (1937), foi criado com o objetivo de orientar políticas públicas para a educação. Em 1939, foi realizado o primeiro Censo da Educação – ensino primário entre os anos de 1932 à 1936, demonstrando que a população brasileira era 70% analfabeta. Em 1941, iniciaram a formação de professores para mudar o cenário educacional. Em 1952, sob a direção de Anísio Teixeira, ele impulsiona a pesquisa ao fazer a análise da educação em bases científicas com uma proposta inovadora para a reconstrução de nosso país. Em 1959, o presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek solicita ao INEP um plano educacional. Em 1964, foi realizado o primeiro Censo Escolar. Durante o regime militar imposto em nosso país, houve a estagnação de propostas para a educação. Em 1982, o INEP volta a assumir os estudos sobre as estatísticas. Em 1990, o INEP passa a realizar o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, cuja pesquisa era identificar os fatores que poderiam intervir no desempenho dos estudantes e dar indicativos da qualidade do ensino. E, em 2007 é lançado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, para obter dados sobre o fluxo escolar e a média de desempenho, entre outros dados para analisar as condições da educação brasileira.

Portanto, o INEP, apesar de longa data de existência e compromisso com as questões da educação, pôde, recentemente, implementar um sistema de avaliação, com vistas a proposição de políticas públicas na educação de qualidade à todos os cidadãos da nação brasileira.

Os dados do IDEB, de suma importância, são números que podem auxiliar a ilustrar o atual cenário brasileiro, entretanto os dados não podem ser só analisados estatisticamente, mesmo com diversos instrumentos de análise, ainda assim, não são suficientes para demonstrar a complexidade da realidade educacional brasileira, logo, entendemos que a avaliação:

Deve ser sempre precedida por uma profunda reflexão sobre o projecto educativo, tanto no mundo político como na sociedade civil. É dos resultados, sempre provisórios, desta reflexão e da clarificação dos objectivos políticos que devem depender as linhas de força. (Landsheere, 1997, p.12).

Conhecer a realidade educacional brasileira e a dos partícipes em suas especificidades, nos revelam as ambiguidades de compreensão e implementação de um projeto educativo em nível nacional;

somando a isto, os objetivos políticos, que esmaecem os índices educacionais de acordo com os interesses. Desta forma:

Os indicadores são o reflexo da política educativa e dão, eventualmente, informações sobre modificações a operar nessa mesma política. Devem ser consistentes, isto é, não devem ser demasiado sensíveis às flutuações acidentais. Têm, pois, de referir-se a características do sistema educativo que se manifestem de uma maneira geral e duradoura. Se o seu significado for facilmente compreendido por todos os membros da comunidade educativa, fica facilitado o diálogo entre políticos, cidadãos e professores. (Landsheere, 1997, p.36).

Como o próprio Landsheere afirma, os indicadores são reflexo de políticas educacionais, e eles, potencialmente nos alertam para olhar de forma reflexiva para os dados obtidos; servindo principalmente como um instrumento de comunicação para ações institucionais. Devendo ser facilmente compreensíveis, para que o diálogo exista entre todos os partícipes da educação.

Sabe-se que os indicadores, não são só números, são estatísticas que combinadas com os dados qualitativos podem orientar políticas públicas consistentes. Os dados não podem só se ater aos conhecimentos e capacidades cognitivas dos alunos; sobre estrutura física e ou os recursos humanos de cada escola, é preciso e necessário utilizar os indicadores e propor soluções, visto a importância das subjetividades que podem ser reveladas.

Os indicadores são informações essenciais para condução de diretrizes, segundo Carvalho (2007), se produz inúmeras pesquisas, entretanto, os dados obtidos não chegam aos professores que atuam na sala de aula. Para esta autora, por conta da “ausência deste processo devolutivo, é possível inferir que os dados avaliativos não são apropriados pelos professores, pela escola, pelos alunos e pela comunidade” (Carvalho, 2007, p.18); além disto, não se faz orientações sobre como mudar os dados principalmente dos que não conseguiram rendimento escolar e, muito menos, mudanças significativas nas escolas por gestões que promovam o desempenho escolar. A família e a comunidade desconhecem a importância destes dados sobre o futuro dos educandos. Faltam iniciativas de preparação aos sujeitos que são representantes da educação.

Os resultados são obtidos, mas a falta de preparação para entender e compreender esses resultados não fazem parte dos processos escolares. Analisando de forma macro, relembramos que o nosso país, ainda é, uma organização de tendências mais unitárias que federativas, como já citado anteriormente, além disto, consideremos que estamos num país em processo de democratização. Logo, a tessitura político e social se reverbera nos espaços escolares, e a falta de preparação para poder inferir nos resultados educacionais, pode ter uma conotação em que:

Enquanto os políticos estiverem preocupados, para não dizer obcecados, com o corpo, a privacidade e a memória dos homens, eles tenderão a substituir a busca de uma boa política pela luta a favor da maioria moral, abrindo agressivamente o caminho em direção a novas formas de controle social, disfarçadas de preocupações morais e educacionais. (Bauman & Donskis, 2013, 2014, p.112).

Presentemente, vivemos maniqueísmos em muitos países, há polarizações políticas que imobilizam a participação de seus cidadãos. A educação como um instrumento pode ser uma das formas de controle social, como disseram os autores acima, disfarçadas de preocupações. O cenário político da atual administração do nosso país tem tentado vilipendiar os alcances da educação, principalmente descaracterizando as políticas educacionais que foram propostas após a Constituição Brasileira de 1988, que ficou conhecida como constituição cidadã. Ainda que, não sejam ideais, na história da educação brasileira, foi após a última constituição, a garantia por força da Lei, o direito à educação a todos os brasileiros.

Com o dealbar da constituição, as leis e decretos e a força do INEP para obter indicadores que auxiliem as melhorias da educação, sabe-se que, ainda há um grande percurso para entender e compreender a importância dos indicadores para a aplicação em ações institucionais.

A análise dos indicadores da educação, ainda, têm sido apresentados como se a instituição escolar fosse uma empresa prestadora de serviços (Soares, 2007, p.20). É preciso distinguir que medir não é avaliar, se o processo de preparação dos profissionais da educação estivesse sendo realizado continuamente, pelos responsáveis de cada área, acreditamos, haveriam outras condutas.

Entretanto, ainda, se apresentam e se utilizam dos resultados dos indicadores em sutis formas punitivas, que afetam o desempenho pedagógico dos professores. Estes são comportamentos percebidos nos professores e que, por sua vez, influenciam os comportamentos dos alunos. Perde-se assim, o uso de indicadores para a transformação da educação de qualidade, ou seja, a aprendizagem efetiva dos estudantes. Assertivamente:

Precisamos ter as escolas funcionando com seus ritos e ritmos identificados. Nesse sentido, é importante tratar, de forma mais evidente, o enorme absenteísmo de alunos e professores. Uma aluna mencionou que, em um dia de dezembro de 2006, faltaram sete professores, dos 15 de sua escola. Como funcionar dessa forma? [...] é preciso preservar um grupo estável de trabalho em cada escola. (Soares, 2007, p.25).

Os indicadores, ainda não sinalizam situações de complexidade como a relatada por Soares. Temos que compreender as circunstâncias que levam a esses cenários. E, para isto, é necessário que os indicadores não percam seus objetivos principais que é, ampliar o acesso, diminuir as desigualdades e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

A educação é o principal meio para diminuir as desigualdades sociais presentes em nosso país, lembrando que, “a gente começa com o problema da desigualdade, vai caminhando, caminhando, e chega à qualidade da educação” (Menezes, 2007, p.27).

Este é o caminho, o horizonte que não se pode perder e não se pode deixar que uma instituição como o INEP, fique alijada de seu potencial servindo simplesmente aos interesses econômicos e políticos. As transformações da arena educacional, ainda estão começando, os indicadores são os caminhos que devem ser perscrutados e, com zelo, manter os princípios e propósitos do IDEB, ao utilizar dados científicos para que as políticas públicas, sejam permanentes e para que, todos os cidadãos brasileiros tenham suas oportunidades garantidas, como um compromisso, pois:

A história não deve ser deixada só nas mãos dos políticos, sejam eles democráticos ou autoritários. Não é propriedade de uma doutrina política ou de um regime ao qual ela sirva. Se apropriadamente entendida, a história é um projeto simbólico de nossa existência mais as escolhas morais que fazemos todos os dias. [...] nosso direito de estudar e questionar de forma crítica a história é o alicerce da liberdade. (Bauman & Donskis, 2013,2014)

Questionar de forma crítica, será sempre, o que garantirá a educação e se constituirá por meio dela o alicerce de nossa liberdade. Precisamos de políticas educacionais que sejam efetivas e que não fiquem ao dispor de orientações políticas partidárias e ou dos setores privados. Por vezes, as avaliações têm sido utilizadas como forma de controle, os indicadores podem ser só “um meio de comparações indevidas, de rankings”, ao invés de “se estimular soluções educacionais que atinjam as populações necessitadas” (Gatti, 2007, p.31).

A autora, supracitada, ainda questiona que as avaliações e os indicadores não influenciam as propostas pedagógicas, e seus dados não são discutidos e nem refletidos dentro da escola, logo não há interação destes dados com a realidade educacional, além disto:

Os dados não são visitados, nem estudados, nem refletidos: o que eles nos revelam sobre as necessidades pedagógicas, o currículo escolar, a formação dos professores e diretores e como ajudam os gestores a pensar seus planejamentos educacionais? (Gatti, 2007, p. 31)

Os questionamentos desta autora, trazem indagações e que podem ser importantes para iniciar um processo de mudança na utilização de dados dentro do espaço escolar.

1.2. Perscrutar os indicadores do IDEB

Refletir sobre os indicadores é uma tarefa hercúlea, visto a complexidade existente nas estatísticas e no dados específicos que, juntamente às indagações, podem nos aproximar da realidade escolar e, neste sentido perscrutar e propor alternativas com vistas para a melhoria da educação, respeitando as especificidades locais. Neste trabalho, a proximidade entre os dados da escola e o distanciamento necessário se torna laborioso; sendo um exercício pedagógico, acreditamos que todos os partícipes de cada espaço escolar deveria ser preparado para compreender as formas sutis que existem e que, por vezes, podem alienar o trabalho de professores, coordenadores e gestores de cada escola.

Abaixo, é apresentado um quadro comparativo entre quatro escolas municipais do estado de São Paulo, elas não foram escolhidas aleatoriamente, mas intencionalmente para fazer parte dos estudos realizados sobre a importância dos indicadores e como eles poderiam ser utilizados de forma a melhorar a qualidade da escola onde cada um e todos os partícipes da educação desenvolvem suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEA

IDEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros de Pesquisa

Resultado: Escola UF: SP

Município: BOTUCATU Nome da Escola: Todas

Rede de ensino: Municipal Série / Ano: 8ª série / 9º ano

8ª série / 9º ano

Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ELDA MOSCOGLIATO PROFA EMEF				4.1	4.0	4.3	4.7	5.0				4.3	4.6	4.9	5.1	5.4
JOÃO MARIA DE APALHO JUNIOR DR EMEF	3.4	4.0	4.0	4.0	4.9	5.3	5.7	5.9	3.4	3.6	3.9	4.3	4.6	4.9	5.2	5.4
JONAS ALVES DE APALHO PROFESSOR EMEF				5.1	4.7	5.2	5.6	*				5.3	5.5	5.8	6.0	6.2
LUIZ TÁCITO VIRGINIO DOS SANTOS PROF EMEF		3.9	4.7	3.5	4.3	3.9	5.3	4.8		4.0	4.2	4.6	4.9	5.2	5.4	5.7

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
 ** Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.
 *** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep.
 Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Pesquisar novamente

Atualizado em 15/09/2020

Copyright MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br>

O quadro demonstra os dados observados, resultados e comparativos com as metas projetadas; são quatro escolas públicas que, aparentemente, poderiam ser consideradas iguais; entretanto, são escolas que pertencem a um município mas, se localizam em bairros que têm suas especificidades muito diferentes, decorrente das origens sociais, econômicas e culturais.

Ao nos debruçarmos nos dados apresentados, podemos perceber que só uma das escolas conseguiu alcançar e ir além das metas propostas (EMEF Prof. João Maria); uma das escolas não obteve número suficiente de alunos para ter o desempenho calculado no último ano de avaliação (EMEF Prof. Jonas Alves); a última escola listada (EMEF Prof. Luiz Tácito), não apresenta linearidade e podemos observar que nas avaliações de 2015 e a de 2017 houve o aumento dos valores, surpreendente, houve um aumento de 1,4 de diferença entre os anos de 2015 e 2017; e a primeira escola (EMEF Prof.a Eida Moscogliato) apesar de ter um aumento no IDEB observado, não conseguiu, ainda, alcançar as metas projetadas.

Observando o quadro, estas seriam as primeiras deduções. Entretanto, se utilizarmos o quadro do IDEB, de forma adequada, poderíamos refletir e questionar os números revelados. Exemplarmente, pode-se levantar questionamentos sobre as propostas pedagógicas da EMEF. Luiz Tácito entre os anos de 2015, 2017 e 2019; quais as atitudes pedagógicas que levaram ao êxito e quais levaram ao déficit apresentado e, a partir desta reflexão ter proposições de ações institucionais.

Outras reflexões podem ser suscitadas, por exemplo, se compararmos os valores observadas de duas escolas municipais – EMEF Dr. João Maria e EMEF Prof. Jonas Alves, segundo o quadro, os valores do IDEB observado estão próximos, entretanto, as metas projetadas estão muito diferentes entre as escolas, o que pode surtir outras indagações acerca de como se obtiveram os dados.

Essas são indagações que podemos inquirir para melhorar o entendimento dos indicadores, e que poderiam dar respaldo no desenvolvimento das atividades e propostas pedagógicas de cada unidade escolar por meio de seus projetos pedagógicos e alinhados ao projeto pedagógico institucional. Entretanto, ainda, os dados são utilizados não para compartilhar experiências e sim para criar arestas entre as escolas. Desta forma, surgem questionamentos que se traduzem, na maioria das vezes, em mais culpados do que atores que poderiam contribuir com suas experiências; levam a situações de

constrangimento profissional, advindas das escolhas políticas, que responsabilizam os professores, coordenadores e gestores. Sustentamos o que descrevemos, pois:

É injusto julgar os professores pelos resultados observados sem ter em conta as condições e factores do meio que os rodeia. Podem variar consideravelmente segundo as regiões, os bairros de uma cidade. (Landsheere, 1997, p. 46)

Este olhar sobre os dados observados destas unidades escolares, proporcionam reflexões que precisam ser apreendidas para utilizar os indicadores de forma correta. É preciso salientar que, só os números dos indicadores não são suficientes; conhecer a instituição educativa, com suas potencialidades e seus problemas e conjuntamente propor soluções, é o meio para poder interpretar corretamente o ensino e a aprendizagem. Para além dos dados quantitativos que os indicadores possam apresentar, há ainda que se pensar em como avaliar as qualidades humanas para que os estudantes possam aprender a ter capacidade de resistência, a noção de justiça, de solidariedade e de empatia, aspectos importantes para a continuidade de qualquer sociedade.

Os indicadores precisam ser apresentados à sociedade da qual participam os alunos, inclusive para que a família, sabendo da importância destas avaliações, participe e se tornem responsáveis e coadjuvantes no processo de aprendizagem dos alunos para a melhoria da educação e da sociedade.

Exposto um simples quadro, podemos perceber quanta subjetividade existe entre os dados; sendo a preparação de suma importância, pois todos os atores são essenciais, a partir destas observações e reflexões poderemos propor alternativas que vislumbre e ofereça aproximações à qualidade do ensino e a preparação consciente dos responsáveis pela educação como um todo.

2. DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR

A escola é um sistema social (Hoy & Miskel, 2015, 2013). Como todo sistema social suas interrelações acontecem na comunicação dos grupos e indivíduos que nela estão presentes. Os partícipes deste processo têm diversas atividades que, em cooperação buscam resolver problemas e atingir objetivos em comum. O objetivo da escola é a escolarização, por meio do ensino e da aprendizagem.

Para este alcance, as relações de autoridade são de suma importância, ressaltando que autoridade e autoritarismo não são sinônimos e, dentro do ambiente escolar “o exercício da autoridade em uma escola [...] não envolve coerção” (Hoy & Miskel, 2015, p. 208).

Os partícipes de uma escola respeitam a autoridade existente dentro de uma escola; sendo isto uma característica da vida escolar, é preciso que as autoridades formais sejam ancoradas e reforçadas por sanções formais, levando os indivíduos a respeitarem ou, simplesmente, aceitar as ordens sem questionar. Enfatizamos, com respaldo na literatura, este argumento, no qual “muitos administradores de escolas têm apenas poder e a autoridade de seus cargos. [...] eles são burocratas estéreis, não líderes” (Hoy & Miskel, 2015, p.210). Desta forma, há a necessidade de saber harmonizar a autoridade instituída pelo cargo com a autoridade da liderança.

Entretanto, no Brasil, podemos depreender que a maioria das escolas, ainda têm, um formato no qual:

Administradores autoritários, por exemplo, tentam aumentar o controle recorrendo a sanções formais ou ameaças de usar essas sanções; no entanto, seu uso prolongado, provavelmente, tende a minar sua autoridade. Os subordinados, especialmente profissionais, ressentem-se de constantes lembretes de sua dependência do superior, ainda mais em culturas igualitárias. Com uma estratégia de dominação e de supervisão rígidas, é improvável que os administradores autoritários consigam inspirar lealdade e receber apoio dos profissionais. (Hoy & Miskel, 2015, p.211)

Por outro lado, um administrador líder pode construir um ambiente de solidariedade e de boa vontade entre os subordinados. Deve-se levar em conta, tanto coordenadores, diretores e supervisores, que estes cargos são para auxiliar o professor em sala de aula; e não para direcionar o que e como fazer, pois desta forma, o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula é desrespeitado e o professor perde sua autonomia profissional (Hoy & Miskel, 2015).

Para os autores Hoy e Miskel (2015), há cinco tipos de poder que são utilizados comumente por parte dos administradores, são os seguintes: **poder recompensador**, ou seja de recompensar subordinados para atingir o comportamento desejável; **poder coercitivo**, que é o de influenciar por meio de punições, sejam elas “reprimendas oficiais, atribuições de trabalho indesejáveis, supervisão mais rigorosa, aplicação mais rígida de regras e regulamentos, rejeição de pedidos” (Hoy & Miskel,

2015, p.213); **o poder legítimo**, por meio do cargo legitimado, no qual os subordinados respeitam e respondem em conformidade; **o poder referente**, no qual a simpatia, é um modelo a ser seguido; e **o poder perito** que é a capacidade do administrador de influenciar o comportamento dos subordinados “com base na habilidade e no conhecimento especializado” (Hoy & Miskel, 2015, p.214).

As relações de poder descritas acima são utilizadas com usos administrativos e, tanto podem auxiliar no desenvolvimento das propostas pedagógicas, bem como podem levar aos absenteísmos que são sentidos e observados nos dados do IDEB de cada escola.

Toda gestão traz em seu bojo sempre o conflito; sejam de interesses políticos e ou de poder, dentre os tipos de poder descritos, os que mais podem e devem ser utilizados deveriam ser os poderes legítimo e o perito; os demais, apesar de funcionar, podem levar à estagnação e alienação dos profissionais da educação.

É preciso que os gestores saibam liderar para alcançar o comprometimento e o compromisso de todos os partícipes, melhorando os ambientes educacionais e desta forma, favorecer a melhoria dos dados observados no IDEB, ou seja, melhorar os níveis de aprendizagem dos estudantes de cada escola. Observamos o fato de que “os administradores escolares: eles devem estar preparados para compartilhar o poder. Quem concentra o poder está propenso a despertar em professores e alunos insatisfação, alienação e hostilidade” (Hoy & Miskel 2015, p. 219).

O trabalho destes gestores - coordenadores, diretores e supervisores precisam ter formação adequada para desenvolver suas atividades com racionalidade e não com racionalização. Visto que há uma confusão semântica nestas palavras nas ações institucionais dos ambientes educacionais. A “racionalidade é a aplicação de evidências e de raciocínio na tomada de decisões; a racionalização é uma tentativa de fazer uma decisão parecer racional depois de ter sido tomada”. Entretanto, argumentamos que, “embora a racionalidade seja mais legítima e aceitável, nos bastidores, escondidos do escrutínio público, o poder e a racionalização dominam” (Hoy & Miskel, 2015, p 221).

O trabalho dos gestores não é fácil, sabe-se, porém, sem formação contínua de novas abordagens e técnicas para poderem ser utilizadas na administração escolar, os comportamentos manterão as formas tradicionais. Logo, uma educação libertadora se torna distante, e o entendimento dos indicadores do IDEB continuarão a ser utilizados de forma coercitiva. Romper estes comportamentos é, sem dúvida, o movimento em direção à um ambiente de trabalho que todos desejam, acreditando ao mesmo tempo que se isto se realizar no ambiente educacional, será o vislumbre para uma democracia futura, pois o Brasil, ainda é, um país em democratização.

3. CONCLUSÃO

Diante do contexto de um país em democratização; de uma autarquia que é o INEP, com sua história de dificuldades e que, só recentemente implementou o IDEB para obter os dados da educação ao avaliar o ensino e a aprendizagem em nível nacional; da atuação dos gestores, diretores e coordenadores e os tipos de poderes que são exercidos dentro das escolas; das fragilidades da formação pedagógica de todos os partícipes da educação, que deve ser revista e contínua para romper o status quo; e de outros fatores que, devido a sua complexidade não apresentamos devido ao recorte deste pequeno estudo, temos que assumir um compromisso.

Um compromisso para que, este texto, como reflexão, esteja ao alcance de profissionais que queiram viver num país democrático. Que possamos tornar visível as vulnerabilidades e localizar com exatidão como melhorar e garantir plenamente a educação para todos, proposta na Constituição Cidadã do Brasil.

Desta reflexão, que demonstra a importância dos indicadores e de como deveria ser feita a assimilação destes dados em cada escola avaliada por e com profissionais da educação, preparados para entender as sutilezas de poder que podem imobilizar o trabalho pedagógico e levar a alienação dos mesmos, ou a participação efetiva para a mudança dos indicadores atuais de forma consciente; é que se torna imprescindível questionamentos sobre as políticas atuais e as formas de condução na interpretação dos dados do IDEB.

É preciso ter o desejo da equidade em todos os comportamentos, de todos os partícipes da educação – educadores, educandos e toda a sociedade participante, ainda que utópico, é na escola e por meio da educação que exercitamos a continuidade do processo de democratização de nosso país e, vislumbramos uma democracia plena num futuro presente. Estas são lições que precisam ser incorporadas nas mentes de educadores e de todos os cidadãos brasileiros.

Para este futuro presente não estar longínquo, a literatura se faz premente. O escritor Italo Calvino no livro “Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas” (2010) nos convida a reflexões por meio de palavras fortes, escolhemos três, que utilizamos para pensar sobre nosso olhar e a importância dos indicadores da educação.

A primeira das palavras, é a “exatidão”, numa possível aproximação de nossa compreensão da complexidade abordada:

Minha busca da exatidão se bifurcava em duas direções. De um lado, a redução dos acontecimentos contingentes a esquemas abstratos que permitissem o cálculo e a demonstração de teoremas; do outro, o esforço das palavras para dar conta, com a maior precisão possível, do aspecto sensível das coisas (Calvino, 2010, p. 88).

A outra palavra é “visibilidade” que, insistimos, não basta-nos a transparência, é preciso visibilidade, pois como afirma Calvino:

Se incluí visibilidade em minha lista de valores a preservar foi para advertir que estamos correndo perigo de perder uma faculdade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de pensar por imagens. Penso numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, autosuficiente, “icástica” (Calvino, 2010, p. 108).

Duas palavras que modificam nossos olhares sobre as formas como se atuam para encarcerar o princípio do qual, nós, educadores, acreditamos defender. Duas palavras que nos permitem refletir sobre nossas atitudes e nossos comportamentos nos espaços escolares. Duas palavras que ensejam o compromisso para ações institucionais verdadeiras.

O autor não terminou de escrever as seis propostas, a última palavra teria sido “consistência”. Nunca saberemos como seria a lição a ser apreendida. Ousamos acreditar, neste estudo que provoca reflexões, que a consistência do que podemos fazer, se soubermos utilizar suas lições, é fazer com que a pedagogia da imaginação nos permita olhar de olhos fechados, ou seja, ver muito mais do que as aparências. Assim, utilizarmos de uma pedagogia que nos permita compreender a complexidade que é lidar com as vidas humanas que estão nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

- Abicalil, C. A.; Cury C. R. J.; Dourado, L. F.; Portela, R.; Luce, M. B.; Marques, B. & Nogueira, F. (2014) O Sistema Nacional de Educação. Consultado em março de 2020, em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/sase_mec.pdf.
- Abicalil, C. A. (2013). Sistema Nacional de Educação: os arranjos na cooperação, parceria e cobiça sobre o fundo público na educação básica. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 803-828. Consultado em março de 2020, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300009&lng=en&nrm=iso.
- Abicalil, C. A. (2002). Sistema Nacional de Educação Básica: nó da avaliação?. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 253-274. Consultado em março de 2020, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000013&lng=en&nrm=iso.
- Bauman, Z.; Donskis, L. (2014). Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro. Zahar. (Obra original publicada em 2013).
- Brasil, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação Anísio Teixeira. Consultado em março de 2020, em <https://www.gov.br/inep/pt-br>.
- Brasil, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação Anísio Teixeira - História. Consultado em março de 2020, em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia>.
- Brasil, Ministério da educação. Instituto Nacional de Educação Anísio Teixeira – Índice da Educação Brasileira – IDEB. Consultado em setembro de 2020, em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>.
- Calvino, I. (2010). Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas. Trad. Ivo Barroso. 3a edição. São Paulo: Companhia das Letras. (Obra original publicada em 1990).

Carvalho, M. C. B.; Soares, J. F.; Menezes, N. & Gatti, B. (2007). Avaliação em Educação: o que a escola pode fazer para melhorar seus resultados? Cadernos Cenpec | Nova série, [S. l.], v. 2, n. 3. Consultado em março de 2020, em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/109>.

Castro, C. L. F.; Gontijo, C. R. B. & Amabile, A. E. N. (2012). Dicionário de políticas públicas. Barbacena: EdUEMG, 2012.

Landsheere, G. (1997). A pilotagem dos sistemas de educação. Tradução de José Carlos Eufrazio. Lisboa: Edições ASA, 1997.

Lemes, S. D. S., Monteiro, S. A. I., & Ribeiro, R. (2012). Alguns fundamentos de organização do currículo para a escola democratizada: Pistas históricas e perspectivas necessárias. Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação, 6(3), 127–139. Consultado em março de 2020, em <https://doi.org/10.21723/riaee.v6i3.5007>.

Saviani, D. (2010). Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-392. Consultado março de 2020, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782010000200013&lng=en&nrm=iso.

Saviani, D. (1999). Sistemas de ensino e planos de educação: o escopo dos municípios. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 69, p. 119-136. Consultado em março de 2020, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400006&lng=en&nrm=iso.

TRAJETÓRIA DE VIDA E RESILIÊNCIA DE SUJEITOS SURDOS COM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Isabel Rodrigues Sanches¹, Ana Cristina Nunes El Achkar²

¹Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Portugal
isabelrsanches@gmail.com

²Faculdade Cenecista de Itaboraí (FACNEC) - Brasil, ana.psicopedagoga@yahoo.com.br

Resumo

No Brasil, ao observar os dados estatísticos referentes à Educação Superior no Brasil, percebe-se que o número de surdos comparado aos matriculados na Educação Básica é desproporcional, sendo muito poucos os que conseguem entrar e menos ainda os que conseguem completar o Ensino Superior. Com este estudo, objetivamos analisar fatores de resiliência nas trajetórias acadêmicas de indivíduos surdos que concluíram o Ensino Superior, e como esses fatores ajudaram os sujeitos na conclusão do curso e no enfrentamento de barreiras, por sua condição de surdos. Foi utilizada a classificação feita por Libório e Ungar (2010), que propõe sete níveis de análise de comportamentos resilientes. Um questionário com frases incompletas foi respondido por seis surdos, buscando a descrição da trajetória pessoal e educacional, bem como os fatores que contribuíram com a conclusão dos estudos. Os resultados mostraram a importância dada ao apoio emocional familiar, de professores e amigos no fortalecimento de uma postura resiliente. Essa postura é marcada nos relatos pela valorização da conquista, do ser vitorioso, do sentimento de superação das dificuldades vividas.

Palavras-chave: Surdo, Resiliência, Formação Universitária, Trajetória de vida

Abstract

In Brazil, when observing the statistical data referring to Higher Education in Brazil, it is noticed that the number of deaf people compared to those enrolled in Basic Education is disproportionate, with very few who are able to enter and even less those who are able to complete Higher Education. With this study, we aim to analyze resilience factors in the academic trajectories of deaf individuals who have completed Higher Education, and how these factors helped the subjects in completing the course and in facing barriers, due to their deaf condition. The classification made by Libório and Ungar (2010) was used, which proposes seven levels of analysis of resilient behaviors. A questionnaire with incomplete sentences was answered by six deaf people, seeking a description of their personal and educational trajectory, as well as the factors that contributed to the conclusion of the studies. The results showed the importance given to emotional support from family, teachers and friends, in strengthening a resilient posture. This attitude is marked in the reports by the valorization of the conquest, of being victorious, of the feeling of overcoming the difficulties experienced.

Keywords: Deaf, Resilience, University education, Life trajectory

1. INTRODUÇÃO

O assunto surdez causou muita polêmica em 2017, quando foi utilizado como tema de redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instrumento do Governo Federal Brasileiro que avalia o desempenho de alunos oriundos do Ensino Médio. O título proposto para a redação, Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil, gerou grande reação dos estudantes porque muitos não souberam como abordar a questão. Para Cavalcanti, diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a escolha do tema representa uma conquista da comunidade de surdos, pois foi uma forma de colocar em debate questões relevantes acerca da inclusão desse segmento da população: “A dificuldade que muitos estudantes relataram em abordar a questão na redação só reforça a necessidade de se debater publicamente a inclusão e o acesso das pessoas surdas a uma Educação de qualidade, à cidadania plena.” (CAVALCANTI, 2017, p. 9).

Os surdos são considerados, na legislação brasileira, como pessoas com deficiência, que têm necessidades especiais (BRASIL, 2015). A Lei Federal nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Art. 24 do decreto nº 3.298/99 e a Lei nº 7.853/89 determinam que “a pessoa com deficiência tem direito à

educação pública e gratuita preferencialmente na rede regular de ensino e, ainda, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1996, p. 7). Porém, muitos desses direitos ainda não se efetivaram, como o direito à acessibilidade e o direito à educação adaptada às suas necessidades especiais, por sua condição de não ouvinte.

Observa-se uma certa estranheza na convivência dos surdos com os ouvintes. Por ser algo diferente, a surdez torna-se um fator de discriminação. A estranheza caracteriza-se tanto pela forma como os surdos se comunicam como pelos sons que emitem quando conversam, sem sentido para os ouvintes. Portanto, os surdos expressam um comportamento fora do padrão, que destoa do rotineiro, do comum e esperado pela maioria das pessoas.

De que maneira os surdos buscam se incluir nas comunidades em que vivem? Quais são os principais obstáculos que enfrentam durante esse processo? Quais os mecanismos e as estratégias que facilitam e/ou possibilitam tal inclusão? Como é a trajetória educacional de um aluno surdo até ao Ensino Superior? Essas são questões nas quais este estudo se fundamentou para desenvolver uma investigação sobre a resiliência de surdos, ou seja, como eles enfrentaram as dificuldades para cursar o Ensino Superior.

Objetivamos descrever a trajetória de vida de sujeitos surdos que concluíram o terceiro grau, para compreender o desenvolvimento de uma postura resiliente, pela análise dos facilitadores e das dificuldades por eles enfrentadas, tendo como aporte teórico a abordagem de Libório e Ungar (2010) acerca do conceito de resiliência.

2. A SURDEZ E OS SURDOS: BREVE ENQUADRAMENTO SOCIOEDUCATIVO

Segundo o Censo Demográfico, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos 45 milhões de brasileiros com deficiência, 9.722.163 têm algum tipo de deficiência auditiva. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2015), o número de brasileiros que apresentam surdez é de aproximadamente 28 milhões, esse quantitativo equivale a 14% da população brasileira. Já quanto à população mundial, estima-se que 10% da população apresenta alguma perda auditiva. Salientamos a pouca preocupação de órgãos governamentais para dimensionar a situação real desse contingente expressivo de pessoas, que não pode ser considerado, ainda, homogêneo. Isso seria básico para a definição de políticas públicas adequadas às necessidades dessas pessoas.

Crevilari (2017, p.17) afirma que, em relação a tendências futuras sobre a quantidade de pessoas surdas no país, o “Aumento da expectativa de vida e uso de aparelhos sonoros com volume elevado contribuem para crescimento de casos”. Nesse sentido, fica evidente a necessidade de se compreender que os problemas em relação à inclusão tendem a se agravar, caso não busquemos meios de obtermos informações mais precisas e detalhadas sobre essa parte da população.

Outro dado relevante para se decidir sobre as políticas direcionadas a essa população é considerar as diferentes visões relacionadas ao problema da surdez: como patologia ou como diferença. Durante muito tempo o indivíduo surdo foi visto como um ser defeituoso, indigno de conviver em sociedade. Apontamos, no entanto, que uma nova visão do surdo como um ser diferente, e não deficiente, é recente e não amplamente compartilhada no seio da sociedade e entre as instituições de ensino brasileiras. A Tabela a seguir nos mostra as diferentes concepções e suas consequências.

Tabela 1 - Patologia x Diferença

1ª Visão: Surdez como PATOLOGIA	2ª Visão: Surdez como DIFERENÇA
Nessa perspectiva, uma pessoa pode:	Nessa perspectiva, uma pessoa pode:
Definir surdez como uma condição patológica (uma deficiência ou defeito) que distingue pessoas surdas de outras de pessoas ouvintes normais.	Definir surdez simplesmente como uma diferença, uma característica que distingue pessoas surdas e ouvintes de pessoas ouvintes normais. Reconhecer que as pessoas surdas formam uma subcultura linguística e cultural.
Negar, desvalorizar ou esconder as evidências da surdez.	Reconhecer abertamente a surdez.
Procurar uma "cura" para a surdez; centralizar esforços para a melhoria dos efeitos da "incapacidade" ou "deficiência auditiva".	Enfatizar as habilidades das pessoas surdas.
Dar muita atenção ao uso de aparelhos de audição e outros recursos que ampliam a percepção auditiva e /ou centralizar esforços na fala. Exemplos: amplificadores, recursos tecnológicos para o desenvolvimento da fala, sistemas de notas.	Dar muita atenção a questões de acesso à comunicação por pessoas surdas através de recursos visuais e táteis. Exemplos: serviços de telecomunicação, legendas, sinais luminosos, intérpretes.
Enfatizar a fala e a língua labial (habilidades "ouvir"); evitar sinais e outros métodos de comunicação considerados "inferiores".	Encorajar o desenvolvimento de todas as formas de comunicação, incluindo a fala, mas sem limitar-se a ela.
Promover o uso de modelos de comunicação baseados na audição; desaprovar o uso de métodos principalmente visuais.	Enfatizar fortemente o uso da visão como uma alternativa positiva e eficiente para a comunicação.
Descobrir a língua de sinais como inferior à língua oral.	Ver a língua de sinais como recurso que pode igualar-se com a língua oral.
Ver a língua oral como a língua mais natural para todas as pessoas, incluindo as surdas.	Ver a língua de Sinais como a língua mais natural para as pessoas surdas.
Ter como principal objetivo educacional o domínio da língua oral.	Na educação, enfatizar os conteúdos e não os métodos de comunicação. Trabalhar para expandir todas as habilidades de comunicação.
Incentivar a socialização de pessoas surdas com pessoas ouvintes; desaprovar a interação surdo/surdo e o convívio entre surdos.	Incentivar a socialização na comunicação surda e na comunicação geral.
Considerar "a pessoa ouvinte normal" como o melhor modelo.	Considerar adultos surdos bem sucedidos como modelos positivos para crianças surdas.
Considerar o envolvimento profissional com o surdo como "ajuda" a superar sua deficiência e a viver no mundo ouvinte".	Considerar o envolvimento profissional com o surdo como "trabalhar com o surdo" para possibilitar o acesso aos mesmos direitos e privilégios que as pessoas ouvintes usufruem".
Não costurarem incentivar uma cultura surda separada.	Respeitar, valorizar e incentivar a língua e a cultura das pessoas surdas.

Fonte: Wixtrom (1988): <http://www.aslaccess.org/2viewsofdeafness.htm>

A Tabela nos mostra como essas duas visões pressupõem diferentes ações e concepções acerca de como as pessoas compreendem a surdez. Quando vista como diferença, a surdez constitui um fator determinante para promover a inclusão dessa população em instituições educativas. Essa visão, compartilhada entre toda a sociedade, permite que os surdos possam desfrutar de seus direitos igualitários de forma plena.

Vale ressaltar que existem polêmicas sobre a classificação dos surdos como deficientes. Eles aparentemente tendem a resistir serem considerados como deficientes, uma vez que desenvolvem uma cultura própria, fundamentalmente visual.

Considera-se pessoa surda aquela que compreende o mundo através de experiências visuais, manifestando sua cultura por meio da língua de sinais, no Brasil, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (...). Neste sentido, as pessoas surdas possuem nomes com sinais próprios através da língua de sinais que as identificam como pessoas que fazem parte de um grupo e também de culturas. (SILVA, 2015, p.35).

Skliar (2011, p. 28) também atribui à surdez uma característica específica, pois “[...] é uma experiência visual, e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e de todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual”.. Sá (2006, p. 2) define assim a pessoa surda:

Podemos definir uma pessoa surda como aquela que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem.

3. RESILIÊNCIA: “A ARTE DE NAVEGAR NAS TORRENTES”

Observam-se casos de pessoas que superam as dificuldades e conseguem lidar com situações muito adversas, tendo a habilidade e a competência de enfrentá-las e modificá-las em seu próprio benefício. Essas pessoas, independente de nível de escolaridade, situação sócio econômica ou qualquer outro fator, se propõem a “dar a volta por cima” e lutar por um projeto de vida que lhes dê dignidade e, com isso, modificar sua realidade e, conseqüentemente, transformar seu futuro. Essa capacidade de superação tem sido identificada como resiliência.

Bighelini (2007) cita alguns exemplos de pessoas públicas consideradas resilientes como o iatista Lars Grael, o modelo Ranimiro Lotufo, o músico Ray Charles, o jogador Ronaldo “fenômeno”, entre tantas outras, que a partir de situações negativas de vida conseguiram superá-las, expressando grande capacidade de mudar, de se renovarem e ainda sair fortalecidas.

A decisão de sofrer diante das adversidades ou buscar uma solução cabe a cada um. Uma pessoa resiliente, opta por seguir em frente, ao invés de ficar remoendo o sofrimento indefinidamente.

A música 'Volta por Cima' de Paulo Vanzolini é utilizado por Bighelini como uma lição relacionada ao conceito de resiliência. Esse pensamento se evidencia no trecho "[...] reconhece a queda e não desanima. Levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima". Esse foi o comportamento de um dos maiores atletas brasileiros. Em setembro de 1998, o bicampeão do iatismo Lars Schmidt Grael, devido a um grave acidente, teve sua perna direita amputada, interrompendo sua vitoriosa carreira esportista. Em uma entrevista, foi questionado se teria tirado do acidente alguma lição para sua vida. Lars Grael (apud Bighelini, 2007) disse que o erro das pessoas, em geral, é se voltar para trás. Comparar o presente com o que tinham antes. Mas não adianta ficar olhando para trás. Temos que lidar com o 'aqui e agora'. Poderia ter sido pior e a obrigação é sentir o lucro.

O modo como se percebe o mundo determina como a pessoa vai reagir aos estímulos que a cercam. Uns veem adversidades como desafios e se motivam, buscando a superação, outros as percebem como devastadoras e se sentem incapazes de reagir positivamente, o que traz consequências muito negativas ao desenvolvimento biopsicossocial dessas pessoas.

3.1. Resiliência: evolução do conceito

Ao longo de décadas de estudos, o conceito de resiliência vem sofrendo algumas transformações. Entre as tantas definições e conceitos, Luthar (2000, apud INFANTE, 2005) conceitua resiliência como um processo dinâmico que tem como resultado a adaptação positiva em contextos de grande adversidade. Ao decifrar esses processos dinâmicos de interação entre os diferentes níveis do modelo ecológico, poder-se-á entender melhor o processo imerso na resiliência. Consequentemente, o desafio é a identificação dos processos de base da adaptação resiliente que permitirá avançar na teoria e na pesquisa, além de possibilitar a criação de estratégias programáticas dirigidas a promover resiliência e qualidade de vida.

Ungar et al. (2008) reforçam que é preciso entender resiliência e saber usar recursos de bem-estar, ao mesmo tempo em que é necessário ter esses recursos fornecidos pelo meio social onde o sujeito está inserido.

necessitamos entender resiliência associada à capacidade do indivíduo em navegar seu caminho em direção a recursos de bem-estar, assim como à capacidade de as comunidades a que pertencem oferecerem esses recursos de formas culturalmente significativas (UNGAR et al., 2008, p. 3).

Segundo Libório e Ungar (2010), os estudos em resiliência são de fundamental importância, pois levam-nos a refletir sobre aspectos positivos do desenvolvimento humano, no momento em que se encontram à mercê das adversidades, podendo colocar em risco sua integridade física e psíquica.

O entendimento sobre o conceito de resiliência como uma característica nata do indivíduo e que, dependendo do meio social em que vivia, desenvolver-se-ia ou não, foi substituído pela consideração da resiliência como algo flexível, onde as dificuldades ou intempéries são enfrentadas a partir das condições oportunizadas para o indivíduo numa determinada situação ou fase de sua vida, e a capacidade de flexibilização para o uso de recursos disponíveis.

Esta ideia desfaz a noção de que resiliência implica uma "volta" ao estado "normal" por parte do indivíduo, como se afirmava nos estudos iniciais acerca do conceito de resiliência. Hoje pensa-se que ele "volta", mas não exatamente como antes, sem nenhuma sequela, e sim fazendo frente a um estado de fragilidade mediante os traumas da vida, podendo optar por seguir novos caminhos e "revigorado".

Entendia-se resiliência como um estado de invulnerabilidade ou habilidade de adaptação positiva às realidades associadas a um trauma ou situação ruim, " hoje existe a preocupação de alguns estudos em construir escalas quantitativas de fatores, comportamentos e características que tornariam ou revelariam os indivíduos resilientes" (CABRAL, 2015, p. 59). Segundo a mesma fonte, a partir daí, pode-se visualizar o fenômeno resiliência como um processo (e não uma característica do indivíduo), e deslocar a noção de fatores de risco para a de uma situação (mutável) de pessoa para pessoa e em momentos diferentes da vida.

Segundo Libório e Ungar (2010, p. 482-483), foram verificadas sete tensões que contribuem para que a resiliência ocorra. Essas sete tensões são dinâmicas, interagem entre si e podem se expressar de diferentes formas através do tempo:

Acesso a Recurso Material - possibilidade de o adolescente acessar estruturas sociais que garantam assistência financeira e a concretização de necessidades básicas (alimento, abrigo, roupas, acesso a cuidados médicos e educação de qualidade e emprego).

Experiências de Justiça Social - ao expandir seus relacionamentos, os adolescentes desenvolvem a capacidade de, individualmente e coletivamente, reivindicar seus direitos. Vivências de preconceito e de não acesso aos privilégios políticos e sociais funcionam como catalizadores de conscientização, resistência, solidariedade, crença em um poder espiritual e enfrentamento da opressão.

Acesso a Relacionamentos Interpessoais que oferecem apoio - os relacionamentos significativos incluem redes compostas por membros familiares, grupo de pares, demais adultos da comunidade, professores, conselheiros, modelos de identificação e amigos íntimos (associados a suporte emocional, experiências de confiança, amor, cuidado e compaixão).

Desenvolvimento de uma Identidade Pessoal Fortalecida - um senso de individualidade é negociado através das relações com os outros. O processo de formação de identidade é uma coconstrução através de interações em espaços discursivos mútuos.

Experiências de Senso de Coesão com Outros - necessidade de estabelecer uma relação balanceada entre o senso pessoal de responsabilidade com o dever e compromisso com a comunidade.

Experiências de Poder e Controle Pessoal - capacidade em tomar conta de si próprio e sua convicção sobre a capacidade de promover mudanças que assegurem recursos materiais e relacionamentos.

Aderência Cultural - capacidade de aderir (ou ficar em oposição) às normas culturais, crenças e valores de sua comunidade, o que implica negociações complexas com os cuidadores e comunidades, explicitando os conflitos entre culturas globais e locais.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa constitui um estudo exploratório, numa abordagem qualitativa. Um estudo exploratório, segundo Gil (2008), objetiva desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, partindo de um levantamento bibliográfico sobre o tema (no caso, resiliência) e de entrevistas com pessoas que tiveram vivências em torno do mesmo: “Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (p. 43).

4.1. Participantes

Participaram desse estudo seis sujeitos surdos contactados pessoalmente ou por internet:

Tabela 2 – Caracterização dos participantes

	Profissão	Idade	Dados relativos à surdez
1	Agrônomo	25 anos	- nasceu ouvinte; - perdeu a audição aos 2 anos; - pouco oralizado.
2	Professor	46 anos	- nasceu surdo; - não é oralizado.
3	Pedagogo	37 anos	- nasceu surdo; - não é oralizado.
4	Engenheiro químico	35 anos	- nasceu surdo; - foi oralizado; - faz leitura labial.
5	Bióloga	34 anos	- nasceu ouvinte; - ficou surda aos 27 anos.
6	Professora	53 anos	- nasceu surda; - não é oralizada.

Foram identificados nominalmente, apenas por codinomes.

Para a seleção dos casos foram usados alguns critérios: pessoas surdas, independentemente de sexo, idade, localidade e profissão; nível superior completo; disponibilidade para participar da pesquisa; atuante ou não no mercado de trabalho.

4.2. Instrumento de pesquisa

O instrumento utilizado foi um questionário, elaborado a partir do estudo das sete áreas de tensão, que expressam a resiliência, como definidas por Libório e Ungar (2010). A escolha por frases incompletas foi inspirada nos estudos de González Rey (1997) que defendem esse procedimento como um modo eficaz para alcançar e analisar a subjetividade do entrevistado. A oportunidade de completar as frases possibilitou que esses sujeitos tivessem liberdade para expressarem seus sentimentos com relação aos questionamentos apresentados.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A fim de cumprir os objetivos desta pesquisa, fizemos uma análise acerca do comportamento resiliente de pessoas surdas com formação superior, através de suas trajetórias de vida, tendo como aporte teórico a abordagem de Libório e Ungar (2010) acerca do conceito de resiliência. A análise das respostas ao questionário buscou classificá-las de acordo com as sete tensões que contribuem para a construção de uma postura resiliente. Não obtivemos exemplos da 1ª tensão que se refere ao Acesso a Recurso Material, por esse motivo esta tensão não constará das Tabelas que se seguem.

Tabela 3 – Experiência de Justiça Social

Dificuldades apontadas	Como enfrentaram
<ul style="list-style-type: none">° Crítica sobre a cultura surda – discriminação.° Crítica sobre a não igualdade de direitos e oportunidades.	<ul style="list-style-type: none">° Apoio desde criança;° Valorização da luta por oportunidades e direitos iguais (direito à LIBRAS e a intérpretes);° Autovalorização - construir uma autoestima elevada.

Com relação à tensão “Experiência de Justiça Social”, observamos que o surdo lida cotidianamente com o preconceito e precisa lutar, com frequência, pelos seus direitos, demonstrando uma ânsia por igualdade.

No Ensino Superior presencial, comumente, não há intérpretes de LIBRAS para a inclusão do aluno surdo, o que constitui um obstáculo a ser transposto por quem se propõe fazer um curso nessa modalidade de ensino. A falta de pessoal capacitado para trabalhar com surdos torna muito mais difícil a convivência destes nas escolas e universidades. Poucos conseguem desenvolver a autossuficiência necessária para construir estratégias de enfrentamento de desafios, que os fortaleçam e permitam que sigam em frente, superando os obstáculos do cotidiano.

Segundo Skliar (2011, p. 19), “a educação de surdos não fracassou, ela apenas não conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e de saberes atuais”. Afinal, a educação ainda prioriza os ouvintes e, apesar de todo progresso com relação à inclusão, os alunos surdos ainda encontram aulas ministradas somente em Língua Portuguesa. Por isso, esses indivíduos acabam se recriando diariamente a fim de tornarem-se mais resistentes para obter o êxito educacional. É preciso atentar para a crueldade de restringir o indivíduo surdo a um mundo sonoro apenas.

Tabela 4 – Acesso a relacionamentos interpessoais que oferecem apoio

Dificuldades apontadas	Como enfrentaram
<ul style="list-style-type: none">◦ Dificuldade dos professores ouvintes compreenderem as necessidades dos alunos surdos;◦ O pai quer oralizar o filho, a mãe quer que ele aprenda.	<ul style="list-style-type: none">◦ Redes de apoio (família, mãe e professores surdos);◦ Presença física da mãe em sala de aula para funcionar como o ouvido dos filhos.

Nas observações durante as conversas com os surdos, no decorrer da pesquisa, e nas observações em cursos para surdos que visitamos, verificamos a presença da mãe ou alguém da família para que houvesse uma boa aprendizagem. Notamos também que os pais se preocupavam mais em ouvir a voz dos filhos surdos, enquanto as mães se preocupavam com a aprendizagem deles.

Segundo Cyrulnik (2016, p.1), "Há uma constelação: a mãe é uma estrela importante, o pai é uma estrela menos importante que a mãe, mas tem uma função muito importante." Portanto, forma-se uma rede solidária e afetiva ao redor desses indivíduos para auxiliá-los na superação dos obstáculos e adversidades.

Os entrevistados relataram, de forma unânime, a importância da família em suas vidas. Todos demonstraram gratidão às mães ou pessoa que assumiu essa função, as quais os protegeram e cuidaram para que não desistissem nem fraquejassem ante os obstáculos. Vale ressaltar que a maior parte das mães assistiram às aulas com os seus filhos surdos para serem os ouvidos dos filhos. Está previsto em lei, como direito da pessoa surda, ter um profissional intérprete em sala de aula. Porém, isso raramente acontece, sendo as mães quem desempenham esse papel.

Tabela 5 – Desenvolvimento de uma identidade pessoal fortalecida

Dificuldades apontadas	Como enfrentaram
<ul style="list-style-type: none">◦ Dificuldade de compreensão da expressividade sonora do ouvinte;◦ Dificuldade de interagir e comunicar-se com os ouvintes, por não conhecerem LIBRAS;	<ul style="list-style-type: none">◦ A LIBRAS como fator de identificação com um grupo social valorizado;◦ Participação nos eventos sociais e culturais.

A identidade se fortalece, para os sujeitos investigados, na mesma medida em que se valoriza o esforço. Acreditar em si mesmo, acreditar que pode vencer e atingir seus objetivos, é o primeiro passo para obtenção do sucesso e a consolidação de uma personalidade firme e marcante, que geralmente está pautada no apoio das pessoas próximas e nas experiências de vida. Segundo Poletto e Koller (2008, p. 410), "O desenvolvimento da pessoa baseia-se na história de suas experiências, no seu momento atual e no das pessoas às quais ela se vincula".

O aprendizado da LIBRAS seria determinante da possibilidade de construção de uma identidade valorizada, na medida em que o sujeito tem condições de se expressar e criar vínculos com o meio em que vive.

Segundo Foster, Long e Snell (1999, p. 226), "Alunos surdos são raramente incluídos nas interações informais entre estudantes ouvintes" perdendo, assim, informações importantes em relação a regras "não ditas" de organização e comportamento em sala de aula. Uma identidade pessoal consolidada facilita essa adaptação e contribui para o sucesso acadêmico desses indivíduos. Outra questão facilitadora é a interação com professores e colegas que são fundamentais para que o surdo obtenha um bom desempenho acadêmico.

Tabela 6 - Experiência de Senso de Coesão com Outros

Dificuldades apontadas	Como enfrentaram
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Limitação do exercício da cidadania pelos poucos espaços sociais que permitem a participação de surdos (acesso à justiça, saúde, educação, lazer, etc.); ◦ Dificuldade de desenvolvimento de potenciais - limitação de participação social. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Valorização do conhecimento como instrumento de luta e valorização das conquistas pessoais; ◦ Motivação para modificar a acessibilidade dos surdos na sociedade – sensação de missão a cumprir.

Todos os sujeitos investigados desejam atuar para minimizar o sofrimento que viveram ao longo de suas vidas. Esse desejo é refletido pela valorização do conhecimento obtido e vontade de dividi-lo. Numa sociedade inclusiva isso provavelmente não aconteceria, pois os desejos se constituem pelas experiências vividas, tanto as positivas como as negativas. Os sujeitos expressam uma necessidade de possibilitar aos seus pares, experiências mais amplas, ou seja, que possam viver na sociedade, desenvolvendo todos os seus potenciais.

Tabela 7 - Experiências de Poder e Controle Pessoal

Dificuldades apontadas	Como enfrentaram
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Dificuldade de viver sendo considerado diferente pela maioria a sua volta. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Não se importar com críticas alheias; ◦ Aceitação da diversidade; ◦ Poder de transformar a realidade através do trabalho com surdos.

Essa tensão relaciona-se com a autoconfiança da pessoa. Atinge um nível de segurança quando possibilita o controle de sua vida, bem como a confecção de mudanças e planos que conduzam ao sucesso profissional ou pessoal e também quando eles conseguem lidar com o sucesso/insucesso no mundo dos ouvintes. Constatamos em conversas informais a autoconfiança nas coisas que fazem e ou naquilo que produzem em seus trabalhos. Um elemento que ilustra bem essa questão é a sexualidade, que é assumida pelo indivíduo surdo, quando afirma que ele tem o direito de vivê-la da forma como preferir.

Tabela 8 – Aderência cultural

Dificuldades apontadas	Como enfrentaram
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Dificuldade de frequentar locais de festividades, porque centram-se em atividades sonoras; ◦ Estar exposto a ambientes com muitas pessoas que os percebem como diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Reconhecimento da necessidade de participar de eventos, compartilhando com ouvintes, pois favorece a necessidade de interação social, mesmo tendo tido experiências negativas nesses momentos.

A aderência cultural se realiza mais facilmente por meio de festas e reuniões sociais quando todos podem relacionar-se com pessoas de culturas, gostos e pensamentos diversos. Todavia alguns dos entrevistados não demonstraram muita afinidade com festas durante a juventude. Esse distanciamento deve-se ao fato de que em festas os atrativos principais são sonoros: música, conversas, etc. Esses elementos são pouco atrativos a pessoas surdas. Por outro lado, as festas podem produzir nesse grupo grande ansiedade, em função de estarem expostos a muitas pessoas que os percebem como diferentes.

Normalmente, os surdos preferem ficar isolados em determinados locais das festas ou não participam, se excluem, temem sofrer algum tipo de preconceito ou, quiçá, outras injustiças sociais. Nada mais natural do que evitar situações que lhes causem estresse e medo! Contudo, eles precisam enfrentar esse medo e interagir em ambientes onde os sons prevalecem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, elencamos alguns elementos da trajetória acadêmica dos surdos investigados, apresentando fatores que caracterizam uma postura resiliente, como proposto na abordagem de Libório e Ungar (2010). Os mesmos autores descrevem a resiliência como capacidade de gerir recursos para a manutenção de seu bem-estar, considerando as influências físicas e sociais, bem como o apoio emocional advindo do meio social, principalmente de familiares. Esse processo dinâmico de gerenciamento de recursos disponíveis propicia ao surdo a força necessária para transformar sua realidade. Resta criar estratégias que possam sensibilizar a família, a escola e a universidade para introduzir esses recursos no cotidiano da pessoa surda, tarefa que exige o comprometimento de todos os envolvidos, inclusive do poder público, que tem o papel de estimular e fiscalizar as instituições de ensino a partir de políticas públicas eficazes.

Analisamos seis tensões, dentre as sete estudadas pelos autores supracitados. A tensão “Acesso a Recurso Material” não foi um área abordada pelos sujeitos. Provavelmente porque não houve restrições nessa área. Pelo fato de os sujeitos pertencerem a famílias de classe média, talvez não tenham tido falta de recursos.

Estão presentes na trajetória desses sujeitos os apoios sociais, principalmente da família e dos professores, importantes para os estimular na realização do objetivo de concluir o nível superior. Durante o contato com os entrevistados, notamos a importância do apoio familiar para o sucesso acadêmico e pessoal dos surdos, em especial da mãe, como aponta um deles, “minha mãe é minha heroína. Tudo que tenho, devo a ela”. Nesse sentido, os pais, nesta pesquisa, são a voz e ouvidos de seus filhos, preparando-os para um mundo sonoro que não entendem e não dominam. O desenvolvimento do “Acesso a relacionamentos interpessoais que oferecem apoio” é motivador e possibilita a construção de identidades autônomas, independentes e proativas, capazes de fazer frente aos desafios presentes na difícil e árdua tarefa de concluir o nível superior.

A relação com a escola vem em um segundo momento. Os sujeitos da pesquisa relatam que tiveram professores significativos, geralmente indicando uma valorização da escola. “Os [professores] melhores e os mais significativos também eram surdos”. Indicam que os professores surdos são os mais importantes por compreenderem as dificuldades dos surdos, além de se comunicarem através da LIBRAS.

O silêncio vivido pelos alunos surdos, por não conseguirem acompanhar as atividades e os conteúdos em sala de aula, por vezes, os desmotiva a cursarem o Ensino Básico completo, afastando-se mais ainda do Ensino Superior. Os poucos que ousam iniciar essa desafiadora jornada precisam adaptar-se ao espaço e às aulas pensados para os ouvintes a fim de lograrem êxito nessa empreitada. Isso significa terem que abdicar de sua condição de surdo, processo doloroso na medida em que tem que abdicar de sua própria identidade.

Os sujeitos investigados demonstraram a vontade de, após conquistarem seus diplomas, iniciarem suas vidas profissionais usando o seu conhecimento para lutar por justiça social, principalmente propiciando maiores oportunidades para outros surdos, a fim de auxiliá-los em suas jornadas de vida, evitando o sofrimento que eles mesmos passaram. Esse fator comum em cinco dos seis entrevistados pode acenar para o que é característico de pessoas que desenvolveram uma postura resiliente.

A busca do conhecimento e da inclusão escolar e social faz parte dos objetivos pessoais dos sujeitos pesquisados, como mostram as falas de um dos surdos: “sem estudo, eu hoje seria um qualquer no meio do silêncio”, “a nossa realidade é o silêncio”, “sou um sonhador” e “espero que meu sonho não seja utopia”.

Os sujeitos investigados têm em comum a valorização de conquistar objetivos, valorizam uma luta e, principalmente, a vitória. Conseguir conquistar algo é, para eles, motivador de seus esforços. Mais um fator presente na postura resiliente. Um dos sujeitos descreveu uma situação que bem caracteriza a condição diversa que vivem as pessoas surdas. Seu desejo de ensinar a dançar é limitado socialmente pelo fato de não poder ouvir, porém ela é dançarina e costuma se apresentar ao público. Essa especificidade de sua condição também permite a criatividade de transformar a realidade em que vive, visando satisfazer seus desejos de realização pessoal.

Outra característica de uma postura resiliente: um surdo conta que teve experiências negativas com muitos professores, mas escolheu referenciar apenas aqueles que lhe foram caros, portanto os professores que o estimularam a seguir em frente.

Como dissemos, resiliência é a capacidade de gerenciar recursos para alcançar o bem-estar, recursos culturais, sociais e afetivos. Essa postura, que se evidencia desde a infância na vida dos indivíduos, contribui para o “Desenvolvimento de uma identidade pessoal fortalecida”.

Para concluir o Ensino Superior, nossos entrevistados, de forma consciente, precisaram ser resilientes diante das mais diversas situações para conseguirem conquistar os seus diplomas. Optaram por lutar em prol de uma realidade diferente a fim de concluírem o Ensino Superior e utilizar seus conhecimentos para mudar a realidade de outras pessoas em situação semelhante, o que denuncia a capacidade de de “Coesão com Outros”.

Esperamos que este estudo tenha sensibilizado e contribuído para que a luta dos surdos em busca de conhecimento e ensino seja evidenciada. Mostramos alguns obstáculos encontrados por aqueles que iniciam cursos de nível superior, como as aulas sem intérpretes, os professores sem o conhecimento ainda que básico de LIBRAS, a metodologia das aulas elaboradas para ouvintes, entre outras, e a forma com que foram superados, pela postura resiliente desses sujeitos perante a vida. Buscamos ainda chamar a atenção para a importância da obstinação, expressa no discurso dos participantes, que não esmorecem e aproveitam o apoio de amigos, de professores, de seus familiares, principalmente de suas mães, para ajudá-los a realizar seus desejos e seus objetivos. É urgente levar a reflexão acerca da necessidade de uma real inclusão de surdos no universo acadêmico e na sociedade e reconhecer que é necessário dar oportunidades igualitárias a essas pessoas.

Que o ingresso e permanência ou não dos surdos nas IES, se dê por vontade dos surdos; que seja dado o mínimo de dignidade aos surdos, como o oferecimento de intérpretes de LIBRAS nas instituições; que seja oferecido aos professores e funcionários das IES o fundamental para que possam se comunicar com os surdos; que os mesmos não dependam somente dos familiares como seus facilitadores em sala de aula; que existam intérpretes como citado na lei, espaços adaptados e mais investimentos nesta área; que se ampliem as discussões sobre as dificuldades que os atrapalham no seu caminho; que não desistam de ingressarem em universidades e que procurem de alguma forma se adaptar seja com a ajuda do Estado, das famílias, dos amigos, dos professores, mas nunca desistam de realizar seus sonhos; que perseverem e possam também ser as vozes de outros surdos que não conseguem ser ouvidos e que os achados nesta pesquisa os orientem ou possibilitem a trilhar novos caminhos.

REFERÊNCIAS

- BIGHELINI, K.. Resiliência: o comportamento dos vencedores! - 2007. Disponível em: <<https://www.coletiva.net/artigos-home/resiliencia-o-comportamento-dos-vencedores,175959.jhtml>>. Acesso em: jul. 2018.
- BRASIL. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n o 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: set. 2016.
- _____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, nº 13.146. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: set. 2016.
- CABRAL, S. RESILIÊNCIA: como tirar leite de pedra. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.
- CASTANHEIRA, F. P. D. A Relação entre a Resiliência e a Vulnerabilidade ao Stresse: estudo numa organização de práticas positivas. Leiria: ISLA, 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos), Instituto Superior de Línguas e Administração, Leiria, 2013.
- CAVALCANTI, M.. ENEM: Quais dificuldades que os surdos enfrentam na educação brasileira? Nova Escola, São Paulo, 06 de novembro de 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7094/enem-quais-as-dificuldades-que-os-surdos-enfrentam-na-educacao-brasileira>>. Acesso em: jun. 2018.
- CREVILARI, V.. Quase 30 milhões de brasileiros sofrem de surdez. Jornal USP, São Paulo, 19 de setembro de 2017. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/quase-30-milhoes-de-brasileiros-sofrem-de-surdez/>>. Acesso em: jan. 2018.

- CYRULNIK, B. Autobiografia de um espantalho. Histórias de resiliência: o retorno à vida. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. Entrevista com Boris Cyrulnik. Sociedade Antroposófica. 2016. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/porta1/eventos/73-resiliencia/189-entrevista-com-boris-cyrulnik>>. Acesso em: jul. 2018.
- GIL, A. C.. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IBGE. Dados sobre número de deficientes auditivos no Brasil. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/08052002tabulacao.shtm>>.
- INFANTE, F. A resiliência como processo: Uma revisão da literatura recente. In: Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. Aldo Melillo, Elbio . S. Ojeda (Org.). Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 23-38.
- LIBÓRIO, R. M. C.; UNGAR, M. Resiliência oculta: a construção do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. Porto Alegre: Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 23, nº3, p. 476-484, 2010. Disponível em: <<http://www.Scielo.br/prc>>. Acesso em: 19/11/2013.
- POLETTO, R. C. & KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. Estud. psicol. (Campinas) vol.25 no.3 Campinas July/Sept. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000300009>. Acesso em: set. 2017.
- SÁ, N. R. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n.18/19, 2006.
- _____. Os estudos surdos. 2004. Disponível em: <www.feneis.org.br/educacao/artigos_pesquisas/estudos_surdos.htm>. Acesso em: jun. 2018.
- SILVA, V. Movimento: uma constante na História da Educação de Surdos. São José: mimeo, s/d. 2015.
- SKLIAR, C. B. Atualidade da educação bilingue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.7-14.
- _____. Uma Perspectiva Socio-Histórica Sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- UNGAR. The social construction of resilience among “problem” youth in out-of-home placement: A study of healthenhancing deviance. Child and Youth Care Forum, 30(3), 137-154, 2001. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1012232723322>>. Acesso em: set. 2017.
- _____. Contextual and cultural aspects of resilience in child welfare settings. In: BROWN, I.; UNGAR, M., BROWN, M., LIEBENBERG, L., CHEUNG, M., & LEVINE, K. Distinguishing differences in pathways to resilience among Canadian youth. Canadian Journal of Community Mental Health, 27(1), 1-13, 2008.
- WIXTROM, C. Two views of deafness. 1988. Disponível em: <<http://www.aslaccess.org/2viewsofdeafness.htm>>. Acesso em: mar. 2017.
- YUNES, M. A. M., Szymanki, H.. Crenças, sentimentos e percepções acerca da noção de resiliência em profissionais da saúde e da educação que atuam com famílias pobres. Psicologia, 17 (1), 119-137, 2001. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/30846/21345>>. Acesso em: mai. 2017.

PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO SOCIAL SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR

Rosa Maria Ramos Novo¹, Ana Raquel Russo Prada^{1,2}, Lourdes Gutiérrez-Provecho³, Mercedes López-Aguado⁴

¹Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação (Portugal), rnovo@ipb.pt

²Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação (Portugal), raquelprada@ipb.pt

³Universidad de León (Espanha), lourdes.gutierrez@unileon.es

⁴Universidad de León (Espanha), mmlopa@unileon.es

Resumo

Com este estudo exploratório, de cariz quantitativo, pretende-se refletir sobre as perceções dos estudantes acerca do estágio no âmbito da licenciatura em educação social de duas instituições do ensino superior. Foi desenvolvido um inquérito por questionário, administrado online, constituído por duas questões sociodemográficas (idade e sexo) e duas relativas à adequabilidade da duração e satisfação com o estágio. Este instrumento incluiu ainda vinte itens referentes ao contributo do estágio, nos quais os participantes manifestam o seu grau de concordância numa escala de Likert composta por seis opções de respostas (totalmente em desacordo a totalmente em acordo). Participaram neste estudo 76 estudantes, de ambos os sexos, sendo a média etária de 23,30 anos. Os resultados evidenciam que 51,3% dos estudantes considera a duração do estágio adequada e 77,6% percebe-o como uma experiência satisfatória. Em quinze dos vinte itens contemplados os participantes apresentam percentagens de respostas favoráveis, iguais ou superiores a 85%. No entanto, nos restantes itens, 17,1% dos estudantes manifestam respostas de valência negativa face ao contributo do estágio na integração de conhecimentos adquiridos no curso, no conhecimento/consolidação das competências profissionais do educador social e no reconhecimento de limitações. Também 15,7% apreciam negativamente o contributo do estágio na identificação de lacunas de aprendizagem. Acresce referir que 32,9% dos inquiridos respondem de forma desfavorável, quanto à mais valia do estágio na distinção do seu papel profissional. Os dados apresentados preliminarmente apontam para a necessidade de prosseguir a investigação atendendo à centralidade desta componente na formação inicial em educação social.

Palavras-chave: Perceções, Intervenção socioeducativa, Educação social, Ensino Superior.

Abstract

This quantitative study aims to analyze the students' perception towards the internships in the degree's programme in Social Education, in two higher education institutions. An online survey was conducted, consisting of two sociodemographic questions (age and sex) and two questions related to the adequacy of internship's duration and students' satisfaction with the internship. Additionally, it included twenty items referring to the internship's contributions. The answers are according with a Likert scale, composed by six options (from "totally disagree" to "totally agree"). Seventy-six students, from both sexes, participated in this study, with an average age of 23,30 years old. Results highlight that 51,3% of the students perceives internship's duration to be adequate and 77,6% perceives the internship as a satisfactory experience. In fifteen of the twenty items contemplated, the participants express positive responses, equal to or greater than 85%. However, in the remaining items, 17,1% of the students express a negative perception towards internship's contribution in integrating what they have learned through formal classroom, in consolidating their professional skills as a social educator and in recognizing their professional skills limitations. Furthermore, 15,7% of them negatively report the internship's contribution in identifying learning gaps. Also, 32,9% of the students report no value added in helping to distinguish their professional role. The preliminary data points out the need to develop further research given the internship's relevance in the initial training in social education.

Keywords: Perceptions, Socio-educational intervention, Social education, Higher education.

INTRODUÇÃO

A formação profissional do educador social é um percurso com muitas características peculiares que impõe uma atenção especial à questão do estágio desenvolvido no âmbito da formação inicial. Embora se assuma a sua pertinência, este é, porém, uma componente formativa sobre a qual se escreve muito pouco em Portugal. Além disso, ainda sobressai a propensão para um mero ativismo (Novo, Prada & Vaz-Alves, 2014), para o simples praticismo (Zabalza, 2016), para uma postura demasiado assistencialista, ou então para uma simples exposição das experiências mais do que o fundamento e sentidos sobre as (Valero-Matas & Tejedor-Mardomingo, 2008). Não há que ignorar estas preocupações que encaminham o interesse sobre o estágio curricular.

Naturalmente já se encetaram alguns estudos dos quais se destacam a incidência sobre a perceção das competências (p.e., López-Aguado, Novo, Gutiérrez-Provecho, Prada, Fuertes, Bergano & Ribeiro, 2020), a avaliação continua na formação (p.e., Quiroga-Raimúndez, Mena-García, Porlan-Juy, Morales-Martínez & Márquez-Sánchez, 2014), a perceção dos alunos (p.e., Arco & Barros, 2019; Calvo, 2013; Casillas-Martín, González-Sánchez & Serrate-González, 2015), as narrativas dos estagiários (Novo et al, 2014), a perceção dos alunos e tutores (Valero-Matas & Tejedor-Mardomingo, 2008); o trabalho colaborativo no âmbito do practicum (Ordeñana-García, Darretxe-Urrutxi & Beloki-Arizti, 2016), a tutoria docente (p.e., Aguilera, 2013) e a supervisão (p.e., Puig-Cruells, 2020).

Apesar dos avanços em torno desta temática, persiste a necessidade premente de análises sobre a formação dos educadores sociais, sem descurar a perspetiva dos estudantes supervisionados. Neste enquadramento, apresentam-se os resultados de uma investigação exploratória, de cariz quantitativo, que tem como objetivo geral refletir sobre as perceções dos estudantes acerca do estágio curricular supervisionado, desenvolvido em duas instituições do ensino superior, uma portuguesa e outra espanhola. Mais especificamente, pretende-se com este estudo: (i) conhecer as perceções dos estudantes sobre as competências desenvolvidas no estágio curricular e (ii) recolher informação pertinente para apresentar um conjunto de recomendações que possam melhorar as práticas de supervisão.

Em termos de estrutura, o texto é constituído por quatro partes. A primeira é dedicada a uma abordagem geral da formação inicial dos educadores sociais. Na segunda parte, apresenta-se a componente empírica desta investigação, referenciando o método, a amostra, os procedimentos de recolha e análise de dados e a clarificação do instrumento de recolha de dados. Na terceira parte procede-se a uma apresentação e análise dos resultados obtidos. Por último, são tecidas considerações finais, onde se inclui uma referência às limitações do estudo e são apontadas propostas para investigações futuras.

1.1. A formação inicial de educação social

As propostas formativas resultantes do processo de Bolonha colocam um papel predominante no domínio das competências (Armengol-Asparó, Castro-Ceacero, Jariot-García, Massot-Verdú & Sala-Roca, 2011; Carrión-Martínez, Fernández-Martín, Hernández-Garre & Luque de la Rosa, 2018; Sáez-Carreras, 2009). A emergência do termo “competências” na literatura científica é diversa e caracteriza-se por uma pluralidade de definições. No entanto, partindo da concetualização de Le Boterf (2005) e Perrenoud (1999) encontram-se elementos comuns como os da mobilização de conhecimentos, habilidades e ações adaptadas às situações. Nesta medida, será competente o estagiário que combina, de maneira dinâmica, os diferentes elementos constitutivos do saber, do saber fazer e do saber ser e estar.

Este repto que se coloca está naturalmente associado à influência de múltiplas variáveis em análise, nos níveis macro, meso e microsistémicos, que desafiam as Instituições de Ensino Superior (IES) a encontrar respostas. Tal como sustenta Zabalza (2002), no âmbito das IES universitárias/politécnicas cruzam-se dimensões internas de ordem diversa como a política educativa institucional, o(s) plano(s) de estudos e o mundo dos docentes e dos discentes que interatuam entre si, condicionando cada um destes aspetos o seu funcionamento. Acresce ainda mencionar o impacto de fatores externos referentes às políticas subjacentes à regulamentação dos cursos e sua avaliação.

Importa igualmente referir que são diversos os atores que intervêm, direta ou indiretamente, na profissionalização dos educadores sociais, nomeadamente os próprios profissionais, o mercado, a diversidade do público-alvo e outros profissionais da área social, e com os quais, se compete em busca da “monopolização” um território laboral (Sáez-Carreras, 2005). É ainda de sublinhar, na linha de Sáez-Carreras (2005), que a formação se constitui como uma variável fundamental no processo de profissionalização, podendo a mesma enquadrar-se nos seguintes modelos: os modelos técnico-

académico/instrucional (arrolados à desprofissionalização) e os modelos interpretativo/reflexivos/relacionais (os quais estão mais ligados à profissionalização).

É também inegável que a teoria isolada não ensina uma profissão (Sáez-Carreras, 2005). Na verdade, nem a teoria, nem a prática gozam de proeminência, e sendo todas interativas, cada uma se revisita e transforma, de um modo continuado, em prol da tomada de decisões responsáveis e fundamentadas.

Do exposto poderá então dizer-se que a formação inicial de educadores sociais se apresenta de grande complexidade, no qual o currículo se pretende que seja substantivo nas suas componentes curriculares. Neste sentido, pode afirmar-se que o estágio é um empreendimento de formação permanente, pois recorre ao significado dessa(s) experiência(s) para o questionamento da própria formação, bem como o seu contributo para o melhor conhecimento sobre as condições da profissionalização. É, assim, necessária uma formação inicial que perspetive o estágio como uma componente estruturante e estruturadora. É fulcral que este se constitua uma importante instância para a promoção da melhoria da qualidade e do empoderamento do(s) público(s)-alvo. Nesta fase de indução à profissão é igualmente essencial assegurar condições para que o estágio proporcione aos estudantes estagiários experiências positivas e uma reflexão crítica e permanente sobre as mesmas.

1.2. O estágio e suas complexidades

O estágio é um dos maiores desafios do contexto de formação inicial, devendo ser direcionado para a construção de um repertório de conhecimentos, competências (Carrión-Martínez et al., 2018), atitudes e valores associados ao desempenho da profissão (Berasaluze-Correo & Ariño-Altuna, 2014), bem como à construção da identidade profissional. Porém, sublinhe-se que o estágio possui características distintas da academia, pois permite aos estudantes: (i) uma aproximação à cultura profissional; (ii) ver e experienciar práticas que os ajudarão a gerar quadros de referência que permitirão compreender melhor o que aprenderam nas IES; (iii) oferecer experiências de formação novas e complementares; (iv) permitir possibilidades de autoconhecimento pessoal, bem como (vi) oportunidades de aproximação à cultura profissional dos centros de práticas (Zabalza, 2016).

No âmbito da formação inicial de educadores sociais, o estágio, efetiva-se através de uma unidade curricular que inclui um período de práticas supervisionadas em contextos reais de trabalho externos à própria instituição académica, tendo como finalidade o enriquecimento de ambas. Este processo deve, naturalmente, integrar as competências que, na generalidade, se podem estruturar em três dimensões: os conhecimentos (saberes), as habilidades e aptidões (saber fazer) e as atitudes positivas para a prática profissional (saber ser e saber estar) (Bas-Peña, 2005; Berasaluze-Correo & Ariño-Altuna, 2014; Darreche, Ordeñana & Beloki, 2011; Saéz-Carrera, 2009).

Um outro aspeto presente neste estágio é a possibilidade e amplitude de campos profissionais que abrange (p.e., serviços orientados para apoio à pessoa idosa; à pessoa com deficiência; de promoção e proteção à infância/juventude; de ação comunitária; relativos ao contexto escolar ou afim como centros de educação e formação de adultos; à (re)inserção social; à mediação social e familiar; à inclusão em organizações da sociedade civil de interesse público,...) sendo também vasto o público-alvo com o qual se desenvolve a intervenção.

Acresce ainda referir a participação de três agentes fundamentais: os estudantes, as IES e os centros de práticas, jogando cada um deles funções relevantes para que a experiência formativa resulte efetiva. A este propósito Ordeñana-García e colaboradores (2016) frisam que “Planificar y desarrollar la acción formativa del Practicum en la titulación de Educación Social es tarea compleja, porque la propia realidad profesional también lo es y porque implica una actividad interinstitucional e interdepartamental” (p. 116). Por isso, na perspetiva dos mesmos autores, é imprescindível criar um grupo colaborativo e coeso entre os tutores envolvidos no estágio e, consensualizar as normas de funcionamento, bem como construir uma linguagem comum.

Embora se assuma a necessidade de um sentido partilhado, discutido e negociado, o estágio só se poderá concretizar quando se ultrapassar um conjunto de “velhos” problemas. A este propósito Bas-Peña (2005) alerta para a limitação no foco relativo aos seus aspetos formais com os intervenientes do estágio. Acrescenta ainda que a função da tutoria académica é frequentemente atribuída ora a professores jovens e/ou contratados, ora servindo apenas para preenchimento de horário dos professores do departamento. Similarmente, o compromisso com a supervisão (Puig-Cruells, 2020) requer o contemplar de um conjunto de critérios relativos aos professores baseados nas suas linhas de investigação ou nas unidades curriculares de maior afinidade com os seus âmbitos profissionais (Darreche et al., 2011).

A este propósito Calvo (2013) evoca igualmente um conjunto de carências que vão desde a necessidade de melhoria dos processos tutoriais, passando pelos “programas” de acolhimento de estudantes nos centros de estágio, bem como a supervisão orientada dos tutores académicos nas IEs.

Zabalza (2011) acrescenta ainda que é indispensável rever um conjunto de aspetos, nomeadamente: (i) a sua projeção sobre o currículo formativo; (ii) a clarificação de um modelo de fundamento que defina a organização do estágio; (iii) o foco nos conteúdos da aprendizagem, no sistema de avaliação (o qual é, geralmente, superficial) e nos sistemas de tutoria e supervisão (os quais tendem ainda a ser marginais e heterogéneos); (iv) os protocolos de cooperação interinstitucional.

Neste contexto, optou-se por centrar a investigação desenvolvida em torno da perceção dos estudantes estagiários face às competências obtidas no decorrer no estágio realizado no âmbito da formação inicial em Educação Social, pois, para além de colmatar uma das lacunas constatadas, também permitirá realizar propostas de melhoria, e quiçá estimular novas pesquisas sobre as competências desenvolvidas no currículo formativo (Hernández-Marín, 2018).

2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como sendo de natureza exploratória uma vez que inclui o impacto do estágio percebido pelos estudantes no âmbito de um estágio da licenciatura em educação social. Para a sua concretização, recorreu-se a uma metodologia quantitativa, através de um inquérito por questionário aplicado a uma amostra de conveniência.

2.1. Participantes

Participaram neste estudo 76 estudantes estagiários, de duas instituições do ensino superior (IES), uma portuguesa e outra espanhola. Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: (i) ser estudante estagiário da licenciatura de educação social das IEs selecionadas, no ano letivo de 2018-2019; e (ii) aceitar participar, de forma voluntária no estudo.

A tabela 1 apresenta a distribuição etária dos inquiridos. Dos 76 estagiários participantes, 86,80% (n=66) são do sexo feminino e 13,20% (n=10) do sexo masculino. À semelhança de outros estudos (p.e., Arco & Barros, 2019; Calvo, 2013; Casillas-Martín et al., 2015) não é surpreendente a preponderância feminina nesta área de estudo. Ainda em relação aos participantes observa-se que a maioria tem entre 20 e 56 anos, apresentando uma média de idades de 23,30 anos (DP= 5,12).

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos participantes.

Variáveis	n (%)	M (DP)	Min.	Máx.
Sexo				
Masculino	10 (13,20%)			
Feminino	66 (86,80%)			
Idade (anos)		23,30 (5,12)	20	56

2.2. Procedimentos

Inicialmente obteve-se a aprovação das direções das unidades orgânicas das IES selecionadas. Posteriormente foram apresentados os objetivos e os motivos do estudo exploratório aos estudantes sendo convidados a participar e garantindo o anonimato dos dados recolhidos. O inquérito por questionário foi colocado online através do Google Forms, e aplicado em contexto de sala de aula, durante os meses de maio e junho de 2019. As respostas a este inquérito foram sujeitas a uma análise descritiva dos itens.

2.3. Instrumento de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados baseou-se num inquérito por questionário desenvolvido por López-Aguado e colaboradores (2020), composto por perguntas de carácter fechado e aberto. Neste

estudo, a sua aplicação sofreu à posteriori alguns ajustamentos. O conteúdo do questionário incluiu apenas questões fechadas sobre (i) os dados de identificação dos participantes (sexo e idade); (ii) a caracterização da população-alvo com a qual decorreu estágio; e (iii) a duração do estágio e o grau de satisfação dos estudantes. Este instrumento integrou ainda quatro domínios referentes ao saber (5 itens), ao saber fazer (5 itens), ao saber estar (5 itens) e ao saber ser (5 itens), envolvendo uma escala de Likert de seis pontos que permitissem valorar cada item desde 0 (totalmente em desacordo) a 5 (totalmente em acordo).

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No gráfico 1 apresenta-se o público-alvo no qual se desenvolveram os estágios. Concretamente, 46,1% (n=35) dos estudantes estagiaram com adultos, 40,8% (n=31) com adultos séniores, 30,9% (n=30) com adolescentes e 28,9% (n=22) com crianças.

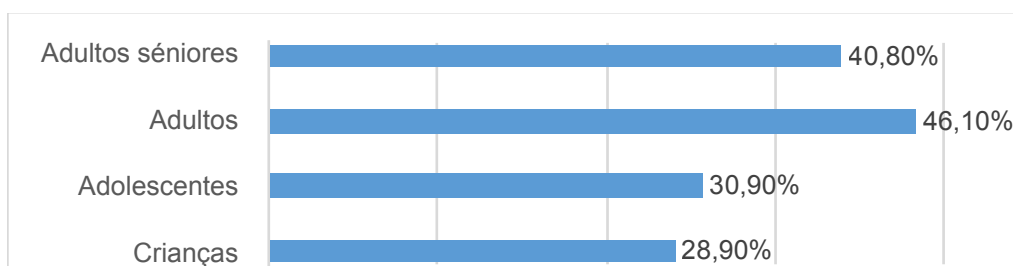


Gráfico 1. Público-alvo junto do qual se desenvolveram os estágios.

No que concerne à duração do estágio apenas 51,3% (n=39) dos participantes a consideraram adequada (Gráfico 2). Este dado, corroborado por outros estudos (p.e., Calvo, 2013; Casillas-Martín et al., 2015; Darreche et al., 2011), não é surpreendente uma vez que os estudantes tendem a valorizar a prática em contexto de trabalho, apesar da quantidade de tempo despendido no mesmo não ser sinónimo da sua qualidade.

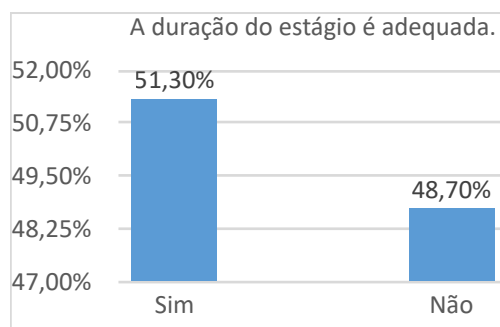


Gráfico 2. Respostas dos participantes à questão sobre a adequabilidade da duração do estágio

De referir ainda que 77,6% (n=59) dos participantes reportaram estarem satisfeitos com o estágio (Gráfico 3), dado em consonância com os resultados de outros estudos (p.e., Arco & Barros, 2019; Calvo, 2013; Casillas-Martín et al., 2015; Valero-Matas & Tejedor-Mardomingo, 2008). Ainda que não tenha sido objeto de análise deste estudo os fatores conducentes à (in)satisfação, alguns autores (p.e., Ordeñana-García et al., 2016) consideram a insatisfação com o estágio relacionar-se com a pouca relevância concedida ao estágio nas IEs, aspeto que deveria ser alvo de uma maior atenção, pois os docentes tendem a colocar uma maior ênfase na investigação e publicação científica (Ordeñana-García et al., 2016). Os fatores que poderão concorrer para esta insatisfação, mais de índole externa seriam as políticas que regulamentam os estágios, nomeadamente a previsão temporal, que pode ser considerada relativamente curta para tão complexas aprendizagens. Seria igualmente importante uma maior preocupação pela efetivação de condições face aos tutores dos contextos.

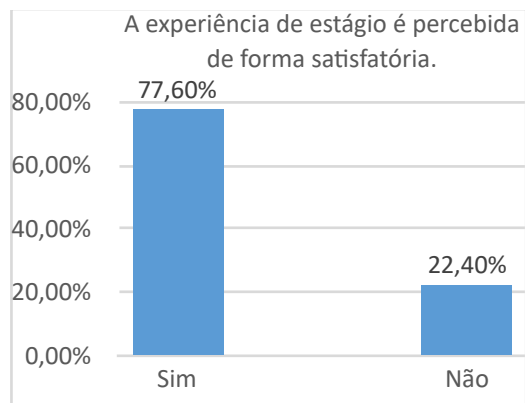


Gráfico 3. Respostas dos participantes à questão sobre a satisfação percebida com o estágio realizado.

Na Tabela 2 apresentam-se as respostas dos participantes agrupadas por domínios (nomeadamente, a do saber, saber fazer, saber estar e saber ser) atendendo a uma vertente negativa (na qual se integraram as respostas classificadas como Discordo, Discordo Parcialmente e Discordo Totalmente) e positiva (na qual se integraram as respostas classificadas como Concordo, Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente). De referir que em quinze dos vinte itens os participantes apresentaram percentagens de respostas favoráveis, iguais ou superiores a 85%. Tendo por base como premissa esta ideia agregadora subjacente, neste estudo apenas serão alvo de reflexão os itens perante os quais os inquiridos responderam de forma desfavorável.

Conforme se pode verificar, os pontos fracos relativos ao domínio do saber, em igual percentagem, 17,1% (n=13) referem-se ao contributo do estágio na integração de conhecimentos adquiridos no curso e no conhecimento das competências profissionais do educador social. Também 15,7% (n=12) apreciaram negativamente o contributo do estágio na identificação de lacunas de aprendizagem (Tabela 2).

Nenhum dos itens contemplados no domínio do saber fazer obteve respostas favoráveis inferiores a 85% (Tabela 2).

Relativamente ao domínio do saber ser, 32,9% (n=25) assinalaram, pela negativa, o contributo na distinção do papel do educador social relativamente a outros profissionais da área social e 17,1% (n=13) ao contributo desta experiência para a consolidação de competências fundamentais e/ou o reconhecimento de limitações (Tabela 2).

Tabela 2. Respostas dos participantes nas quatro domínios contempladas (saber, saber fazer, saber estar e saber ser).

Domínio	Ítems	Vertente Negativa	Vertente Positiva
		n (%)	n (%)
Saber	O estágio permitiu-me uma visão interdisciplinar.	7 (9,2%)	69 (90,8%) *
	O estágio favoreceu o conhecimento amplo e compreensivo do trabalho do educador social.	11 (14,5%)	65 (85,5%)*
	O estágio permitiu-me a integração de conhecimentos adquiridos no curso.	13 (17,1%)	63 (82,9%)
	O estágio favoreceu o conhecimento das competências profissionais do educador social.	13 (17,1%)	63 (82,9%)
	O estágio ajudou-me a identificar lacunas de aprendizagem.	12 (15,7%)	64 (84,2%)
Saber fazer	O estágio ajudou-me a identificar necessidades/problemas individuais, contextuais e/ou comunitárias.	6 (7,9%)	70 (92,1%)*
	O estágio permitiu-me desenhar planos de ação a partir do contexto e atendendo ao público-alvo.	6 (7,9%)	70 (92,1%) *
	O estágio favoreceu a busca de soluções para os problemas da ação diária.	6 (7,9%)	70 (92,1%) *
	No estágio selecionei critérios e indicadores para avaliar a qualidade da ação.	9 (11,8%)	67 (88,2%) *
	O estágio favoreceu a negociação e a resolução de conflitos.	9 (11,8%)	67 (88,2%) *
Saber estar	O estágio favoreceu uma relação aberta e de confiança entre os diferentes intervenientes (outros profissionais, clientes,...).	6 (7,9%)	70 (92,1%) *
	O estágio favoreceu relações da instituição de estágio com a(s) família(s) ou comunidade envolvente.	7 (9,2%)	69 (90,8%) *
	O estágio favoreceu a auto e hétero-aprendizagem num sentido de coresponsabilidade.	6 (7,9%)	70 (92,1%)*
	O estágio permitiu-me trabalhar em equipa e colaborar.	5 (6,5%)	71 (93,5%)*
	O estágio possibilitou-me o intercâmbio de conhecimentos e experiências com outros profissionais.	6 (7,9%)	70 (92,1%) *
Saber ser	O estágio permitiu-me a distinção do papel do educador social.	25 (32,9%)	51 (67,1%)
	O meu estágio favoreceu o desenvolvimento e a consolidação de competências fundamentais e/ou o reconhecimento de limitações.	13 (17,1%)	63 (82,9%)
	O estágio permitiu-me uma a reflexão crítica e construtiva da dimensão profissional.	4 (5,3%)	72 (94,7%) *
	O estágio favoreceu a responsabilização pessoal, interpessoal e organizacional.	2 (2,6%)	74 (97,3%) *
	O estágio permitiu-me desenvolver estratégias, ferramentas ou competências necessárias para o autocuidado do bem-estar emocional.	3 (3,9%)	73 (96,1%) *

Legenda: *Ítems com percentagens de resposta favoráveis, iguais ou superiores a 85%.

Globalmente, os resultados apontam para uma imagem positiva do estágio, ficando patente que a maioria dos estudantes se apresenta satisfeita com as práticas externas realizadas, apesar da perceção de um tempo de curta duração.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste estudo exploratório, é possível concluir, de uma forma geral, que os estudantes estagiários percecionam muito favoravelmente as competências desenvolvidas nos domínios do fazer, do saber estar, saber ser e saber, apesar desta última dimensão apresentar comparativamente dados percentuais um pouco mais baixos. Não obstante, intui-se através de uma análise mais aprofundada que os dados podem revelar processos pouco autorreflexivos da parte dos participantes sobre as competências em causa (p.e., a elaboração de critérios e indicadores para avaliar a qualidade de ação).

De facto, os aspetos relacionados com a perceção dos estudantes quanto às debilidades sentidas situam-se mais no âmbito dos domínios do saber e do ser relativas à construção da identidade social. As construções destas significações trazem dados empíricos que deverão ser incorporados criticamente não só pelos tutores académicos, como também pelos tutores dos centros de estágio.

Apesar do reduzido número de participantes e dos resultados obtidos não poderem ser generalizados a todos os estudantes estagiários no âmbito da formação inicial em Educação Social espera-se que possam estimular reflexões sobre as competências desenvolvidas. Este estudo trata-se de uma base empírica de partida, a aprofundar com novas investigações futuras, nomeadamente recorrendo a instrumentos de cunho mais qualitativo que permitam ampliar as informações do questionário aplicado.

REFERÊNCIAS

- Aguilera, J. L. (2013). La tutoría docente en la formación de los educadores sociales. Una proyección en la materia del Prácticum. In S. M. Calvo (Dir.), *El Prácticum como experiencia de aprendizaje en Educación Social: propuestas para su desarrollo: planificación, tutoría docente y proyección social* (pp. 69-94). Madrid: Universitas.
- Arco, J., & Barros, R. (2019). Os estágios curriculares supervisionados (práticas) de alunos da licenciatura em educação social- reflexões em torno das perceções de um grupo de estudantes. *Laplace em Revista (Sorocaba)*, 5 (1), 159-179. doi: 10.24115/S2446-6220201951623.
- Armengol-Asparó, C., Castro-Ceacero, D, Jariot-García, M., Massot-Verdú, M., & Sala-Roca, J. (2011). El Practicum en el espacio europeo de educación superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Bas-Peña, E. (2005). El Practicum en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social: entre el discurso y sus prácticas. *Educatio Siglo XXI*, 23, 191-206. Consultado em Março, 2020, em <https://revistas.um.es/educatio/article/view/120>.
- Berasaluze-Correo, A., & Ariño-Altuna, M. (2014). De la supervisión educativa a la profesional. *Cuadernos De Trabajo Social*, 27(1), 103-113. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n1.42464
- Calvo, S. (2013). Evaluando el practicum en Educación Social: acciones de mejora ante la puesta en práctica de los nuevos grados. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 349-364. doi: 10.4995/redu.2013.5604
- Carrión-Martínez, J. J., Fernández-Martín, M. del M., Hernández-Garre, C. M., & Luque de la Rosa, A. (2018). La percepción de la enseñanza de las competencias específicas del trabajador social por los futuros egresados. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 157-171. Consultado em Março, 2020, em <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2774>.
- Casillas-Martín, S., González-Sánchez, M., & Serrate-González, S. (2015). Percepción de los estudiantes del grado en Pedagogía y Educación Social sobre la organización, la utilidad y formación del Prácticum. *Enseñanza & Teaching*, 33 (2), 171-190. doi: 10.14201/et2015332171190.
- Darreche, L., Ordeñana, M. B., & Beloki, N. (2011). La potencialidad del Practicum en el desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales: una llamada a su revalorización. *RES. Revista*

de Educación Social, 13, 1-11. Consultado em Março, 2020, em https://www.eduso.net/res/pdf/13/prac_res_13.pdf.

Le Boterf, G. (2005). Construir as competências individuais e colectivas: resposta a 80 questões. Porto: ASA.

López-Aguado, M., Novo, R., Gutiérrez-Provecho, L., Prada, A., Fuertes A., Bergano, S., & Ribeiro, C. (2020). Instrumento para el análisis del prácticum en educación social. In R. Lopes, C. Mesquita, M. Pires & E. Mendes (Eds), V Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas (pp. 585-594). Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança.

Novo, R., Prada, A., & Vaz-Alves, P. (2014). Intervenção socioeducativa: contributos para a supervisão na formação inicial em Educação Social. In Livro de Atas do XXVII Congresso Internacional Pedagogia Social – Seminário Interuniversitário, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (pp. 473-476). Consultado em Março, 2020, em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/11534>

Ordeñana-García, M., Darretxe-Urrutxi, L., & Beloki-Arizti, N. (2016). Innovando el Practicum en educación social: experiencia de trabajo colaborativo a partir de sus protagonistas. Revista iberoamericana de educación superior, 7(20), 114-134. Consultado em Março, 2020, em http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000300114&lng=es&tlng=es.

Perrenoud, P. (1999). Construir as Competências desde a Escola. Porto Alegre: Artmed.

Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social, 29, 57-72. doi: 10.25100/prts.v0i29.8084

Quiroga-Raimúndez, V., Mena-García, E., Porlan-Juy, J., Morales-Martínez, E., & Márquez-Sánchez, L. (2014). La evaluación continua en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona. Cuadernos De Trabajo Social, 27(2), 353-363. oi: 10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.44691.

Sáez-Carreras, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para estudio. Revista de Educación, 336, 129-139.

Sáez-Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. SIPS - Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, 16, 9-20. doi: 10.7179/PSRI_2009.16.02

Valero-Matas, J., Tejedor-Mardomingo, M. (2008). El practicum de educación social em el EESA: la formación inicial de educadores sociais. Tabanque. Revista Pedagógica, 20 (2006-2007), 243-254.

Zabalza, M. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea

Zabalza, M. (2011) El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. Revista de Educación, 354, 21-43.

Zabalza, M. (2016): El Practicum y las prácticas externas en la formación universitária. Revista Practicum, V1(1), 1-23. Consultado em Março, 2020, em <http://150.214.45.136/index.php/iop/article/view/15>.

DIRETOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS: POSICIONAMENTOS DE CATHARINA MOURA E CAROLINA BEATRIZ ÂNGELO NA IMPRENSA DO BRASIL E PORTUGAL

Charliton José dos Santos Machado¹, Cristina Maria Coimbra Vieira², Juliana Aparecida Lemos Lacet³

¹Universidade Federal da Paraíba – Brasil, charliltonlara@yahoo.com.br

²Universidade de Coimbra – Portugal, vieira@fpce.uc.pt

³Universidade Federa da Bahia - Brasil, julianalacet@hotmail.com

Resumo

Este estudo compõe uma pesquisa mais ampla de pós-doutoramento realizado na FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FPCE UNIVERSIDADE DE COIMBRA e centra-se na análise das intervenções públicas de Catharina Moura e Carolina Beatriz Ângelo na imprensa do Brasil e Portugal, em prol das bandeiras dos direitos educacionais das mulheres e do sufrágio universal, ainda nas primeiras décadas do século XX. Advogada e médica, ambas eram oriundas das classes médias urbanas que passaram a reivindicar novos espaços e papéis com a ascensão da República que emergiu no final do século XIX e limiar do XX. Desse modo, o objetivo principal deste estudo é trazer à baila as publicações relativas à luta por educação e participação política das mulheres divulgadas na imprensa da época, no Brasil e Portugal. Por conseguinte, empreenderemos uma análise comparativa do conteúdo destes debates deflagrados no cenário republicano das duas nações. Como nos sugere Michelle Perrot (2008), para se (re) fazer a história das mulheres, faz-se também necessário, entre outras questões, ir às novas fontes documentais. Nesse sentido, perscrutamos no estudo em questão as presenças e manifestações de Catharina Moura e Carolina Beatriz Ângelo nos jornais “A União”, no Brasil e “A Capital”, de Portugal. No itinerário de pesquisa nos apoiamos na abordagem inscrita nos fundamentos teóricos-metodológicos da Nova História Cultural que veio possibilitar a ampliação do tipo e do uso das fontes, o surgimento de novas técnicas, novos temas e novos objetos para se problematizar e investigar o desenvolvimento da história, da história da educação e da história da mulher.

Palavras-chave: Catharina Moura. Carolina Beatriz Ângelo. Imprensa. Direitos Políticos e Educacionais

Abstract

This study is part of a broader post-doctoral research carried out at the FACULTY OF PSYCHOLOGY AND SCIENCES OF EDUCATION - FPCE UNIVERSIDADE DE COIMBRA and focuses on the analysis of the public interventions by Catharina Moura and Carolina Beatriz Ângelo in the press in Brazil and Portugal, in for the flags of women's educational rights and universal suffrage, even in the first decades of the twentieth century. Lawyer and doctor, both came from the urban middle classes who started to claim new spaces and roles with the rise of the Republic that emerged at the end of the 19th century and the threshold of the 20th. Thus, the main objective of this study is to bring up the publications related to the struggle for education and political participation of women published in the press of the time, in Brazil and Portugal. Therefore, we will undertake a comparative analysis of the content of these debates triggered in the republican scenario of the two nations. As Michelle Perrot (2008) suggests, in order to (re) make the history of women, it is also necessary, among other issues, to go to the new documentary sources. In this sense, we examined in the study in question the presence and manifestations of Catharina Moura and Carolina Beatriz Ângelo in the newspapers “A Union”, in Brazil and “A Capital”, in Portugal. In the research itinerary we rely on the approach inscribed on the theoretical-methodological foundations of the New Cultural History that has made it possible to expand the type and use of sources, the emergence of new techniques, new themes and new objects to discuss and investigate the development of history, the history of education and the history of women.

Keywords: Catharina Moura, Carolina Beatriz Ângelo, Press, Political and Educational Rights

INTRODUÇÃO

Este estudo compõe uma pesquisa mais ampla de pós-doutoramento realizado na FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FPCE da UNIVERSIDADE DE COIMBRA, entre os anos de 2020 e 2021 e tem como objetivo principal analisar as ideias de educação e política preconizadas pelas intelectuais Catharina Moura e Carolina Beatriz Ângelo na imprensa do Brasil e Portugal, nas primeiras décadas do século XX. Motivados por essa preocupação, buscamos revisitar um determinado movimento histórico, através da configuração da atmosfera cultural trazendo à baila, registros das notícias e dos escritos relativos às lutas desencadeadas pelo feminismo em prol da educação e do direito ao voto da mulher¹.

É importante considerar que, apesar das diferentes condições sociais e históricas, em diversos países da Europa e América, inúmeras mulheres se engajaram em movimentos de afirmação de direitos e consolidação de uma cidadania emancipada no nascedouro do século XX. Guardadas as diferenças de atuações, buscavam nas reivindicações superar os papéis tradicionalmente atribuídos a elas como esposa e mãe na sociedade patriarcal. Assim, o “movimento pelo acesso à educação, pelo voto, a luta por ideias políticas, a afirmação do valor da mulher pelas letras e pelas artes, a conquista do poder político” (MELO; MARQUES, 2000, p. 15)

Nesse contexto, desde o início do século XX, no Brasil e Portugal, mesmo enfrentando os códigos ditados pela moral vigente, cresceram as demandas e reivindicações femininas pelo direito à educação e ao voto, justificando a importância de tal aquisição tanto para exercer bem o seu papel de mãe, formadora dos homens do futuro, quanto para o próprio engrandecimento espiritual, mas, também, em prol do desenvolvimento de sua capacidade intelectual, tanto quanto o homem, no exercício dos mais variados cargos públicos.

Portanto, empreendemos uma análise da participação das intelectuais Catharina Moura e Carolina Beatriz Ângelo na imprensa da época no Brasil e Portugal, com destaque às lutas e reivindicações que já vinham sendo travadas desde o século anterior nos dois países, colocando em discussão a necessidade de participação das mulheres nas organizações políticas e educacionais. Por fim, buscamos evidenciar a consonância das ideias que balizaram os movimentos em defesa da emancipação feminina e do sufrágio universal nos dois países através das referidas intelectuais.

2. DEBATE TEÓRICO

Trazer à tona, revelar as ideias preconizadas por Catharina Moura e Carolina Beatriz Ângelo na imprensa, nos primórdios do século XX, significa dar visibilidade e voz às mulheres que ficaram por muito tempo fora das versões da historiografia oficial, ou ocuparam espaços mínimos e marginalizados, embora tenham participado ativamente do processo político e educacional entre Brasil e Portugal em um contexto essencialmente marcado pelo predomínio masculino.

Nesse sentido, Perrot (1998, p.13) chama atenção para o fato de que nos arquivos públicos, durante muitas décadas do século XX, apenas encontrávamos “o olhar dos homens sobre os homens”, e que se forneciam poucas pistas a respeito das mulheres na história, haja vista se tratar por muito tempo como uma categoria indistinta, destinada ao silêncio. Por isso, não ser exagero afirmar que “a história das mulheres é uma história recente que se recente de um passado mal contado” (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000, p. 10). Corroborando com essa compreensão, Chamon afirma que, regra geral, “a mulher não figura na história da política social e da educação e nem nos arquivos públicos oficiais. Encontramo-la, apenas nas entrelinhas das fontes de pesquisa” (CHAMON, 2005, p. 19).

Em decorrência disso, via de regra, por longo tempo, o que se conhecia sobre as mulheres eram os discursos – “científicos” ou “religiosos” – que os próprios homens produziam sobre elas, isto é, sobre a mulher enquanto uma categoria ideal e abstrata, vocacionada pela força da natureza materna a certo modelo de educação, enfim, subsumidas e assujeitadas pelos valores dominantes da cultura patriarcal. Dessa maneira, a mulher acabou ficando “invisível e reduzida ao silêncio, mesmo quando transgredia as normas e tinha uma ação destacada na esfera pública [...] muitas delas ousaram transgredir as normas”. (BERNARDES, 2007, p. 25).

Assim, ao realizarmos uma análise das ideias defendidas por Catharina Moura e Carolina Beatriz Ângelo em jornais publicados nos primórdios do século XX, fazemos uso da abordagem inscrita nos fundamentos da História Cultural. Tal campo teórico-metodológico possibilitou a ampliação do tipo e do uso das fontes, com o surgimento de novas técnicas, novos temas e novos objetos para se

¹ Apesar da longa luta dos movimentos sufragistas, o voto só seria finalmente concedido à mulher brasileira em 1932 e, em Portugal, no ano de 1974

problematizar e investigar o desenvolvimento da história, da história da educação, da história da mulher. Nesse ínterim, a mudança no conceito de fonte histórica possibilitou um alargamento no campo de pesquisa do historiador:

Se antes a documentação era relativa ao evento e seu produtor, o grande personagem histórico em suas lutas históricas, agora ela é relativa ao campo econômico-social-mental: ela se torna massiva, serial, revelando o duradouro, a permanência, as estruturas sociais. Os documentos se referem à vida cotidiana das massas anônimas, à sua vida produtiva, à sua vida comercial, ao seu consumo, às suas crenças coletivas, às suas diversas formas de organização da vida social. [...] Todos os meios são tentados para se vencer as lacunas e silêncios das fontes, mesmo, e não sem risco, os considerados antiobjetivos. (REIS, 1994, p.18-9).

Na perspectiva da História Cultural todos os documentos que representam marcas da passagem do humano pelo universo são fontes para a história. Aliando as fontes oficiais outros tipos de fontes como literatura, fotografia, textos jornalísticos, cadernos de anotações, diários, objetos de uso cotidiano, entre outros, o trabalho do historiador passa a ter maior abrangência e significado, uma vez que pode chegar a revelar aspectos de outras sociedades e de outras épocas, contribuindo assim de forma expressiva para desvendar aspectos relevantes da história que ficaram ocultos por se referirem à vida cotidiana dos agentes sociais, maioria tratada como minoria por não deter o poder econômico; homens e mulheres comuns que contribuíram com suas ações na construção da sociedade.

Portanto, desvelar a atuação e, principalmente, as ideias de Catharina Moura e Carolina Beatriz Ângelo publicadas em jornais e revistas da época, permitem dar a conhecer não só as percepções dessas mulheres a respeito da educação e da política, dos embates femininos, das lutas cotidianas, mas também evidenciar o impacto e repercussão de seus posicionamentos sobre a sociedade da época. Uma vez que desde as primeiras décadas do século XX, as mulheres começaram a buscar visibilidade e participação “permitida” dentro do processo histórico, possibilidade que foi se concretizando gradativamente, com amparo legal, inclusive. Por fim, como sugere Burke, faz-se necessário além de reconhecer, “ênfaticamente a contribuição feminina para cultura, praticamente invisível na grande narrativa tradicional. (BURKE, 2005, p. 65)

3. QUESTÕES METODOLÓGICAS E FONTES

A tarefa de pensar a pesquisa no campo da História da Educação é, antes de tudo, encarar o desafio de uma diversidade de fontes e múltiplas possibilidades de usos de novos documentos. Sendo assim, como indicamos anteriormente, utilizamos da abordagem metodológica inscrita nos fundamentos da História Cultural que veio possibilitar a ampliação do tipo e do uso das fontes, o surgimento de novas técnicas, novos temas e novos objetos para se problematizar e investigar o desenvolvimento da história, da história da educação, da história da mulher. Sobre essa questão, Karawejczyk insiste que é “com a renovação de temas e procedimentos metodológicos advindos da redescoberta da história cultural, que se observa uma valorização e mesmo uma incorporação de novas fontes no arsenal de consultas dos historiadores”. KARAWEJCZYK (2019, p. 19).

Nessa perspectiva, a mudança no conceito de fonte histórica possibilita um alargamento no campo de pesquisa do próprio historiador, haja vista que, todos os documentos que representam marcas da passagem do humano pelo universo são fontes necessárias à história.

Assim, a ampliação das fontes se coloca como necessária para o conhecimento mais aprofundado de uma época, de um grupo, de uma dada sociedade, no Brasil e Portugal, buscando apreender as tramas, as atitudes, as crenças e as tradições inerentes às práticas e às representações cotidianas dos modos de vida e padrões que normatizavam comportamentos de homens e mulheres naquela realidade investigada.

Desse modo, o corpus documental envolverá, conforme citado anteriormente, dois jornais, o matutino A União e o vespertino A Capital. Ambos circularam no Brasil e Portugal nos primórdios do século XX, com especial atenção as ideias difundidas por Catharina Moura e Carolina Beatriz Ângelo, sobre às lutas e reivindicações que já vinham sendo travadas desde o século anterior nos dois países, colocando em discussão a necessidade de participação das mulheres na sociedade política e na educação.

O matutino A União, nasceu como órgão da Imprensa Oficial da Parahyba do Norte, é o mais longo impresso ainda em circulação, fundado em 02 de fevereiro de 1893, no limiar da República. Nos primeiros anos intitulava-se como “Órgão do Partido Republicano do Estado da Parahyba”. Sobre o citado impresso, Vasconcelos chama atenção que o mesmo foi concebido:

[...] não para atender uma demanda político-partidária, mas uma política de Estado. Embora houvesse uma verdadeira confusão - ontem e hoje – entre governo, Estado e partido de governo. Na Primeira República essa questão era mais emblemática, devido a quase condição de partido único na estrutura republicana brasileira. (VASCONCELOS, 2015, p. 33).

O vespertino *A Capital*, periódico português, se caracterizava como diário republicano da noite, circulou em Lisboa entre anos de 1910, pouco tempo antes do advento da República e teve seu fim em 28 de maio de 1926. Esteve na fundação sob a liderança do intelectual Manuel Guimarães. Em seu editorial de apresentação assim se afirmava:

[...] Lutar, combater, doutrinar, influir por todos os meios ao alcance da nossa mediania, mas com a intensa dedicação das nossas convicções ardentes para que o povo português, rompendo com o prejuízo histórico que faz dele o mais atrasado e miserável dos povos da velha Europa, sem direitos e sem regalias, sujeito aos caprichos do poder, relegado à condição ínfima de servo [...] (A CAPITAL, 01 jul. 2010).

Caracterizamos os dois impressos, desde o nascedouro, com impressos identificados com as forças políticas de viés republicano², ambos buscando influir nos debates e decisões políticas de uma dada época, tanto no Brasil como em Portugal. Desse modo, podemos dizer que os jornais *A União* e *A Capital*, ao longo da história de circulação constituíram-se como instituições de controle social, servindo à própria estrutura de poder e agindo com veículos de manutenção de uma “nova” ordem vigente. (BARBOSA, 2007).

Sobre a imprensa e, mais especificamente o jornal, como fonte e objeto, Capelato chama atenção que até a década de 70 do século XX, ela não era aceita como documento válido para a pesquisa histórica de uma forma mais sistematizada e aceita, por ser uma atividade “considerada subjetiva, superficial e ligada ao presente, não fazia parte do rol de documentos considerados capazes de permitir o conhecimento dos fatos históricos de forma objetiva”. (CAPELATO, p. 300, 2014).

Fazendo uso dos jornais como fontes, nos colocamos não na necessidade “recuperar” o passado, mas interpretá-lo, no sentido de indagar sobre as ideias preconizadas por Catharina Moura e Carolina Beatriz Ângelo, através da configuração sócio-cultural do Brasil e Portugal, nas primeiras décadas do século XX, com destaque às intervenções públicas das referidas intelectuais em favor do voto feminino e das demandas educacionais. Nesse sentido, corroboramos com Barbosa, para quem a “tarefa da história não é, pois, recuperar o passado tal como ele se deu, mas interpretá-lo. A partir dos sinais que chegam até o presente, cabe tentar compreender a mensagem produzida no passado dentro de suas próprias teias de significação.” (BARBOSA, 2007, p. 13)

Portanto, no contato com o jornal como fonte, devemos atentar para várias fatores, mas, principalmente à compreensão da mensagem produzida pelo passado, como adverte Barbosa (2007), evitando assim cair em anacronismos e se “cobrar posicionamentos e visões de mundo, que, de modo algum, eram possíveis na época em questão”. (KARAWEJCZYK, 2019, p. 21)

4. BREVES DADOS BIOGRÁFICOS SOBRE CATHARINA MOURA

Catharina Moura nasceu na capital da Província da Parahyba, Brasil, em 20 de dezembro de 1882. Foram seus pais Misael do Rego Moura e Francisca Rodrigues Chaves Moura. Fez seus estudos primários e secundários na Escola Normal Oficial, onde recebeu o diploma de professora normalista na 11ª turma de concluintes, em 26 de abril de 1902. Feito o curso preparatório no Liceu Paraibano, matriculou-se em 1908, na Faculdade de Direito do Recife, de onde saiu formada e laureada, em 1912, obtendo também o prêmio de viagem à Europa. (MACHADO; NUNES; MENDES 2013.)

Sobre o processo de formação jurídica, consta na lista de 48 bacharéis da Faculdade de Direito do Recife (turma de 1912), como a única mulher a concluir a formação naquele ano, ao lado de outros

² A Proclamação da República Brasileira resultou de golpe de Estado político-militar, ocorrido em 15 de novembro de 1889, que instaurou a nova ordem política e as estrutura de poder da Primeira República até 1930. Já em Portugal, também como um movimento de ruptura com a ordem imperial, a Primeira República situou-se entre 05 de outubro de 1910 e 26 de maio de 1926, marcadas por crises políticas e disputas

13 paraibanos ilustres, a exemplo de Álvaro Pereira de Carvalho e do escritor Carlos Dias Fernandes³.

Como quartanista de Direito, advogou nos júris criminais, na cidade de Pau D'algo, no estado de Pernambuco. Em 1913, no Governo de João Pereira de Castro Pinto, fez conferência pública, no Teatro Santa Rosa, sobre "Direitos da Mulher" e escreveu, no jornal A União, crônica assinada com o pseudônimo de Paraguaçu.

Na Escola Normal desta Capital, ensinou como professora as cadeiras de Português, Desenho, Francês e História da Civilização, sendo nomeada, em 1917, professora efetiva da cadeira de Português.

Catharina Moura conquistou espaço na imprensa da Parahyba do Norte em 1913, em particular, nos noticiários do jornal oficial do Estado A União, a partir de sua inserção nas conferências da "Universidade Popular", promovidas sob a liderança do presidente João Pereira de Castro Pinto. (MACHADO, NUNES; MENDES, 2013)⁴.



Fig. 1: Catharina Moura, por ocasião de sua formatura.

Faculdade de Direito do Recife, 1912

Fonte: Projeto Educação e Educadoras da Paraíba do Século XX.

Das cerca de trinta conferências previstas para o ano de 1913, era a única mulher com espaço assegurado na agenda da referida mobilização intelectual da época. A sua conferência ocorreu numa tarde de domingo, precisamente no dia 30 de março, com o Teatro Santa Rosa, como de tradição, repleto de observadores, em sua maioria, intelectuais, políticos e outras autoridades do estado. Por motivos de saúde desconhecido se afastou das funções como docente nos anos de 1950, não sendo identificados nas fontes pesquisadas os anos finais de sua vida.

³ Carlos D. Fernandes (1875-1942) - nascido na antiga Província da Paraíba e falecido no Rio de Janeiro. Contribuiu de maneira decisiva para o movimento naturalista e o movimento simbolista da literatura brasileira no seu estado. Foi poeta, romancista, contista, biógrafo e pedagogo. Embora tenha viajado pelo Norte e vivido seus últimos anos no Rio de Janeiro, foi um homem tipicamente provinciano. Na capital fluminense travou conhecimento com Cruz e Sousa, tornando-se seu grande amigo e admirador. Iniciou a carreira jornalística, escrevendo em A Gazeta da Tarde; A cidade do Rio e na Revista Rosa Cruz. O tom satírico de sua prosa e de sua poesia procura sempre fustigar seus companheiros de província, não apenas em editoriais políticos, como também em epigramas. Publicou o romance Os cangaceiros e A renegada, ambos de temática regional. Em 1936 sai Fretana, romance autobiográfico, onde aparecem as figuras principais do Simbolismo, a cuja geração também pertenceu. Destaque-se também sua produção didática, escrito sob encomenda do, então, governador Camillo de Hollanda: Escola pitoresca (1918).

⁴ A Universidade Popular foi uma ideia do então Presidente da Província da Parahyba, João Pereira de Castro Pinto que tinha como preocupação central, liderar através de conferências um seletto grupo de intelectuais, juristas, jornalistas e políticos. Entre os conferencistas da Universidade Popular, destaque para duas únicas mulheres: Catharina Moura e Angela Moreira Lima.

5. BREVES DADOS BIOGRÁFICOS SOBRE CAROLINA BEATRIZ ÂNGELO

Carolina Beatriz Ângelo nasceu a 16 de Abril de 1878, em São Vicente, no distrito da Guarda, em Portugal. Era filha de Emília Clementina de Castro Barreto e Viriato António Ângelo.

Sua família esteve envolvida nas lutas liberais. O pai apoiava o Partido Progressista e estava ligado à atividade jornalística, o que lhe permitiu ingressar no Liceu da Guarda, em 1891, onde fez os estudos primários e secundários, e posteriormente ingressou nas Escolas Politécnica e Médico-Cirúrgica em Lisboa, onde concluiu o curso de medicina em 1902. Nesse mesmo ano, casou com Januário Gonçalves Barreto Duarte, seu primo, médico, ativista republicano. (SOUZA, 2013).

Na sua carreira médica destaca-se o facto de em 1903 ter apresentado a sua dissertação inaugural "Prolapsos Genitales (Apontamentos)", iniciando a sua prática como a primeira cirurgiã portuguesa, feito notável que contrariava a tendência fortemente sexista dos blocos operatórios da época. Tornar-se-ia então na primeira mulher portuguesa a operar no Hospital de São José, sob a direção de Sabino Maria Teixeira Coelho. Trabalhou ainda no Hospital Psiquiátrico de Rilhafoles, sob a orientação de Miguel Bombarda, e dedicou-se à especialidade de Ginecologia, com consultório particular na baixa lisboeta, mais precisamente na Rua Nova do Almada.



Fig. 2: Carolina Beatriz Ângelo, imagem das eleições de 1911.

Fonte: albumdamulher.blogspot.com

O ambiente anti-monárquico dos últimos anos do século XIX e primeiros do século XX influenciou a ideologia republicana, maçônica e feminista entre a burguesia liberal lisboeta, e sem exceções, Carolina Beatriz Ângelo. A sua militância em organizações defensoras dos direitos das mulheres iniciou-se em 1906 no Comité Português da agremiação francesa La Paix et le Désarmement par les Femmes, uma associação que tinha por objetivo a resolução de conflitos bélicos pela forma do diálogo, seguindo-se em 1907, no Grupo Português de Estudos Feministas, conduzido por Ana de Castro Osório, e na Maçonaria, na Loja Humanidade, sob o nome simbólico de Lígia. (VIEIRA, 2018)

Em 1909, fez parte do grupo de mulheres que fundou a Liga Republicana das Mulheres Portuguesas, defensora dos ideais republicanos, do sufrágio feminino, do direito ao divórcio, da instrução das crianças e de direitos e deveres iguais para homens e mulheres.

Apenas um ano depois, o seu marido Januário Barreto viria a falecer, vítima de tuberculose, sem antes ver o fim da Monarquia, como tanto de desejava, deixando-a com a filha Maria Emília Barreto Ângelo, ainda pequena, para criar.

Em 5 de Outubro de 1910, com a saturação do sistema político vigente, deu-se a instauração da República em Portugal, tendo Carolina Beatriz Ângelo e Adelaide Cabete sido as principais responsáveis pela confecção secreta das bandeiras vermelhas e verdes, simbolizando a bem sucedida revolução política no país.

Logo após a revolução republicana em Portugal, Carolina Beatriz Ângelo esteve envolvida na fundação da Associação de Propaganda Feminista. Pois, de acordo com Vieira: “Como médica, ativista, sufragista e líder feminina, ela sabia que sua posição privilegiada na sociedade lhe permitia ter voz mais alta do que outras mulheres com as mesmas convicções políticas e sociais”. (2018, p. 06).

Esta associação, que chegou a dirigir, teve origem na cisão da Liga Republicana das Mulheres Portuguesas por questões relacionadas com o sufrágio feminino. No âmbito da Associação de Propaganda Feminista projetou a criação de uma escola de enfermeiras, o que é referido como mais uma manifestação da sua preocupação com a emancipação das mulheres. (SILVA, 2013)

28 de Maio de 1911, nas eleições para a Assembleia Constituinte, Carolina Beatriz Ângelo tornou-se a primeira mulher portuguesa a exercer o direito de voto e uma das quatro mulheres ativistas que conseguiu “chamar atenção da elite para ideais republicanos.” (VIEIRA, 2018, p. 02). O evento histórico foi amplamente noticiado em Portugal e felicitado em diversos países do mundo por associações feministas. Neste mesmo ano, no dia 03 de outubro de 1911, faleceu, vítima de síncope cardíaca derivada de miocardite.

6. CATHARINA MOURA E CAROLINA BEATRIZ ÂNGELO: IDEIAS FEMINISTAS NA IMPRENSA

O debate sobre a educação da mulher e o sufrágio feminino ganhou mais evidência no Brasil e Portugal com a transição do império à república nas primeiras décadas do século XX. Via de regra, tais temas de teor reivindicativo passaram a ocupar relevante espaço na imprensa, visando motivar as mais diversas manifestações de profissionais liberais, juristas, educadores e políticos, em sua maioria sujeitos pertencentes a sociedade letrada.

No Brasil, Catharina Moura conquistou espaço na imprensa da Parahyba do Norte em 1913, a partir de sua inserção nas conferências da “Universidade Popular”, promovidas sob a liderança do presidente João Pereira de Castro Pinto, em especial, pelo conteúdo do discurso feminista, através da 8ª conferência, intitulada “Os Direitos da Mulher”, proferida por ela no debate “Universidade Popular”, na Parahyba do Norte, no Teatro Santa Rosa, capital do Estado, em 30 de março de 1913, e publicada na íntegra, nos dias 01 e 02 de abril do mesmo ano, no Jornal A União, órgão da imprensa oficial do Estado.

Na publicação do texto que resultou da 8ª conferência, intitulada “Os Direitos da Mulher”, a educadora e jurista é enfática ao atribuir à educação uma condição de liberdade e emancipação da mulher no histórico processo da civilização humana e, portanto, necessário à sua participação nas discussões política e sociais. Assim, considerando o cenário, ainda adverso à expansão da instrução feminina, quando muito, as mulheres brasileiras eram educadas em escolas confessionais onde a formação se erigia sobre os valores cristãos tradicionais, em conformidade com o que sugeriam os padrões patriarcais da época:

A civilização e o progresso exigem dia a dia maior preparo da mulher como educadora. A evolução da mentalidade feminina é condição necessária a vida da mulher na atualidade e por uma consequência lógica tornar-se-á cada vez mais necessária, até imprescindível essa evolução. Impossível será depurar-se uma sociedade, progredir, elevar-se, desenvolver-se um povo sem o concurso feminino no movimento social, concurso tão valioso qual desvalorizado até hoje [...] Eduque-se o ser humano sem distinção de sexo, faça-se com que a mulher adquira aptidão legal e intelectual para o exercício de toda e qualquer profissão, de modo a pô-lo em prática, sendo esse exercício necessário ou não havendo um impedimento material ou moral que a prive dele (A UNIÃO, 02 abr. 1913, p.1).

Ocupando, na condição de mulher, o espaço da elite política e intelectual masculina da Parahyba do Norte, a jurista e educadora viu-se na necessidade de expressar também uma justificativa do seu distanciamento em relação às expoentes lutas e bandeiras feministas que timidamente arregimentavam a militância no Brasil em prol do sufrágio universal, sem, com isso, deixar de registrar sua admiração pelas mulheres que assumiam essa condição na sociedade da época:

Quero apenas prevenir-vos, para que não esperei muito de mim na defesa da causa que aqui me traz. Dizer-vos que não sou infelizmente uma feminista; que, apesar de não ter tido eu em nenhuma época da existência o apoio de um braço masculino e ter, portanto, conhecido por experiência o quanto é útil, o quanto é necessária a elevação feminina pelo trabalho de qualquer natureza, não sou uma dessas mulheres sublimes que denodadamente se batem pela elevação, pela emancipação do seu sexo [...] (A UNIÃO, 01 abr. 1913, p. 1).

Interessante observar que apesar dessa tática justificativa “não sou infelizmente uma feminista”, inicialmente direcionada ao auditório, a educadora expõe franca relação com o citado movimento em curso, mas ao mesmo tempo considera “mulheres sublimes”, “admiráveis” e “impávidas” aquelas que se arriscam na luta pela emancipação do sexo feminino. Dos argumentos iniciais Moura partiu para o confronto aberto e irônico com as opiniões acerca dos restritos direitos políticos femininos na época, situação aceita, quase, sem qualquer questionamento por homens e mulheres na sociedade:

[...] no Brazil não deu ainda a mulher a mínima parcela, achando que muito pesa na fidelíssima balança da política o voto de um homem, mesmo ignorante, quase analfabeto, incapaz de avaliar o valor moral e intelectual de um candidato; ao passo que é imponderável o voto de uma representante do outro sexo por mais inteligente, culta e mesmo prudente que todos a reconheçam [...] julgo tão incoerente, tão em desacordo com os progressos do século o modo por que entre nós é dado o direito de voto político, que dificilmente contenho o riso quando em um dia de eleição observo de minha janela o movimento desusado das ruas, atulhadas de pobres matutos em cujas mãos introduziram os chefes locais a patente de eleitor, fazendo-os repetirem, como as crenças o padre-nosso, o nome do candidato a quem vão dar o seu voto consciente e ponderado [...] Mas como não será assim se as leis são feitas pelos homens, se são os representantes do sexo forte que legislam para si e para nós? [...] (A UNIÃO, 01 abr. 1913, p. 1).

Seguindo também uma posição tática no debate político, Carolina Beatriz Ângelo, em entrevista ao jornal A CAPITAL, em 25 de maio de 1911, defende a participação das mulheres no mundo trabalho, destacando, em particular a defesa da mulher no serviço militar obrigatório de Portugal, historicamente identificado com a “força” e razão masculina. Dadas as controvérsias e repercussões que poderia alcançar, assim busca justificar-se:

Bem sei que são ideias minhas, que se oferecerão audaciosas a muita gente, só se poderá averiguar se são boas, ou más, porém, uma vez experimentadas. (A CAPITAL, 25 de maio, 1911, p. 3)

Seguindo uma linha mais direcionada ao feminismo prático e de possíveis conciliações, Carolina Beatriz Ângelo expõe no jornal A CAPITAL, em 22 de fevereiro de 1911, seu posicionamento moderado e, de certo modo, em diálogo com as condições culturais e políticas de sua época:

Não pretendemos exhibir-nos, nem tampouco usurparmos ao homem as peças do seu vestuário, como algumas feministas exageradas [...] é necessário o maior cuidado em evitar o ridículo que certos homens e mulheres procuram opor-nos. Mostrando-nos sempre tal como somos, feministas bem femininas... (A CAPITAL, 22 de fev. 1911, p. 2)

De acordo com Silva (2013), Carolina Beatriz Ângelo advogava numa linha de feminismo prático de resolutividade e moderado. Ou seja, “na forma e na expressão, e em que a dimensão dos direitos das mulheres e da sua dignidade aparece como vetor fundamental”. (SILVA, 2013, p. 23). Todavia, é importante também considerar o peso cultural dos estereótipos sobre feminismo na tradicional sociedade portuguesa no início do século XX e, conseqüentemente, as ameaças de rupturas que ele representava à ordem patriarcal vigente, no que tange as relações de gênero.

No território do debate político de disputa de poder, seguindo uma leitura de análise do Direito Constitucional do Brasil da época acerca da condição do sufrágio universal, Catharina Moura, em sua publicação no jornal A União expõe de forma crítica seu posicionamento:

Se a exclusão das mulheres não é uma das exclusões expressas na constituição, sendo condição essencial a toda a lei a clareza e precisão nos seus artigos, é evidente que nossa lei básica não nega a mulher o direito de voto político. Claro está que essa privação nasce exclusivamente do arbítrio dos interpretes da nossa lei, é mais uma exuberante prova de egoísmo masculino, quando não o for da ignorância que induz a crença absurda de que a mulher do lar domestica desaparecerá no dia em que surgir a mulher política (A UNIÃO, 01 abr. 1913, p. 1).

Moura provocava um debate de fundo, pondo em questionamento a ordem legal do impedimento jurídico ao voto da mulher, particularmente no que dispunha o Art. 70 3 da Carta Magna de 1891. Em sua compreensão jurídica, pelo fato do referido artigo não explicitar o direito ao sufrágio feminino, ficava essa decisão ao sabor e “arbítrio dos intérpretes, em regra, todos do sexo masculino.

Situação semelhante foi enfrentada por Carolina Beatriz Ângelo em Portugal, ao reivindicar o direito ao voto feminino sem com isso romper com o regramento constitucional vigente:

A nossa intenção não é pedir agora ao governo que introduza modificações na lei. De forma alguma. Nós propomo-nos tomar parte no sufrágio eleitoral mas sem que para isso seja necessário alterar uma vírgula do decreto. (A CAPITAL, 22 de fev. 1911, p.2).

Como protagonista dos ideários republicanos em favor do sufrágio universal e representando a luta da Liga Republicana das Mulheres Portuguesas, Carolina Beatriz Ângelo põe em questionamento o suposto impedimento eleitoral das mulheres, em face da Lei Eleitoral publicada naquele ano de 1911.

Como tal, apresenta requerimento solicitando tal condição de cidadania política, negada em primeiro momento pela Comissão de Recenseamento Eleitoral, mas assegurada posteriormente em âmbito judicial no cenário de controvérsias com a própria entidade em que representava por não considerar tal feito como uma conquista coletiva. No jornal A CAPITAL a médica assim se expressou:

Continuaremos com mais tenacidade que nunca, a pugnar pelo que reputamos um sacratíssimo direito - O voto das mulheres... O voto da mulheres é absolutamente indispensável numa sociedade bem constituída e especialmente num país onde se implantaram os princípios da democracia. (A CAPITAL, 25 de mar. 1911, p. 3)

Nessa linha firme, mas de viés pacifista, Carolina Beatriz Ângelo propunha à Liga Republicana das Mulheres Portuguesas a quem representava em Portugal, um modelo de organização política no sentido restrito da ordem constitucional, como assim se pronunciava:

[...] estou convencida que a mulher, por meio de associações cuidadosamente organizadas, onde o caráter e a dignidade se imponham, poderá conseguir a liberdade em nome do direito. E então ocupando na vida o seu verdadeiro lugar ela satisfará dignamente a sua missão [...] (A CAPITAL, 22 de fev. 1911, p. 4).

Em sua exposição crítica em relação à negativa do sufrágio universal no Brasil, Catharina Moura se contrapõe ao principal conceito favorável ao impedimento eleitoral das mulheres: a inferioridade intelectual. No texto publicado em A União, 01 de abril de 1913, ela reforça:

Somente educando, instruindo a mulher poder-se-á evitar que ela continue a propagar um tipo físico social inferior, fútil, quasi infantil [...] sua elevação intelectual e moral pela instrução e pela educação, num futuro, talvez não mui remoto, há de trazer-nos a prova de que essa inferioridade do cérebro feminino, se é que existe, não é uma qualidade inerente ao sexo, mas uma consequência necessária das condições do meio [...] compreender que, longe de evoluir, longe de elevar-se a mulher, de argumentar sua influência, esta tenha só contrário, vindo até nós numa escala descendente ou, ou pelo menos, se tenha conservado paralisada? Tudo evolui, tudo progride, só a condição da mulher é quase sempre a mesma através dos séculos. Correm as eras, passam-se os tempos e só a mulher se conserva quase estacionaria no meio das civilizações [...] Isto porque para ele só ao homem é dado tomar parte na evolução, para ele somente foram feitos os cargos e profissões mais dignas. [...] Onde está porem a base dessa teoria? Em que se funda quem sustenta a incapacidade inerente ao sexo feminino ou, asserção ainda mais absurda, quem procura adiantar que a evolução da mulher é a sociedade? [...] Só o egoísmo masculino, o interesse tão poderoso quão inconsciente, tão hereditariamente enraizado quão irrefletidamente conservado, pode achar essa teoria coerente com as ideias do progresso, aceitável no estado atual da civilização. [...] (A UNIÃO, 01 abr. 1913, p. 1).

Na passagem acima, percebemos além do desacordo com a tese da “inferioridade natural feminina”, um questionamento de Catharina Moura ao que se creditou como verdade inconteste e fortalecida pelos valores tradicionais do catolicismo como, também, pelo discurso científico que via a mulher como portadora de cérebros “pouco desenvolvidos” (LOURO, 1997, p.19) e como “símbolo de fragilidade e docilidade”. (BERNARDES, 2007, p. 25).

7. CONCLUSÕES

As análises e interpretações das ideias defendidas por Catharina Moura e Carolina Beatriz Ângelo sobre feminismo, educação e participação política feminina nos jornais do Brasil e Portugal, ainda estão em fase de pesquisa na FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FPCE UNIVERSIDADE DE COIMBRA, visando ampliar uma leitura sobre as manifestações feministas na imprensa dos dois países no limiar do século XX.

Neste texto tomamos os jornais A União e A Capital como principais fontes de investigação histórica, por entender que tais impressos não se encontravam desvinculados da sociedade e suas manifestações. Assim, como compreende Ginzburg (1989), a nossa tarefa como pesquisadores foi a

de inicialmente recorrer às pistas, pegadas, rastros e indícios destas e outras manifestações escritas nos periódicos dos dois países, em contextos de mudanças e transições sociais, culturais, econômicas e, sobretudo, políticas. Sobre os jornais nos primórdios do século XX, segundo Priore (2009, p. 35), estes tiveram um papel importante, haja vista que foram verdadeiras caixas de “ressonância das ansiedades sociais, tornando mais tênue as divisões entre a casa e a rua, vida privada e vida pública”.

Por fim, entendemos que, seguramente, um fator de grande relevância histórica nesse contexto foi a ascensão da República no Brasil e Portugal e, por conseguinte, a ampliação e efervescência das lutas urbanas que reverberam em ideias sobre a participação de homens e mulheres na organização social e política dos dois países, como preconizavam algumas intelectuais, a exemplo de Catharina Moura e Carolina Beatriz Ângelo. Advogada e médica, ambas pertenceram às classes médias letradas que passaram a reivindicar novos espaços e papéis na ordem social do Estado que emergiu no final do século XIX e limiar do XX.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marialva. História cultural da imprensa: Brasil – 1900-200. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2007.

BERNARDES, Maria Elena. Laura Brandão: a invisibilidade feminina na política. Campinas/SP: UNICAMP/CMU, 2007.

BURKE, Peter. O que é História Cultural. Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005.

CAPELATO, Maria Helena. História do tempo presente: a grande imprensa como fonte e objeto de estudo. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves & FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs). História do tempo presente. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014. pp. 299-315.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

GINZBURG, Carlo. O fio e o rastro. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KARAWAJCZYK, Mônica. Mulher deve votar? O código eleitoral de 1932 e a conquista do sufrágio feminino através das páginas dos jornais Correio da Manhã e a Noite. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério. In: CATANI, D.; BUENO, B.; SOUZA, C. Pereira de; SOUZA, M. Cecília de. (Orgs). Docência, memória e gênero: estudos sobre a formação. São Paulo: Editora Escrituras, 1997. pp.13-27.

MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva & MENDES, Marcia Cristina Ferreira. Catharina Moura e o feminismo na Paraíba do Norte. Fortaleza: Editora EDUECE, 2013.

MACHADO, Charliton José dos Santos & NUNES, Maria Lúcia da Silva (Orgs). Educação e educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações. Vol 1. João Pessoa: Editora UFPB, 2010.

MELO, Hildete Pereira; MARQUES, Teresa Novaes. Considerações da pesquisa. In: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. (Orgs.). Dicionário Mulheres do Brasil de 1500 até a atualidade: biográfico e ilustrado. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2000. p. 11-15.

PERROT, Michele. Mulheres públicas. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

PRIORE, Mary Del. Matar para não morrer – a morte de Euclides da Cunha e a noite sem fim de Dilermando de Assis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

REIS, José Carlos. Nouvelle histoire e tempo histórico: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel. São Paulo: Ática, 1994.

SILVA, Maria Regina Tavares da. Carolina Beatriz Ângelo (1878-1911). 2ª Ed. Lisboa/PT: Edições Comissão para a Cidadania e Igualdade de Gênero, 2013.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. Apresentação. In: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. (Orgs.). Dicionário Mulheres do Brasil de 1500 até a atualidade: biográfico e ilustrado. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2000. p. 07-10

SOUZA, Maria Reynolds de. A Concessão do voto às portuguesas: breve apontamento. Lisboa/PT: Edições Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2013.

VASCONCELOS, Larissa Meira de. Esculpindo corpos e formando hábitos: uma abordagem histórico-educacional sobre as construções de gênero na imprensa paraibana (1913-1932). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, 2015.

VIEIRA, Cristina Maria Coimbra. Carolina Beatriz Ângelo (1878-1911): A visionary woman who challenged the social order of her time. In: History of Adult Education and Training in Europe European seminar, Paris, 4-6 July 2018. p. 01-10.

FONTES:

A UNIÃO, Paraíba, 17 jan., 01 fev., 01 abr., 02 abr., 08 mai., 27 mai. 1913.

A CAPITAL, Lisboa, 01 jul. 1910 e 22 fev, 25 mar, 26 mai 1911.

ATITUDES DOS JOVENS ALUNOS FACE A SI PRÓPRIOS E AO AMBIENTE

Maria da Conceição Martins¹, Feliciano H. Veiga²

¹Instituto Politécnico de Bragança (Portugal), cmartins@ipb.pt

²Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal), hveiga@ie.ulisboa.pt

Resumo

O estudo das atitudes face ao ambiente tem-se tornado muito atual e importante para a educação, com os estudos empíricos sobre os fatores pessoais e sociais que condicionam tais atitudes a relevar a necessidade de aprofundamento das pesquisas. Esta pesquisa visou encontrar respostas para o Problema de investigação: Como se caracterizam as atitudes dos jovens alunos face a si próprios (autoconceito) e face ao ambiente, como se relacionam entre si estas variáveis e quais os seus fatores? A metodologia seguiu uma abordagem quantitativa, com análises correlacionais e diferenciais. A amostra foi constituída por 1281 jovens, com idade entre 12 e 18 anos, dos 7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade, repartidos pelo interior do país e pelo litoral. Como instrumentos, utilizaram-se as escalas Autoconceito Forma 5, Environmental Attitude Inventory e Atitudes dos Jovens Face ao Ambiente. Quanto ao procedimento, foram tidos em conta os cuidados éticos e os instrumentos foram administrados em contexto de sala de aula, nos Agrupamentos de Escolas de duas zonas geográficas distintas. Os resultados permitiram caracterizar as atitudes e encontrar relações significativas entre as atitudes face a si próprio e as atitudes face ao ambiente, bem como detetar diferenciações nas atitudes em função das variáveis sociodemográficas consideradas (idade, sexo, zona geográfica e rendimento escolar), com resultados em geral favoráveis aos sujeitos mais novos, do sexo feminino, do litoral e com superior rendimento escolar. Os resultados foram discutidos e interpretados à luz da literatura revista. Implicações para a educação pessoal e ambiental dos jovens serão sistematizadas.

Palavras-chave: atitudes, jovens, autoconceito, ambiente, educação.

Abstract

The study of attitudes towards the environment has become current and important for education, and empirical studies on the personal and social factors that condition such attitudes have been highlighting the need for further research. This study aimed to find answers to the following research problem: How to characterize the attitudes of young students towards themselves (self-concept) and the environment, how are these variables related to each other and what are their factors? The methodology followed a quantitative approach, with correlational and differential analyzes. The sample consisted of 1281 students, aged between 12 and 18 years old, from 7th, 9th and 11th years of schooling, from two different regions of Portugal. The Autoconceito Forma 5, Environmental Attitude Inventory and Youth Attitudes Towards the Environment scales were used as instruments, after studying and confirming their psychometric qualities. Regarding the procedure, ethical care was taken into account and the instruments were administered in the classroom, in all School in this two different geographical areas. The results allowed characterizing the attitudes and finding significant relationships between self-concept and attitudes towards the environment and detected differences in attitudes depending on sociodemographic variables considered (age, gender, geographic area and school performance), with results in general favorable to young, female, students from the coast and students with higher school performance. The results were discussed and interpreted in the light of the revised literature. Implications for the personal and environmental education of young people will be systematized.

Keywords: attitudes, young people, self-concept, environment, education.

1. INTRODUÇÃO

A importância crescente dos problemas ambientais que afetam severamente o planeta têm feito emergir uma nova perspectiva ecológica, que pretende contrariar essa trajetória que acentua a degradação dos ecossistemas naturais década após década. Esse novo olhar sobre as relações Homem-Natureza deverá permitir uma interpretação mais holística e sistémica, encarando a

(in)sustentabilidade ambiental como decorrente das ações humanas nas suas múltiplas vertentes. A participação individual nos processos de preservação da qualidade ambiental é, por isso, considerada um dos maiores desafios das sociedades modernas, e os jovens têm um papel central nessa mudança.

O acentuar destas preocupações provocaram mudanças conceptuais e metodológicas que permitiram que a psicologia ambiental passasse a dar mais atenção ao estudo das atitudes e comportamentos que possam afetar os processos ou os recursos naturais. Nesse sentido, uma das primeiras tarefas desta área de expansão da psicologia ambiental foi procurar compreender como é que o ambiente, visto nesta perspetiva ecológica, se torna psicologicamente relevante nas e através das ações e experiências das pessoas que vivem e atuam nele (Hawcroft & Milfont, 2010).

A investigação mais alargada na qual este artigo se enquadra teve como objetivo encontrar problemas para o seguinte problema de investigação: Como se caracterizam as atitudes dos jovens alunos face a si próprios e face ao ambiente, como se relacionam entre si estas variáveis e quais os seus fatores? Conhecer melhor a relação entre as atitudes face a si próprio e as atitudes face ao ambiente permitirá compreender em que medida os investimentos na promoção do autoconceito feitos pela escola, pela família e pela comunidade pode trazer benefícios também para a melhoria das atitudes dos jovens.

2. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

As atitudes face a si próprio, entendidas nesta investigação como um constructo equivalente ao autoconceito, são definidas como as perceções que o indivíduo tem das suas capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social, formadas através das experiências do indivíduo e das interpretações que o mesmo faz do feedback que recebe de outros significativos (Marsh, 2005).

O autoconceito é um elemento central na formação da personalidade e um indicador da satisfação pessoal e do bem-estar psicológico (Fuentes et al., 2015; García et al., 2017; Martins & Veiga, 2020b), sendo um importante fator a ter em consideração no estudo da psicologia dos adolescentes. À medida que processa a transição da infância para a idade adulta, o autoconceito torna-se mais diversificado e multidimensional, necessitando de um longo processo para se consolidar e, embora seja uma das estruturas mais estáveis da identidade do sujeito, vai sofrendo mudanças que refletem as capacidades transitórias relativas à idade, bem como as experiências que o sujeito vai acumulando (Veiga, 2012).

A promoção do autoconceito está associada a benefícios académicos, sociais e comportamentais, como uma variável mediadora que contribui para a explicação de outros produtos, como o aumento do envolvimento e o desempenho escolar (Veiga et al., 2015). Daí a importância do seu estudo e das condições pessoais e sociais que podem desencadear essa mudança, bem como o estudo dos eventuais efeitos que possam ter noutras dimensões da personalidade.

Os estudos que utilizam instrumentos de avaliação mais sensíveis mostram que o autoconceito se desenvolve de forma complexa, com algumas dimensões a registar um aumento com a idade (Coelho et al., 2015; Marsh, 2005; Musitu et al., 2001) e outras a diminuir (Veiga, 2012). Em relação ao sexo, nos estudos revistos encontrou-se superioridade dos sujeitos do sexo masculino em algumas dimensões (García et al., 2017), do sexo feminino noutras (Coelho et al., 2015) e em alguns não se registou diferenciação (García et al., 2017; Musitu et al., 2001). As causas apontadas para essas diferenças remetem para os estádios de desenvolvimento em que os sujeitos se encontram e para as relações interpessoais que estes estabelecem. No que diz respeito ao rendimento académico, as atitudes face a si próprio têm vindo a ser assinaladas como a variável que apresenta maior capacidade preditiva, com diversos estudos indicando a existência de uma relação positiva e recíproca entre ambas as variáveis, nomeadamente entre o autoconceito académico e o rendimento escolar nas áreas disciplinares correspondentes (Marsh & Martin, 2011; Martins & Veiga, 2020b).

Conhecer melhor os padrões de associação entre o autoconceito e as variáveis sociodemográficas, nomeadamente na adolescência, contribuirá para intervenções educativas mais ajustadas às necessidades dos adolescentes em cada contexto (García et al., 2017; Marsh, 2005; Veiga et al., 2015). Compreender como os jovens podem aumentar a sua realização académica, ultrapassando as restrições pessoais e contextuais, deve ser uma das principais preocupações dos alunos, dos seus pais e das escolas, uma vez que, quando o aluno tem uma atitude positiva face a si próprio isso irá contribuir para que obtenha melhores resultados escolares e para aumentar o seu bem-estar.

As atitudes face ao ambiente representam o conjunto de crenças, afetos e intenções comportamentais que um indivíduo mantém em relação ao ambiente (Schultz et al., 2005), sendo

resultado de um complexo processo de socialização que envolve família, amigos e professores, bem como agentes externos mais difusos (Hawcroft & Milfont, 2010). Nesse processo, são coordenadas por um sistema de valores ambientais que podem refletir os valores antropocêntricos ou os valores ecocêntricos (Amérigo et al., 2012), fazendo com que os indivíduos aderiram a campanhas e projetos de preservação da natureza, apenas se os mesmos tiverem efeitos positivos no progresso económico e tecnológico (antropocêntricos), ou defendam a preservação pelo valor intrínseco da natureza e expressando atitudes pró-ambientais mesmo quando estas não trazem benefícios para os humanos (ecocêntricos).

Conhecer como se diferenciam as atitudes face ao ambiente ao longo da idade, tem despertado o interesse de diversos investigadores (Gifford & Nilsson, 2014; Milfont & Schultz, 2018), mas essa relação pode ser complexa (Franzen & Meyer, 2010). Os estudos realizados com adolescentes indicam que os mais jovens têm atitudes mais positivas (Hawcroft & Milfont, 2010; Martins & Veiga, 2020a). Contudo, alguns estudos assinalam uma diminuição das atitudes com o avançar da adolescência, pelo menos em algumas dimensões (Bogner, 2018). Em relação às diferenças entre sexos, a maioria dos estudos destaca a superioridade dos sujeitos do sexo feminino (Martins & Veiga, 2001; Pérez-Franco et al., 2018), podendo tal diferenciação e superioridade ficar a dever-se aos estereótipos de natureza cultural associados aos processos de socialização (Martins & Veiga, 2020a; Milfont & Duckitt, 2010). As pesquisas sobre diferenciação das atitudes face ao ambiente em função da zona geográfica têm revelado tendência para uma relação entre estas duas variáveis (Gifford & Nilsson, 2014). Contudo, alguns estudos referem ter encontrado atitudes face ao ambiente mais elevadas nos sujeitos do meio urbano (Biswas, 2017), e outros referem uma diferenciação inversa ou uma não diferenciação. No que diz respeito ao rendimento académico, parece haver consenso acerca da existência de correlação significativa e positiva (Franzen & Meyer, 2010; Gifford & Nilsson, 2014; Martins & Veiga, 2001), com os jovens que apresentam mais conhecimentos específicos sobre os problemas ambientais e os que participaram em formações realizadas em contacto com a natureza a apresentar atitudes mais favoráveis à preservação ambiental. Torna-se, por isso, relevante assegurar que os programas curriculares dos vários níveis de ensino permitam abordar conteúdos sobre os problemas ambientais mais complexos e incluir momentos de contacto com a natureza.

Alguns autores têm salientado o papel central do ajuste escolar na promoção da “empatia ambiental” e da “conexão com a natureza” dos jovens (Musitu-Ferrer et al., 2019), considerando a empatia ambiental referente à capacidade de sentir e compreender assuntos relacionados com o ambiente natural e a conexão com a natureza referente ao grau com que alguém se identifica com o ambiente natural (Guckian et al., 2017). Havendo uma correlação positiva do ajuste escolar com o rendimento académico e com o autoconceito académico (Veiga et al., 2015), presume-se a existência também de correlação, positiva e significativa, entre o autoconceito académico e a empatia ambiental e conexão com a natureza. Por outro lado, alguns autores referem que a conexão com a natureza está negativamente correlacionada com os valores antropocêntricos (Amérigo et al., 2012). No entanto, é de salientar a necessidade de aprofundamento das pesquisas, tendo em vista aclarar a relação entre estes constructos e as atitudes face a si próprio e face ao ambiente, nas suas múltiplas dimensões.

3. METODOLOGIA

Na presente investigação pretendeu-se dar resposta ao seguinte problema de investigação: Como se caracterizam as atitudes dos jovens alunos face a si próprios (autoconceito) e face ao ambiente, como se relacionam entre si estas variáveis e quais os seus fatores? A metodologia, de natureza quantitativa, teve por base a aplicação de um inquérito, para captar as perceções, pensamentos e sentimentos dos participantes, constituído pelos questionários Autoconceito Forma 5 (AF5) (García & Musitu, 2014), Environmental Attitude Inventory (EAI-24) (Milfont & Duckitt, 2010) e Escala de Atitudes dos Jovens Face ao Ambiente (Martins & Veiga, 2001), com respostas estruturadas em seis níveis.

A escala Autoconceito Forma 5 (AF5) foi selecionada devido à sua multidimensionalidade e boas qualidades psicométricas, e por ser um instrumento de avaliação do autoconceito validado em diversos contextos geográficos (García et al., 2017), incluindo Portugal (Coelho et al., 2015). A escala Environmental Attitudes Inventory foi adotada tendo por base as boas qualidades psicométricas da escala original e a opção pela sua versão reduzida a 24 itens (EAI-24), devido ao número de itens ser adequado à utilização conjunta com outras escalas (Milfont & Duckitt, 2010). A utilização da Escala de Atitudes dos Jovens Face ao Ambiente (EAJFA) deveu-se ao facto de a mesma ter sido construída para alunos portugueses da mesma faixa etária (Martins & Veiga, 2001).

Foram seguidas as orientações éticas recomendadas pela equipa de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar do Ministério da Educação e pela Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Previamente à aplicação do inquérito foi solicitada autorização a cada um

dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas abrangidos. A recolha de dados foi realizada em sala de aula, com a presença da investigadora para explicitação prévia dos objetivos da investigação e garantia do anonimato das respostas, mas sem interferência na produção das mesmas.

A amostra foi constituída por 1281 jovens portugueses, tendo-se selecionado, por conveniência, os concelhos de Bragança (interior) e Caldas da Rainha (litoral). Foram inquiridos todos os alunos que frequentavam os 7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade nos seis Agrupamentos de Escolas destes concelhos, com idade compreendida entre os 12 e os 18 anos ($M = 14.6$ anos; $DP = 1.84$). No total da amostra, 53.3% dos sujeitos eram do sexo feminino e 57.2% do litoral.

Partindo do problema central do estudo, foram consideradas como variáveis dependentes as atitudes face a si próprio (autoconceito) e as atitudes face ao ambiente, e como variáveis independentes a idade, o sexo, a zona geográfica (interior versus litoral) e o rendimento escolar (classificações do ano anterior). A falta de estudos prévios que analisem a relação entre estas variáveis conduziu à formulação das seguintes questões de investigação, nas quais se procurou refletir também o tipo de análise estatística pretendida para encontrar as respostas: a) Como se relacionam as dimensões das atitudes com a idade e com o rendimento escolar? b) Como se diferenciam as dimensões das atitudes em função do sexo e em função da zona geográfica? c) Como se relacionam os resultados obtidos nas atitudes face a si próprio com os resultados nas atitudes face ao ambiente?

A adaptação da escala AF5 mostrou-se adequada e útil para avaliar o autoconceito numa população de estudantes portugueses do ensino básico e secundário. A sua análise fatorial revelou características psicométricas satisfatórias em termos de fidelidade e de validade, tendo permitido obter cinco dimensões, com seis itens cada, indo ao encontro do descrito para a escala original: Autoconceito académico (AAc); Autoconceito físico (AFi); Autoconceito familiar (AFa); Autoconceito emocional (AEm); Autoconceito social (ASo).

As características psicométricas apresentadas pelas escalas de atitudes face ao ambiente (EIA-24 e EAJFA) foram moderadamente satisfatórias e permitiram concluir que as adaptações, às quais foram atribuídas, respetivamente, as designações EAFA-TM e EAFA-MV, podem ser consideradas úteis e adequadas para avaliar as atitudes face ao ambiente numa população de estudantes portugueses da faixa etária 12-19 anos. Na escala EAFA-TM a análise fatorial permitiu a extração de seis dimensões, com dois itens cada: Atitudes face à degradação da natureza (AFD); Envolvimento na preservação da natureza (EPN); Atração pela natureza (APN); Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais (PAR); Políticas de preservação da natureza (PPN); Políticas de crescimento da população (PCP). Na escala EAFA-MV foram extraídas três dimensões, com quatro itens cada: Atitudes face à poluição (AFP); Preocupação com a ação humana sobre o ambiente (PAH); Comportamentos de preservação do ambiente (CPA).

4. RESULTADOS

Neste ponto apresentam-se os resultados obtidos, em função das variáveis consideradas, no sentido de procurar respostas para o problema de investigação e para as questões de estudo formuladas.

4.1. Atitudes face a si próprio e face ao ambiente e variáveis sociodemográfica

Em resposta à questão Como se relacionam as dimensões das atitudes com a idade e com o rendimento escolar? efetuaram-se os cálculos do coeficiente de correlação de Pearson (r) entre as atitudes e cada uma destas variáveis. Para dar resposta à questão Como se diferenciam as dimensões das atitudes em função do sexo e em função da zona geográfica? utilizou-se o teste T em amostras independentes (t), com o objetivo de averiguar se as diferenças nas médias das atitudes no sexo feminino e no sexo masculino e nas médias das atitudes nos jovens do interior e do litoral são devidas ao acaso ou se haverá diferenças, de facto, na população de onde foram recrutados os dois grupos em análise. A Tabela 1 sintetiza as relações significativas encontradas nas respostas aos questionários Autoconcepto Forma 5 (AF5), Environmental Attitude Inventory (EAFA-TM) e Atitudes dos Jovens Face ao Ambiente (EAFA-MV).

Tabela 1. Relações significativas entre as dimensões do autoconceito e das atitudes face ao ambiente e as variáveis sociodemográficas idade, sexo, zona geográfica e rendimento escolar.

V. Dependente / V. Independente	Idade	Sexo	Zona	Rendimento Escolar			
				Mat.	Port.	Hist.	Ciên.
AF5							
AAc	r-		i	r+	r+	r+	r+
AFi	r-	m	i		r+	r+	
AFa	r-			r+	r+	r+	r+
AEm		m					
ASo	r-	m		r+			
Tot	r-	m		r+	r+	r+	r+
EAFA-TM							
AFD	r+	f			r+	r+	r+
EPN	r-	f					
APN		f					
PAR	r+	f	l	r+	r+	r+	r+
PPN							
PCP	r-		l	r+		r+	r+
Tot		f	l	r+	r+	r+	r+
EAFA-MV							
AFP		f	l				r+
PAH	r+	f	l	r+	r+	r+	r+
CPA		f		r+	r+	r+	r+
Tot		f	l	r+	r+	r+	r+

Legenda: r- correlação negativa; r+ correlação positiva; m - diferença favorável ao sexo masculino; f - diferença favorável ao sexo feminino; i - diferença favorável ao interior; l - diferença favorável ao litoral; espaços em branco, ausência de correlação.

A variável idade correlacionou-se, significativa e negativamente, com quase todas as dimensões das atitudes face a si próprio; o mesmo ocorreu com duas dimensões das atitudes face ao ambiente: Envolvimento na preservação da natureza (EPN) e Políticas de crescimento da população (PCP). Por outro lado, correlacionou-se significativa e positivamente com três outras dimensões das atitudes face ao ambiente: Atitudes face à degradação da natureza (AFD), Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais (PAR) e Preocupação com a ação humana sobre o ambiente (PAH).

A variável sexo apresentou um elevado poder de diferenciação dos resultados, quer nas atitudes face a si próprio (superior nos sujeitos de sexo masculino), quer nas atitudes face ao ambiente (superior nos sujeitos do sexo feminino). A não diferenciação dos resultados ocorreu em Autoconceito Académico (AAc) e Autoconceito Familiar (AFa), bem como em Políticas de preservação da natureza (PPN) e Políticas de crescimento da população (PCP).

A variável zona geográfica apresentou diferenças significativas nas atitudes face a si próprio nas dimensões Autoconceito Académico (AAc) e Autoconceito Físico (AFi) (superior nos sujeitos do interior). Nas dimensões Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais (PAR), Políticas de crescimento da população (PCP), Atitudes face à degradação da natureza (AFD), Preocupação com a ação humana sobre o ambiente (PAH), bem como nos totais de ambas as escalas de atitudes face ao

ambiente, a variável zona geográfica apresentou diferenças significativas com vantagem para os indivíduos do litoral.

A variável rendimento acadêmico correlacionou-se, significativa e positivamente, com as dimensões Autoconceito Acadêmico (AAc), Autoconceito Físico (AFi) e Autoconceito Familiar (AFa) das atitudes face a si próprio; o mesmo ocorreu nas dimensões Atitudes face à degradação da natureza (AFD), Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais (PAR), Políticas de crescimento da população (PCP), Preocupação com a ação humana sobre o ambiente (PAH) e Comportamentos de preservação do ambiente (CPA), assim como nos totais de ambas as escalas de atitudes face ao ambiente.

4.2. Relação entre as atitudes face a si próprio e as atitudes face ao ambiente

Em resposta à questão Como se relacionam os resultados nas atitudes face a si próprio com os resultados nas atitudes face ao ambiente? efetuou-se o cálculo do coeficiente de correlação de Pearson (r), com base nas respostas aos questionários Autoconceito Forma 5 (AF5), Environmental Attitude Inventory (EAFA-TM) e Atitudes dos Jovens Face ao Ambiente (EAFA-MV). Os resultados são indicados na Tabela 2.

Tabela 2. Correlações estatisticamente significativas entre as dimensões das atitudes face a si próprio e as dimensões das atitudes face ao ambiente.

Dimensões AF5	Dimensões EAFA-TM							Dimensões EAFA-MV			
	AFD	EPN	APN	PAR	PPN	PCP	Tot	AFP	PAH	CPA	Tot
AAc	r+	r+	r+		r+	r+	r+	r+	r+	r+	r+
AFi		r+	r+	r-				r+	r-		r-
AFa	r+	r+	r+	r+	r+		r+	r+		r+	r+
AEm	r-			r-			r-			r-	r-
ASo	r+	r+	r+	r-		r+	r+		r-		
Tot		r+	r+		r+		r+	r+		r+	r+

Legenda: r- correlação negativa; r+ correlação positiva; espaços em branco, ausência de correlação

O Autoconceito acadêmico (AAc) foi a dimensão das atitudes face a si próprio que mais se correlacionou com as dimensões das atitudes face ao ambiente: apresentou correlações com todas as dimensões, exceto com a dimensão Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais (PAR), sempre positivas e sempre com elevados valores de significância estatística ($p < .01$). O Autoconceito familiar (AFa) apresentou também correlações com quase todas as dimensões das atitudes face ao ambiente, sempre positivas e quase sempre com elevados valores de significância estatística ($p < .01$). Registaram-se ainda correlações estatisticamente significativas e positivas entre os resultados no Autoconceito total e no Autoconceito social (ASo) com os resultados na maioria das dimensões das atitudes face ao ambiente, sempre positivas e quase sempre com elevados valores de significância estatística ($p < .01$). No Autoconceito emocional (AEm), todas as correlações estatisticamente significativas encontradas foram negativas.

Na escala EAFA-TM, as dimensões que registaram maior número de correlações com as dimensões das atitudes face a si próprio foram a dimensão Envolvimento na preservação da natureza (EPN) e a dimensão Atração pela natureza (APN), visto que se correlacionaram com todas as dimensões, exceto com o Autoconceito emocional (AEm), quase sempre com elevados valores de significância estatística ($p < .01$). As correlações encontradas entre as dimensões EPN e APN das atitudes face ao ambiente e as atitudes face a si próprio foram sempre positivas, indicando que, nestas dimensões, se as atitudes face ao ambiente aumentam, as atitudes face a si próprio aumentam também, e vice-versa.

Na dimensão Atitudes face à degradação da natureza (AFD), assim como no total da escala (EAFA-TM Tot), registaram-se também correlações com todas as dimensões das atitudes face a si próprio, exceto com o Autoconceito físico (AFi), quase sempre com elevados valores de significância

estatística ($p < .01$). Em ambos os casos, todas as correlações encontradas foram positivas, exceto com a dimensão Autoconceito Emocional (AEm).

No que diz respeito à EAFA-MV, merece destaque a dimensão Comportamentos de preservação do ambiente (CPA), na qual se verificou a existência de correlações com a maioria das dimensões das atitudes face a si próprio, exceto com o Autoconceito físico (AFi) e com o Autoconceito social (ASo), todas com valores de significância estatística ($p < .01$) e negativa apenas na correlação com o Autoconceito Emocional (AEm).

5. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A presente investigação procurou conhecer como se relacionam as atitudes dos jovens alunos face a si próprio (autoconceito) e face ao ambiente com a idade e com o rendimento escolar e como se diferenciam em função do sexo e em função da zona geográfica. Pretendeu-se, ainda saber como se relacionam os resultados obtidos nas atitudes face a si próprio com os resultados nas atitudes face ao ambiente. Neste ponto, retomam-se os principais resultados encontrados, contrastando-os com os resultados apresentados na literatura revista e tentando extrair deles conclusões que possam ser relevantes para a educação.

5.1 Diferenciação dos resultados nas atitudes face a si próprio

A análise das relações entre as dimensões das atitudes face a si próprio (autoconceito) e a idade permitiu concluir que existe correlação estatisticamente significativa e negativa no Autoconceito total e em quase todas as dimensões estudadas, mostrando que as atitudes dos sujeitos diminuem à medida que a idade aumenta na adolescência. Estes resultados não permitem corroborar de forma inequívoca a perspetiva teórica e os resultados empíricos que consideram a existência de uma evolução em U do autoconceito ao longo da adolescência (Marsh, 2005). Os resultados encontrados mostram a fase descendente da curva, coincidindo com a diminuição prevista das atitudes devido ao efeito perturbador da adolescência; contudo, o aumento no autoconceito que o modelo teórico prevê que ocorra no final da adolescência não é evidenciado, mas isso pode dever-se a que, nesta amostra, o número de jovens com 17 anos ou mais foi reduzido (18.3%).

Quanto à diferenciação das atitudes face a si próprio entre os sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino, este estudo permitiu concluir que o Autoconceito total apresentou uma diferenciação bastante expressiva, favorável ao sexo masculino. Foram igualmente encontradas diferenças significativas no Autoconceito emocional, no qual o efeito diferenciador do sexo se mostrou mais expressivo, indo no sentido dos estudos que assinalam maior estabilidade emocional dos indivíduos do sexo masculino (Coelho et al., 2015; Fuentes et al., 2015). No Autoconceito físico, os resultados do presente estudo, com vantagem para os sujeitos do sexo masculino, podem ser olhados à luz dos estereótipos sexuais (Veiga, 2012): ao longo da adolescência os indivíduos do sexo feminino tendem a valorizar mais a aparência física e a capacidade atlética e a sentir-se mais insatisfeitos. Já no Autoconceito académico, os resultados não acompanham as explicações associadas aos estereótipos sexuais, pois não se registaram diferenças, permitindo pensar que se pode estar a registar uma progressiva não diferenciação entre sexos nesta dimensão.

Os resultados permitiram destacar correlações estatisticamente significativas e positivas entre o Autoconceito académico e as classificações de cada uma das disciplinas estudadas (Matemática, Português, História e Ciências). Além disso, a correlação entre as classificações escolares e o Autoconceito académico foi mais elevada do que a correlação entre as classificações e o Autoconceito total, tal como encontrado por outros autores (Marsh & Martin, 2011; Veiga, 2012). A intervenção junto dos jovens no sentido de melhorar o seu autoconceito, nomeadamente o Autoconceito académico, contribuirá, por sua vez, para a melhoria do envolvimento e rendimento escolar (Veiga et al, 2015).

Nesta pesquisa, registaram-se, ainda, correlações estatisticamente significativas e positivas entre o Autoconceito familiar e as classificações em todas as disciplinas analisadas, revelando que, quanto mais o aluno for amado e valorizado pela própria família, maior será a sua disposição para estudar e melhores resultados académicos podem ser esperados.

Em síntese, na presente investigação, foram encontradas relações significativas consistentes entre as atitudes face a si próprio (autoconceito) e as variáveis sociodemográficas idade, sexo e rendimento escolar. O Autoconceito total (Tot) da escala apresentou relações significativas com estas três variáveis, assim como o Autoconceito físico (AFi), enquanto nas dimensões Autoconceito Académico

(AAC) e Autoconceito familiar (AFa) foram encontradas correlações em função da idade e do rendimento escolar, mas não foram encontradas diferenças significativas entre sexos. Merece destaque também que todas as correlações com a idade foram negativas, todas as diferenças estatisticamente significativas nos resultados entre sexos foram favoráveis ao sexo masculino e todas as correlações com o rendimento escolar foram positivas.

5.2. Diferenciação dos resultados nas atitudes face ao ambiente

O estudo da diferenciação dos resultados nas atitudes face ao ambiente em função da idade permitiu evidenciar correlações estatisticamente significativas em cerca de metade das dimensões, sendo que em algumas a correlação apresentou-se negativa e noutras positiva. Nas dimensões com itens mais associados à “preservação” da natureza, os resultados apresentaram uma diminuição com a idade, coerente com outros resultados e justificada pelo facto de os adolescentes mais velhos estarem focados em interesses mais variados, reduzindo a atenção que dedicam às questões ambientais, e mais influenciados pela sociedade de consumo (Franzen & Meyer, 2010; Milfont & Schultz, 2018). Outras dimensões, associadas à “utilização” dos recursos naturais, registaram aumento ou não diferenciação das atitudes em função da idade, possivelmente por serem temas tratados desde os primeiros níveis de ensino, permitindo que os adolescentes consolidem atitudes mais positivas (Bogner, 2018).

Quanto à diferenciação das atitudes face ao ambiente entre os sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino, este estudo permitiu concluir que existem diferenças estatisticamente significativas, com vantagem para o sexo feminino. A presente investigação permite, assim, acompanhar diversos autores (Martins & Veiga, 2001; Pérez-Franco et al., 2018), que consideram que os sujeitos do sexo feminino passam por processos diferenciais de “socialização de género” nos quais aprendem a ser mais sensíveis às necessidades dos outros e aos problemas ambientais que possam apresentar riscos para a saúde e bem-estar da família e da comunidade.

O estudo permitiu revelar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas atitudes face ao ambiente, nos totais de ambas as escalas, e em algumas das suas dimensões, favoráveis aos jovens do litoral. Estes resultados permitem acompanhar as conclusões dos autores que salientam que os sujeitos residentes em contextos mais densamente urbanizados estão mais expostos a fatores de degradação ambiental e, por isso, mais predispostos para apoiar medidas de preservação ambiental (Biswas), enquanto os sujeitos residentes em contextos rurais estão mais dependentes da utilização dos recursos naturais para fins económicos, como a agricultura ou a pecuária, podendo levar os jovens a manifestar menos apoio às medidas ambientais.

A análise da relação entre as atitudes face ao ambiente e o rendimento escolar revelou correlações estatisticamente significativas e positivas nos totais das escalas e em algumas das suas dimensões, corroborando os estudos empíricos analisados, os quais assinalam um aumento na preocupação com os problemas ambientais à medida que o nível de educação aumenta (Gifford & Nilsson, 2014; Martins & Veiga, 2001). Os resultados aqui encontrados levam, assim, a concluir que os alunos com melhores classificações escolares têm mais e melhor capacidade de compreensão dos processos ecológicos, o que contribuirá para tornar as suas atitudes mais positivas face ao ambiente (Franzen & Meyer, 2010).

Em síntese, na presente investigação foram encontradas relações significativas consistentes entre as atitudes face ao ambiente e as variáveis sociodemográficas sexo, zona geográfica e rendimento escolar. As Atitudes Face ao Ambiente total em ambas as escalas apresentaram relações significativas com estas três variáveis, assim como as dimensões Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais (PAR) e Preocupação com a ação humana sobre o ambiente (PAH), enquanto, pelo contrário, a dimensão Políticas de preservação da natureza (PPN) não apresentou qualquer relação estatisticamente significativa com estas variáveis. Merece ainda destaque que as diferenças estatisticamente significativas nos resultados entre sexos foram todas favoráveis ao sexo feminino, as diferenças nos resultados entre zonas geográficas foram todas favoráveis aos jovens do litoral e todas as correlações com o rendimento escolar foram positivas.

5.3. Relação entre as atitudes face a si próprio e face ao ambiente

A análise de dados permitiu encontrar diversas correlações estatisticamente significativas entre as dimensões das atitudes face a si próprio (autoconceito) e as dimensões das atitudes face ao ambiente, indicando que, em cada um desses pares de dimensões, os resultados variam conjuntamente. Além disso, verificou-se que, nos casos em que ocorre associação significativa entre

as pontuações obtidas nas dimensões das atitudes face a si próprio e nas dimensões das atitudes face ao ambiente, o sentido da relação é em geral positivo, indicando o aumento das atitudes face ao ambiente à medida que as atitudes face a si próprio aumentam, e vice-versa.

Salienta-se que o Autoconceito académico (AAc) se correlacionou significativa e positivamente com quase todas as dimensões e com os valores totais das escalas de atitudes face ao ambiente, permitindo corroborar, ainda que indiretamente, os resultados encontrados por Musitu-Ferrer et al. (2019). Registaram-se também correlações estatisticamente significativas e positivas entre o Autoconceito total e os resultados totais em cada uma das escalas de atitudes face ao ambiente, indo ao encontro dos autores que sugerem que, quanto maior for a identidade ambiental, mais positivas são as atitudes face ao ambiente (Guckian et al., 2017). Destaca-se, contudo, a necessidade de mais investigação.

No estudo das correlações entre as dimensões das atitudes face ao ambiente e as dimensões do autoconceito, verificou-se que as dimensões Envolvimento na preservação da natureza (EPN), Atração pela natureza (APN) e Atitudes face à poluição (AFP) correlacionaram-se significativa e positivamente com a generalidade das dimensões do autoconceito, permitindo corroborar os autores que salientam que, se as pessoas incorporarem na sua identidade o ambiente, então passam a valorizar as suas atitudes e os seus comportamentos pro-ambientais, para mostrarem perante a comunidade que estão preocupadas com o ambiente (Guckian et al., 2017).

São também de destacar os resultados nas dimensões Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais (PAR) e Preocupação com a ação humana sobre o ambiente (PAH), as quais apresentaram correlações significativas com algumas dimensões do autoconceito, mas negativas. Em ambos os casos, os resultados vão ao encontro das conclusões avançadas pelos autores que referem a existência de correlação negativa entre a conexão com a natureza e as atitudes e os valores antropocêntricos (Amérigo et al., 2012; Pérez-Franco et al., 2018).

Em síntese, na presente investigação as atitudes face ao ambiente correlacionaram-se predominantemente, e positivamente, com as dimensões Autoconceito académico (AAc) e Autoconceito familiar (AFa). Por seu lado, autoconceito correlacionou-se predominantemente, e positivamente, com as dimensões Envolvimento na preservação da natureza (EPN) e Atração pela natureza (APN). Os resultados totais de cada uma das escalas correlacionam-se entre si, também positivamente. Merece ainda destaque a relação entre o Autoconceito emocional (AEm) e as atitudes face ao ambiente, pois todas as correlações significativas encontradas são negativas, assim como as correlações encontradas entre a dimensão Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais (PAR) com as dimensões das atitudes face a si próprio são predominantemente negativas. A falta de estudos empíricos que relacionem as atitudes face a si próprio com as atitudes face ao ambiente não permite corroborar com segurança a existência destas relações, e evidencia a necessidade de novas investigações, que ampliem a compreensão acerca das relações que se estabelecem entre estas variáveis e, assim, contribuam para a definição de políticas sociais e educativas com vista a melhorar as atitudes dos jovens adolescentes, em relação a si próprios e em relação ao ambiente.

* Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP., no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação UIDEF/04107/2020.

REFERÊNCIAS

- Amérigo, M., Aragonés, J. I., & García, J. A. (2012). Exploring the dimensions of environmental concern: An integrative proposal. *Psychology*, 3(2), 353–365.
- Biswas, M. (2017). A study on the environmental awareness of secondary school students in relation to gender, locale of study and medium of instruction. *International Education & Research Journal*, 3(12), 86-88.
- Bogner, F. X. (2018). Environmental values (2-MEV) and appreciation of nature. *Sustainability*, 10(2), 350.
- Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., & Romão, A. M. (2015). Validação do questionário Autoconceito Forma 5 numa amostra de crianças e adolescentes portugueses. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(1), 67-77.
- Franzen, A., & Meyer, R. (2010). Environmental attitudes in cross-national perspective: a multilevel analysis of the ISSP 1993-2000. *European Sociological Review*, 26(2), 219-234.

- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Parental socialization styles and psychological adjustment: A study in Spanish adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138.
- García, A. A., Mora, P. G., Valle, C. G., & Ruiz, J. P. (2017). Autoconcepto en adultos: estudio de género y de tenencia de hermanos. *Alternativas en Psicología*, 38, 34-43.
- García, J. F., & Musitu, G. (2014). *AF5: Autoconcepto forma 5* (4.ª ed.). Madrid: TEA.
- Gifford, R., & Nilsson, A. (2014). Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. *International Journal of Psychology*, 49(3), 141–157.
- Guckian, M., Young, R., & Harbo, S. (2017). Beyond green consumerism: Uncovering the motivations of green citizenship. *Michigan Journal of Sustainability*, 5(1), 73-94.
- Hawcroft, L. J., & Milfont, T. L. (2010). The use (and abuse) of the New Environmental Paradigm scale over the last 30 years: a meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 30(2), 143-158.
- Marsh, H. W. (2005). Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self concept in educational psychology. The 25th Vernon-Wall Lecture presented at the Annual Meeting of the Education Section of The British Psychological Society (pp. 1-89). Leicester: Durham University.
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *The British Journal of Educational Psychology*, 81, 59-77.
- Martins, M. C. (2020). *Atitudes dos jovens alunos face a si próprios e ao ambiente*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Martins, M. C., & Veiga, F. H. (2001). *Atitudes face ao ambiente: elaboração de uma escala de atitudes dos jovens face ao ambiente*. In B. Silva & L. Almeida (Orgs). *Atas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Martins, M. C., & Veiga, F. H. (2020a). *Atitudes dos jovens face ao ambiente, idade e sexo*. In R. P. Lopes, C. Mesquita, E. M. Silva, M. V. Pires (Eds.). *V Encontro Internacional de Formação na Docência: Livro de Atas* (pp. 824-836). Instituto Politécnico de Bragança.
- Martins, M. C., & Veiga, F. H. (2020b). *Atitudes dos jovens face a si próprios, rendimento escolar e zona geográfica*. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 24(1), 30-46.
- Milfont, T. L., & Duckitt, J. (2010). The environmental attitudes inventory: a valid and reliable measure to assess the structure of environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 80–94.
- Milfont, T. L., & Schultz, P. W. (2018). The role of attitudes in environmental issues. In D. Albarracín, & B. T. Johnson. *The handbook of attitudes: Applications* (Vol. 2, 2.ª ed., pp. 337-365). New York: Routledge.
- Musitu, G., García, F., & Gutiérrez, M. (2001). *AFA: Auto-conceito forma A* (4.ª ed.). Madrid: TEA.
- Musitu-Ferrer, D., Esteban-Ibáñez, M., León-Moreno, C., & García, O. F. (2019). Is School Adjustment Related to Environmental Empathy and Connectedness to Nature? *Psychosocial Intervention*, 28(2), 101-110.
- Pérez-Franco, D., Pro-Bueno, A. J., & Pérez-Manzano, A. (2018). Actitudes ambientales al final de la ESO. Un estudio diagnóstico con alumnos de Secundaria de la Región de Murcia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(3), 1-15.
- Schultz, P. W., Gouveia, V. V., Cameron, L. D., Tankha, G., Schmuck, P., & Franek, M. (2005). Values and their relationship to environmental concern and conservation behavior. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 457–475.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (3.ª ed.). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320.

A OBJETIFICAÇÃO DA MULHER VERSUS O EMPODERAMENTO FEMININO NO POLE DANCE

Mendes, L.¹, Corte-Real, N.¹, Dias, T.S.^{1,2}

¹ Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

² Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

Resumo

Numa altura em que os progressos surgem de um dia para o outro, os discursos sobre o corpo da mulher e os papéis que esta desempenha na sociedade continuam sendo alvo de olhares críticos e muitas vezes julgamentos que não contribuem para um lugar social, cultural, político e desportivo de equidade, numa sociedade que pretende a inclusão. O objetivo global do presente estudo foi perceber a visão que mulheres praticantes e não praticantes têm da modalidade desportiva do Pole Dance, identificando discursos (pre)concebidos acerca da modalidade na sociedade e salientando benefícios desta na saúde física e emocional da mulher praticante. Foram realizados dois grupos focais online com a participação de 20 mulheres no total, entre 26 e 48 anos de idade. Dos discursos das participantes não praticantes ressaltam concepções discriminatórias e preconcebidas, se distanciando do real ambiente do Pole Dance. Os discursos das participantes praticantes mostraram grande relevância da prática de Pole Dance na sua saúde emocional, principalmente na componente do Bem-estar Psicológico referente às relações positivas com os outros. Um outro fator a destacar associa-se à forma como a motivação das praticantes para a prática do Pole Dance se torna uma motivação intrínseca com o decorrer da prática, evidenciando o prazer que sentem por este desporto.

Palavras-chave: Bem-estar Psicológico, Empoderamento Feminino, Objetificação, Pole Dance, Teoria da Autodeterminação.

Abstract

At a time when progress appears overnight, where there are more and more mutations and advances, discourses about the body of women and the roles that they play in society continue to be the target of critical eyes and often judgments that do not contribute to a social, cultural, political and sporting place of equity, in a society that seeks inclusion. The aim of the present study was to perceive the view of the sport/modality of Pole Dancing, specifically in the lives of women, in addition to demystifying preconceived images of society and showing benefits of the modality in the physical and emotional health of the practicing woman. Two online focus groups were carried out with the participation of 20 women, between the age of 26 and 48. From the speeches of the participants, they highlighted discriminatory and preconceived conceptions, distancing from the real environment of Pole Dancing. On the other hand, the practitioners' speeches showed a great relevance of the practice of Pole Dancing in their emotional health, mainly in the component of psychological well-being regarding positive relationships with others. Another factor to highlight is associated with the way in which the motivation of the practitioners to practice Pole Dancing becomes an intrinsic motivation with the course of the practice, evidencing the pleasure they feel for this sport.

Keywords: Psychological Well-Being, Female Empowerment, Objectification, Pole Dancing, Self-Determination Theory.

1. INTRODUÇÃO

A linguagem corporal, como forma de comunicação não verbal, fornece importantes informações sobre as intenções, emoções e motivações de um indivíduo. Por meio da postura corporal, maneiras e gestos das pessoas, é possível obter informações sobre pensamentos e sentimentos (Tipper, Signorini, & Grafton, 2015).

Numa sociedade caracterizada por uma política de constante racionalidade, um fato intrigante é a presença de um grande interesse por tudo o que diz respeito ao corpo e a aparência desse corpo (Miranda, 2008). De acordo com Silva, Jaeger, and Oliveira (2017), durante a década de 90 do século passado, as reflexões a respeito do corpo focavam nele como sujeito, sendo o desporto uma

expressão cultural que valorizava este novo posicionamento social do corpo. Em contraste com este fato, a cultura patriarcal vinculava a mulher ao corpo-objeto.

Se ao longo de décadas, as mulheres iam vencendo obstáculos relativamente a questões socioculturais, mais rígidas eram as mudanças relativas às imagens da beleza impostas pela sociedade. Os conceitos de beleza – e beleza corporal – geram, por parte das mulheres, um desconforto pela sua própria aparência, obsessões com o físico e medo do envelhecimento (Wolf, 1992). O corpo da mulher é apontado como um dos elementos essenciais do espaço social e cultural que ela ocupa neste mundo, mas este não pode ser suficiente para defini-la. A sujeição da mulher à espécie e os limites de suas capacidades individuais são fatos importantes (Beauvoir, 2009); porém, apesar das diferenças biológicas, são as diferenças de ordem social que geram as desigualdades e discriminações de gênero (Jacinto, Marques, Almeida, & Carvalho, 2015).

Consequência do impacto que a imagem corporal tem para a mulher na sociedade ela acaba por ser objetificada. De acordo com Arif, Saleem, and Awaad (2017), a objetificação ocorre quando uma pessoa é colocada como objeto, sendo diminuída e tendo suas habilidades e capacidades humanas ignoradas. Uma pessoa pode também se objetificar, normalmente depois de ter sido colocada como objeto por parte de outras pessoas, fazendo assim uma auto-objetificação. As mulheres são as maiores vítimas do fenômeno psicológico e sócio cultural da auto-objetificação, se colocando na perspectiva de uma terceira pessoa e se avaliando com base na aparência, se enxergando de fato como objeto e tentando atender aos critérios da sociedade (Arif et al., 2017). De acordo com Arif et al. (2017) consequências negativas estão associadas a auto-objetificação, como diversos problemas de saúde mental. Isso pode ser consequência de uma constante tentativa de se encaixar em um suporte específico. Com o objetivo de atingir o seu eu ideal, as mulheres adotam meios que confundem seu corpo, interna e externamente. Problemas psicológicos como depressão, estresse, baixa autoestima e mudanças de identidade se tornam presentes.

Por outro lado, o processo de empoderamento é caracterizado pela possibilidade de criar ou receber oportunidades de controlar o próprio destino e as decisões que afetam diretamente a vida de um indivíduo. O empoderamento se tornou um atrativo para a cultura que objetifica e sexualiza mulheres. Muitos discursos colaboram para um entendimento de que se auto-objetificar seria uma forma de empoderamento. Um dos argumentos seria que incitar o desejo poderia ser considerado uma forma de poder (Donaghue, Whitehead, & University, 2011). Apesar de se relacionarem, Empoderamento Psicológico e Poder possuem diferentes significados. O Poder está relacionado a autoridade, enquanto o Empoderamento Psicológico se relaciona mais com um sentimento de controle, de consciência crítica dentro de determinado ambiente, sabendo que se tem um envolvimento ativo nele (Zimmerman, 1995).

Embora a visão existente na sociedade norte-americana seja de que Pole Dance surgiu nos clubes de Strip-tease, apenas para a exploração de Mulheres, a história do desporto é muito mais longa e complexa (Wiggins (2020). Segundo o autor, praticantes, atletas e acrobatas lidam constantemente com esta visão, mas isto não é algo que movimentos de mulheres devem incentivar. Pelo contrário, afirma, deve-se sim por um fim neste pensamento.

O Pole Dance ganhou popularidade como um desporto que combina acrobacias e dança (Nacz, Kowalewska, & Nacz, 2020). A forma como o varão é utilizado nos dias de hoje é muito semelhante à forma como artistas e acrobatas costumavam utiliza-lo nas suas apresentações em séculos anteriores (Wiggins, 2020). De acordo com Whitehead (2009), as aulas formalizadas de Pole Dance como prática desportiva começaram no início dos anos 2000. Ainda não são muitas as pesquisas com relação ao Pole Dance como prática desportiva e seus benefícios, mas alguns pesquisadores já obtiveram informações importantes e interessantes que podem melhorar muito o desenvolvimento das aulas e dos treinos.

A prática de Pole Dance por mulheres (e por homens) tem vindo a aumentar significativamente nos últimos anos, pelo que nos parece fundamental refletir sobre o que é esta modalidade, quais os objetivos que praticar Pole Dance tem para cada praticante e a forma como é percebida a modalidade no contexto do desporto e no contexto social mais alargado. Deste modo, o objetivo global do presente estudo foi perceber a visão que se tem da modalidade desportiva do Pole Dance, especificamente na vida das mulheres.

Um dos objetivos do presente estudo foi identificar os diferentes tipos de motivação que encontramos para a prática do Pole Dance e para isso, a base de análise utilizada foi a Teoria da Autodeterminação (TAD). Para obter conhecimento sobre outros benefícios que podem surgir com a prática da modalidade, outra base de análise foi utilizada, o Bem-estar Psicológico (BEP).

1.1. Teoria da Autodeterminação

De acordo com a Teoria da Autodeterminação (TAD) proposta por Deci e Ryan no final do século XX, faz parte do organismo humano se empenhar em atividades interessantes, se interessar pelo exercício de capacidades e buscar conexões em grupos sociais. Para que essas atividades orgânicas naturais aconteçam, são necessários nutrientes fundamentais, ou seja, estímulos ambientais para experimentar competência, relacionamento e autonomia, que são as três Necessidades Psicológicas Básicas (Deci & Ryan, 2000).

A TAD tem como principal foco apresentar uma forma diferenciada da motivação, questionando que tipo de motivação está sendo exibida em diferentes situações. Considerando as forças encontradas que levam a ação de um indivíduo, a TAD conseguiu identificar diferentes tipos de motivação, cada um com resultados específicos para o aprendizado, desempenho, experiência pessoal e bem-estar. Possivelmente nenhum outro fenômeno isolado consiga mostrar tanto o potencial positivo da natureza humana quanto a motivação intrínseca, uma tendência particular à procura de novidades e desafios, a aumentar e praticar as capacidades, explorar e aprender (Ryan & Deci, 2000).

1.2. Bem-estar psicológico

O bem-estar psicológico (BEP) está relacionado ao significado que uma pessoa concede a sua vida, atribuindo assim uma razão, ordem ou coerência à existência do indivíduo. Relaciona-se com a intenção ou realização de algum objetivo, sendo assim um possível indicativo de boa saúde mental (Loera-Malvaez, Balcázar-Nava, Trejo-González, Gurrola-Peña, & Bonilla-Muñoz*, 2008).

De acordo com Ryff e Keyes (1995) a teoria do BEP tem como fundamento a medição de diferentes componentes. O modelo inclui seis componentes distintos: auto-aceitação, crescimento pessoal, propósito de vida, relações positivas com os outros, domínio ambiental e autonomia. A auto-aceitação avalia si próprio, no presente e no passado, de forma positiva. O crescimento pessoal está relacionado a sensação de crescimento e desenvolvimento contínuo do indivíduo. O propósito de vida está relacionado à convicção de que a vida de um indivíduo tem um propósito e um significado. As relações positivas com os outros também são colaboradores positivos. Por meio do domínio ambiental, nota-se a capacidade de coordenar efetivamente a vida de alguém e do mundo ao seu redor. Por último, pela autonomia, trabalha-se o senso de autodeterminação.

De acordo com Carrasco, Brustad, and Mas (2007), uma forma de fortalecer e enriquecer o bem-estar psicológico no desporto seria traçar objetivos e facilitar os relacionamentos próximos do indivíduo, deixando-o mais perto dos treinadores e família, por exemplo. Dessa maneira, melhorariam seus aspectos sociais e individuais, receberiam apoio no seu crescimento pessoal e conquistariam mais autonomia.

Perceber a visão que se tem da modalidade desportiva do Pole Dance, com relação à vida das mulheres foi o objetivo global do presente estudo. Para atingi-lo, fez-se necessário comparar o Imaginário Cultural e a Realidade dentro da modalidade desportiva. Quando analisamos a realidade dentro do Pole Dance, nos deparamos com diversos benefícios com relação à saúde física e emocional de praticantes. Para uma melhor compreensão de todos os fatores que beneficiam a saúde de mulheres praticantes, bases de análises foram utilizadas para entendermos esses benefícios e as motivações que levam à prática. A saúde emocional foi analisada com base nas Teorias do Bem-estar Psicológico e da Autodeterminação. Além dos fatores relacionados à saúde, foi necessário um aprofundamento no papel da mulher no desporto, especificamente no Pole Dance, na forma como a mulher é vista pela sociedade, na forma como a sociedade objetifica a mesma e na forma como a prática da modalidade desportiva aqui analisada pode levar a uma mudança na maneira como a mulher se posiciona e se enxerga, contribuindo para o seu Empoderamento.

2. METODOLOGIA

O presente estudo procurou responder questões relacionadas à motivação dos participantes da modalidade do Pole Dance e à forma como a modalidade é vista pelos mesmos e pela sociedade, por meio da visão de não praticantes e de acordo com a vivência e a experiência dos praticantes.

No presente estudo reflete-se sobre a posição dos praticantes de Pole Dance de acordo com a visão de mulher objeto versus o empoderamento feminino. Entender a diferença entre os posicionamentos é fundamental para o autoconhecimento da mulher e o seu papel no crescimento e desenvolvimento em sociedade.

A partir da visão sobre os diferentes posicionamentos, surge a necessidade de desmistificar imagens preconcebidas da sociedade e destacar benefícios da modalidade, não somente relacionados a saúde física, mas principalmente com relação à saúde emocional.

A concretização dos objetivos de um estudo depende diretamente da seleção de técnicas que serão utilizadas durante o processo de pesquisa. Sendo assim, essa etapa não deve ser minimizada pelo investigador; pelo contrário, ela assume centralidade em qualquer estudo (Aires, 2011).

O método da pesquisa é de extrema importância para o desenvolvimento e resultado final. De acordo com Mesquita et al. (2013) escolher entre métodos quantitativos ou qualitativos é uma escolha necessária em função de diversos aspectos. Silverman (2010) afirma que o ponto positivo da investigação qualitativa é a possibilidade da visão do dia a dia, por meio de lentes analíticas e interpretativas diferentes do que estamos acostumados a ver. De acordo com Bardin (1977), a análise qualitativa possui algumas características particulares e tem seu valor reconhecido na elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento.

Utilizados na investigação qualitativa, os grupos focais baseiam-se na produção de discursos orais, possibilitando uma representação na qual se reflete uma dinâmica muito aproximada da realidade social, como as normas e os valores que regem as interações sociais e a negociação das perspectivas individuais acerca da realidade (Aires, 2011).

Para se obter informações sobre as perspectivas dos não praticantes e dos praticantes da modalidade do Pole Dance, de acordo com suas experiências e vivências, este estudo utiliza o método de pesquisa qualitativo. Optou-se por buscar o máximo possível de informações sobre o determinado assunto por meio de Grupos Focais. As entrevistas focus groups ou Grupos Focais são realizadas em local onde o ambiente seja de suporte e apoio mútuo ao grupo de indivíduos selecionados para participar. Os participantes podem ter perspectivas comuns ou pontos de vista diferentes com relação às questões da investigação (Mesquita et al., 2013).

2.1. Participantes

Os participantes do estudo foram convidados a participar após um breve enquadramento dos objetivos do estudo. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento informado no qual, para além de perceberem com mais detalhe o estudo e os procedimentos a este inerentes, também foi referida a possibilidade de abandonarem o momento de recolha de dados se sentissem necessidade – foi assim garantido o esclarecimento, a participação voluntária de cada participante e a autorização para utilização dos dados para a pesquisa. O estudo foi previamente aprovado pelo comité de ética da Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.

Devido a pandemia de Covid-19, os grupos focais foram realizados de forma virtual, através da plataforma Zoom, o que acabou por se tornar uma mais valia (depois de uma fase inicial em que foi reestruturado o número de grupos a realizar e o tipo de participantes que enquadraria cada grupo focal), pois permitiu reunir, num mesmo espaço, participantes de diferentes realidades contextuais/culturais. Foram realizados dois grupos focais virtuais. O primeiro contou com a participação de 8 mulheres, entre 26 e 34 anos de idade, não praticantes de Pole Dance. O segundo grupo focal foi realizado com 12 mulheres praticantes de Pole Dance, com idades entre 29 e 48 anos.

Salienta-se como uma mais valia incondicional para este estudo a entrevista à investigadora Joanna Nicholas, e por isso se deixa um breve enquadramento. Quando se iniciou o estudo, uma das primeiras barreiras identificadas foi a falta de estudos que se reportavam à modalidade Pole Dance, sendo que um dos poucos estudos realizados de forma a contemplar o “olhar” triangulado entre a atividade física, a saúde e a mulher foi a tese da Joanna. Estabelecemos contacto com a investigadora via e-mail, inicialmente na tentativa de alargar a bibliografia sobre a modalidade. Contudo, face à disponibilidade e pronta resposta da investigadora, percebemos que poderia ser muito enriquecedor fazer uma entrevista – a partilha de experiências e o conhecimento cientificamente sustentado foi um pilar norteador da pesquisa que aqui se apresenta.

2.2. Instrumento

A recolha de dados do presente estudo foi feita por meio de um guião semiestruturado para Grupos Focais, abordando temas como a motivação, o Pole Dance e a posição em que a mulher se coloca ou é colocada perante sociedade. Uma utilidade das entrevistas de grupo, apontada por Mesquita et al. (2013), é a possibilidade de transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos, pois várias pessoas juntas criam coragem para falar sobre um tema de interesse. Para estruturação desse guião,

optou-se pela realização de uma entrevista exploratória, para uma compreensão mais geral das perspectivas sobre os tópicos.

2.3. Análise de dados

A recolha de dados do presente estudo foi feita por meio de um guião semiestruturado para Grupos Focais, abordando temas como a motivação, o Pole Dance e a posição em que a mulher se coloca ou é colocada perante sociedade. Uma utilidade das entrevistas de grupo, apontada por Mesquita et al. (2013), é a possibilidade de transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos, pois várias pessoas juntas criam coragem para falar sobre um tema de interesse. Para estruturação desse guião, optou-se pela realização de uma entrevista exploratória, para uma compreensão mais geral das perspectivas sobre os tópicos.

Tabela 1: Categorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A MULHER E O DESPORTO	O CORPO
	DISCRIMINAÇÃO NO DESPORTO
	EMPODERAMENTO FEMININO
	AUTOESTIMA
	A OBJETIFICAÇÃO DA MULHER
ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE	BEM-ESTAR PSICOLÓGICO
	AUTO-ACEITAÇÃO
	AUTONOMIA
	CRESCIMENTO PESSOAL
	PROPÓSITO DE VIDA
	RELAÇÕES POSITIVAS COM OS OUTROS
	TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO AMOTIVAÇÃO
IMAGINÁRIO CULTURAL	MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA
	MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA
	SAÚDE FÍSICA
POLE DANCE	EXOTIC POLE
	POLE ART
	POLE FITNESS
	POLE SPORT

3. RESULTADOS

3.1. A mulher no desporto

3.1.1. Corpo

No estudo que aqui apresentamos, se compararmos os depoimentos das praticantes de Pole Dance com os depoimentos das não praticantes, com relação ao corpo e à imagem corporal, poderemos notar uma diferença entre a relação intrapessoal e interpessoal que as participantes deste estudo têm sobre este assunto. Uma das praticantes do presente estudo relata:

“Tu respeitas o teu corpo e gostas dele não por aquilo que ele representa, não por aquilo que ele é no espelho, mas por aquilo que ele faz e consegue fazer...” (An, P, 30 anos)

Enquanto uma participante que não pratica a modalidade mostra uma relação bem diferente com o próprio corpo:

“Mesmo quando eu flutuo muito de peso, eu sempre tenho muita barriga. Então isso sempre me faz sentir mal. Eu adoraria não me sentir. Eu acho que tipo, pensando racionalmente, cada pessoa tem seu corpo e eu vejo várias pessoas que são gordinhas ou barrigudas ou qualquer coisa que eu acho muito bonitas, mas comigo, não consigo me sentir assim.” (Lu, NP, 33 anos)

Enquanto as praticantes de Pole Dance desenvolveram o assunto do Corpo de forma mais simples, valorizando o próprio corpo por suas funcionalidades, as participantes não praticantes da modalidade desenvolveram muito sobre o assunto, mostrando a forma como são influenciadas por estereótipos e padrões de beleza impostos pela sociedade. Também Dimler, McFadden, and McHugh (2017) relatam no seu estudo que o fato de estarem com os corpos à mostra durante a prática do Pole Fitness foi importante para as praticantes aceitarem suas formas físicas e para estas aceitarem que podem ser diferentes das ideias convencionais consideradas atraentes.

3.1.2. Discriminação no Desporto

Neste estudo se verifica um sentido crítico no papel da mulher no desporto quando as nossas participantes relatam suas experiências. De acordo com Mazerolle e Eason (2016), influências socioculturais acabam por sugerir determinados papéis para as mulheres dentro das organizações desportivas. Esses papéis, na maioria das vezes, não incluem posições gerenciais ou de liderança. Ao descrever como se sentia ao jogar Basquetebol com homens, uma das não praticantes disse:

“...porque eles não queriam perder pra mim, porque eu sou mulher e eles iam ser zuados, entendeu? (Cr, NP, 26 anos)

Outras situações acontecem em Ginásios, quando mulheres utilizam espaços que ainda são mais frequentados por homens:

“Na academia, quando tem aquele monte de homem no espelho, ocupando o espelho inteiro e a gente quer usar o espelho, né? E sempre rola um constrangimento de ter que tá... passar por ali e encarar algumas olhadas e tal. Isso é muito, muito, muito, chato...” (Gi, NP, 28 anos)

No discurso anterior, fica clara a forma que os corpos femininos estão sujeitos a uma categorização sexual, como dito por Silva et al. (2017), fazendo com que a mulher fique mais contida nas suas expressões.

3.1.3. Empoderamento Feminino

Apesar das dificuldades enfrentadas pelas mulheres no ambiente do desporto, os benefícios gerados por este são inúmeros. Um dos benefícios pontuado por praticantes foi o Empoderamento. Nos discursos a seguir, podemos observar a forma como o Pole Dance desenvolve o Empoderamento, assim como foi relatado por Fasting et al. (2014) quando dizem que o desporto ajuda no desenvolvimento de objetivos mais amplos de gênero, como a conscientização dos direitos humanos e empoderamento.

“Eu vejo muito de uma perspectiva também de autoconhecimento e até de empoderamento. Acho que é um desporto que nos põe mesmo frente à frente as nossas fragilidades e faz nos superar [as dificuldades], tanto físicas como psicológicas.” (He, P, 32 anos)

3.1.4. Objetificação da Mulher

Assente na concepção de objetificação proposta por Fredrickson e Roberts (1997b), diferentes opiniões sobre a objetificação da mulher foram encontradas nos grupos focais realizados. No grupo de não praticantes, notou-se a presença de visões preconcebidas com relação a objetificação dentro da modalidade desportiva do Pole Dance, gerando uma discussão mais longa sobre o tema:

“Eu acho que o maior problema é quando a pessoa que quer praticar quer praticar como esporte e não quer ser o objeto. Aí, tipo realmente no pole dance é um pouco mais difícil do que nos outros esportes. Eu acho...” (Cr, NP, 26 anos)

No grupo focal das praticantes de Pole Dance, os comentários sobre o tema pareceram ser mais conscientes com relação a definição da objetificação e a origem deste fenômeno:

“Como objeto? Nós somos vistas diariamente como objeto. Não é só por causa do pole. É o patriarcado, é o patriarcado gente...” (He, P, 32 anos)

3.2. Atividade Física e Saúde

3.2.1. Bem-estar Psicológico

Com a análise dos dados obtidos no Grupo Focal das praticantes de Pole Dance, notou-se a presença da maioria dos componentes do Bem-estar Psicológico. Apenas um dos componentes não foi referido durante o grupo, o domínio ambiental. De facto, todas as praticantes parecem identificar e verbalizar vários indicadores de bem-estar que surgem quando praticam a modalidade e reportam-nos como mudanças significativas.

À semelhança do que acontece em outros estudos anteriormente referidos, como o estudo de Loera-Malvaez et al. (2008), as avaliações positivas que as praticantes têm delas próprias e a forma como o desporto contribuiu para isso foram notadas nos depoimentos, mostrando uma Auto-aceitação

“... o que é mais importante é o que me faz sentir bem e valorizar-me, principalmente enquanto pessoa, enquanto mulher também.” (Ad, P, 46 anos)

O senso de autodeterminação, como mencionado anteriormente por Ryff e Keyes (1995) é trabalhado na Autonomia. Podemos notar quando essa autodeterminação aparece no discurso das praticantes citados a seguir, mostrando a presença e desenvolvimento da Autonomia no Pole Dance:

“Uma descoberta diária... E a forma como eu lido com as minhas inseguranças e que eu as supero é... é surpreendente, sei lá... Havia coisas que eu achava que já não seria capaz de fazer.” (Inb, P, 34 anos)

O autoconhecimento e o gosto pelo desafio foram citados inúmeras vezes pelas praticantes, mostrando uma forte presença da componente Crescimento Pessoal:

“É uma forma de autoconhecimento e de estar, estar diariamente. Sempre que vou lá descubro que consigo sempre mais do que achava que conseguia, ou seja, é autoconhecimento, é uma maneira de melhorar a minha autoestima e mesmo de melhorar em termos profissionais e pessoais porque se eu posso sempre mais do que o que penso, então vou ta sempre a lutar tanto no pole quanto fora do pole.” (Ca, P, 32 anos)

Em alguns depoimentos, foram notadas a existência de objetivos e/ou crenças que dão significado à vida:

“É... e a partir do momento né, que assumimos isso mesmo como desporto e pra vida é... fazemos parte disso da nossa vida, no sentido de que lutamos mesmo pela... pelo reconhecimento ne do desporto. Então pra mim é uma mudança de vida... É mesmo isso, é mudança, mudança completa. Mesmo.” (Rap, P, 30 anos)

A relação positiva com os outros aparece de muitas formas nos depoimentos das participantes durante o Grupo Focal. De acordo com Ryff e Singer (2008), encontram-se longas seções sobre amizade e amor na Ética de Aristóteles. Na autobiografia de Mill aparecem detalhes sobre o grande amor de sua vida, e Russel viu o afeto como uma das duas grandes origens da felicidade. De acordo com Hooks (2018) solidariedade política entre mulheres acaba por enfraquecer o sexismo e por preparar o caminho para derrubar o patriarcado.

De acordo com Garcia e Sousa (2015), o significado de sororidade está relacionado a uma experiência subjetiva vivenciada por mulheres, com principal objetivo de eliminar todas as formas de opressão entre elas. Tem ligação não só com o esforço individual, mas também com o empenho coletivo em destruir a misoginia e incentivar relações de solidariedade entre mulheres. As relações positivas com os outros aparece, no presente estudo, como forma de confiança entre as praticantes do Pole Dance, como também na forma de empatia, reciprocidade e sororidade:

“Mas eu acho que é muito bonito como nós ficamos felizes com o que os outros conseguem e que pra nós não nos diz respeito. Mas num desporto em equipa nós ficamos contentes porque nosso colega de equipa marcou um golo porque nós também ganhamos com isso. No pole não. Nós não ganhamos nem perdemos nada e ainda ficamos às vezes tão contentes que a nossa colega de treino conseguiu fazer alguma coisa.” (In, P, 30 anos)

“É um desporto muito individual, mas não. O que eu aprendi também com o pole é ser generosa, solidária.” (Ad, P, 46 anos)

3.2.2. Teoria da Autodeterminação

De acordo com a TAD, desenvolvida por Deci e Ryan no final do século XX, são vários os níveis de motivação que podem ser observados. No nosso estudo estiveram presentes discursos que acabam por ser representativos de cada um deles e que apresentaremos a seguir. Contudo, importa realçar

as mudanças que se vão operando nas praticantes à medida que se integram na Pole Dance. Podemos relacionar essa mudança à satisfação das necessidades psicológicas básicas, como visto anteriormente em um estudo de Sanchez-Oliva et al. (2020), em que foi notado que a satisfação destas necessidades estava ligada diretamente com a motivação.

A ausência de motivação foi pouco mencionada pelas participantes e acontece essencialmente no grupo das não praticantes. Os discursos associam-se à dificuldade que a modalidade parece ter, embora outros discursos relativos à falta de motivação para o desporto em geral também tenham surgido:

“Não, eu acho que deve ser muito difícil.” (MC, NP, 34 anos)

Diferentes tipos de motivação extrínseca foram notados nos grupos focais com relação à prática do Pole Dance.

Alguns relatos de praticantes da modalidade nos mostram uma mudança de motivação, já que o que motivou o início da prática não foi o que motivou a praticante a continuar no desporto. Se por um lado temos a pressão dos amigos que estimulam e incentivam à experiência e até algo relacionado apenas com a curiosidade, por outro lado, a filosofia do Pole Dance e todo o ambiente em que decorre acaba por se impor, como referem as participantes abaixo:

“Acho que, quando eu comecei, eu não queria, na verdade. Uma colega me incitou a participar porque... na minha concepção era uma coisa vulgar, era uma coisa de mulheres que... que não tinham muito conteúdo, sabe? E eu olhava mais pra parte sensual e ligada a uma erotização, né. Mas depois, no dia a dia né, quando comecei a participar, eu vi que não se tratava disso.” (Cla, P, 38 anos)

“Que realmente, quando eu fui procurar o pole dance era pra ser uma brincadeira e no entanto virou a minha paixão.” (Si, P, 48 anos)

Por meio dos depoimentos anteriores podemos perceber que a modalidade proporcionou algo de bom para as praticantes que fez com que quisessem continuar a prática. Podemos associar isto, como foi dito por Whitehead (2009) anteriormente, com o fato de a modalidade proporcionar uma forma de escolha e controle às praticantes, gerando um Empoderamento.

Muitos foram os relatos de motivação intrínseca no grupo das praticantes de Pole Dance. Exercitar-se fisicamente, paixão e prazer, motivações presentes nos discursos abaixo, são apenas algumas das razões apontadas:

“...pra além disso tudo, foi uma maneira de manter-me em forma sem a perceber que estava a exercitar-me, porque na verdade eu estou só a me divertir...” (In, P, 30 anos)

“Porque nós temos paixão pelo que fazemos.” (Mar, P, 42 anos)

“E aí, no sentido de que eu faço isso, é o que eu gosto, é o que eu amo...” (Rap, P, 30 anos)

Os discursos do presente estudo se assemelham aos relatados por Pellizzer et al. (2016) em seu estudo citado anteriormente, em que as frases mais faladas se relacionavam ao prazer que as praticantes mencionavam sentir na prática do Pole Dance.

3.2.3. Saúde Física

Além de benefícios de saúde emocional vivenciados pelas participantes que praticam o Pole Dance, benefícios relacionados a saúde física também foram mencionados pelas mesmas:

“Em termos de saúde, condição física, não tenho nenhuma dor crônica... Sinto-me sempre bem.” (Mar, P, 42 anos)

A consciência que as praticantes do grupo focal evidenciam associada à saúde física (ausência de dores crônicas, flexibilidade e ativação muscular) são coincidentes com as mais valias mencionadas por Nicholas et al. (2019) no seu estudo ao que as autoras acrescentam a melhoria da resistência cardiorrespiratória e o aumento da força muscular - também foi mencionada no presente estudo:

“Em termos cardiovasculares... Acho que é um desporto super completo...” (Inb, P, 34 anos)

“E a força física, a força dos braços no pole nos ajuda nos muito e depois também estava muito mais, com muito mais destreza, não é? Consegui pôr as minhas pernas um pouco mais acima e acho que isso foi à altura em que eu me senti mais... realmente com minha autoestima mais elevada.” (In, P, 30 anos)

3.3. Imaginário Cultural

Muitas são as opiniões e as imagens preconcebidas que a sociedade tem do Pole Dance. Praticantes e não praticantes da modalidade falaram sobre o assunto e mostraram a visão que têm deste desporto. Após serem questionadas sobre o que pensavam do Pole Dance (nomeadamente perante o desafio de dizer a outros que integravam a modalidade), as participantes no estudo apontam diferentes direções – ao nível geracional, ao nível cultural e até questões de género, de idade e de profissão:

“Eu acho que o Pole dance já foi pi... mais mal visto, assim, do que hoje em dia, acho que já têm muita gente fazendo.” (CI, NP, 31 anos)

“Antes eu não conhecia muito não. E achava que era coisa de... realmente sensual pra, sei lá, pra fazer com marido.” (Ma, NP, 34 anos)

Um discurso de uma não praticante mostra como a visão muda de acordo com quem pratica. O relato mostra como ela enxerga de forma diferenciada o homem praticando a modalidade:

“...tinha um menino [no vídeo que assisti], eu já achei diferente entendeu, não parecia tão vulgar. Então, é péssimo, deve ser muito preconceito, mas eu não achei tão vulgar o cara fazendo assim, entendeu?” (Cr, NP, 26 anos)

Experiências vividas pelas praticantes, em que nota-se uma visão preconcebida da modalidade, foram compartilhadas no grupo focal:

“Uma vez um amigo meu chegou falando “ah Si, como é que você faz pole dance, que absurdo! Eu só fico vendo essas garotas em boite, você vai ficar dançando em boite?” eu falei “Não, não tô dançando em boite, tô fazendo pra esporte!” (Si, P, 48 anos)

“Eu tenho que esconder um bocadinho o que eu faço porque se os pais sabem que eu faço pole, infelizmente, alguns pais acham que eu tenho uma vida dupla, não é. Então... às vezes sinto-me obrigada, infelizmente, a não poder dizer, não porque eu não queira, não porque eu tenha vergonha, mas porque isso pode vir a me prejudicar em termos profissionais...” (Ca, P, 32 anos)

“Mas o meu ex dizia que nenhuma mulher decente portuguesa vai fazer aquilo. Ele nem dizia... não dizia nem nome.... Por isso é o meu ex!” (Mar, P, 42 anos)

Os discursos relacionados ao Imaginário Cultural mostram que a imagem preconcebida da modalidade desportiva do Pole Dance, muitas vezes, está associada à discriminação, à objetificação e a um estereótipo sexualizado. Isto foi mencionado anteriormente por Wiggins (2020), que relata sobre uma visão existente na sociedade norte-americana que acredita que o surgimento do Pole Dance tenha ocorrido nos clubes de Strip-tease, sendo apenas para a exploração de Mulheres com intuito de proporcionar o prazer ao homem. Não obstante, apesar de uma constante de preconceito que ainda se percebe nos relatos das participantes dos grupos focais, também percebem-se pequenos apontamentos de mudança eventualmente associados à disseminação que a modalidade tem vindo a ter ao longo da última década.

3.4. Pole Dance

A categoria Pole Dance foi dividida em subcategorias de acordo com as vertentes existentes dentro da modalidade desportiva; Pole Fitness, Pole Art, Pole Sport e Exotic Pole. As praticantes, apesar de falarem muito sobre o assunto, falaram sobre o Pole Dance de uma forma mais geral, expressando o que sentem e o que gostam da modalidade, sem especificar qual vertente estavam se relacionando.

Ao longo deste estudo as nossas participantes foram desafiadas a falarem sobre o Pole dance. Conseguiu-se aflorar tópicos como a relação com o próprio corpo, o imaginário cultural e saúde emocional. Pelos discursos das participantes foi possível conhecer melhor o Pole Dance como modalidade desportiva e entender como esta modalidade pode influenciar mulheres de forma positiva.

4. CONCLUSÃO

Por meio da análise e observação dos grupos focais desta pesquisa, podemos notar que, apesar de mulheres terem uma motivação intrínseca e obterem vários benefícios para a saúde física e emocional ao participarem da prática desportiva do Pole Dance, ainda não são todas que se

permitem falar abertamente sobre praticarem tal modalidade. Imagens sexistas e o imaginário cultural sobre este desporto são apontados como motivos para se evitar falar abertamente sobre o assunto.

Enquanto praticantes de Pole Dance acabam por evitar falar da prática da modalidade em determinados contextos, mulheres que não praticam a modalidade adotam imagens preconcebidas pela sociedade, se distanciando assim do real ambiente do Pole Dance. A partir dos discursos deste estudo, conseguimos perceber a influência dos pensamentos do imaginário cultural tanto na vida das praticantes da modalidade, quanto na vida das não praticantes.

Diversos depoimentos mostraram uma grande relevância na saúde emocional das praticantes do Pole Dance, principalmente na componente do Bem-estar psicológico de relações positivas com os outros. Um fator também muito importante notado no presente estudo foi a forma como a motivação das praticantes para a prática do Pole Dance se torna uma motivação intrínseca com o decorrer da prática, evidenciando o prazer que sentem pelo desporto citado, sem necessitar de fatores externos para motivar a participação.

Por meio da análise e observação dos grupos focais desta pesquisa, podemos notar que, apesar de mulheres terem uma motivação intrínseca e obterem vários benefícios para a saúde física e emocional ao participarem da prática desportiva do Pole Dance, ainda não são todas que se permitem falar abertamente sobre praticarem tal modalidade. Imagens sexistas e o imaginário cultural sobre este desporto são apontados como motivos para se evitar falar abertamente sobre o assunto.

Enquanto praticantes de Pole Dance acabam por evitar falar da prática da modalidade em determinados contextos, mulheres que não praticam a modalidade adotam imagens preconcebidas pela sociedade, se distanciando assim do real ambiente do Pole Dance. A partir dos discursos deste estudo, conseguimos perceber a influência dos pensamentos do imaginário cultural tanto na vida das praticantes da modalidade, quanto na vida das não praticantes.

Diversos depoimentos mostraram uma grande relevância na saúde emocional das praticantes do Pole Dance, principalmente na componente do Bem-estar psicológico de relações positivas com os outros. Um fator também muito importante notado no presente estudo foi a forma como a motivação das praticantes para a prática do Pole Dance se torna uma motivação intrínseca com o decorrer da prática, evidenciando o prazer que sentem pelo desporto citado, sem necessitar de fatores externos para motivar a participação.

REFERÊNCIAS

- Arif, A., Saleem, T., & Awaad, E. (2017). Self-Objetification: Roots, Outcomes & Reciprocations. Paper presented at the National Conference of Psychology - Emerging Social and Mental Health Issues in Society, Lahore Garrison University, Lahore.
- Beauvoir, S. d. (2009). *O Segundo Sexo* (N. Fronteira Ed. 2 ed ed.).
- Carrasco, A. E. R., Brustad, R. J., & Mas, A. G. (2007). Bienestar psicológico y su uso en la Psicología del Ejercicio, la Actividad Física y el Deporte. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte.*, 2(2), 31-52.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 1(4), 227-268.
- Dimler, A. J., McFadden, K., & McHugh, T. F. (2017). "I Kinda Feel Like Wonder Woman": An Interpretative Phenomenological Analysis of Pole Fitness and Positive Body Image. *J Sport Exerc Psychol*, 39(5), 339-351. doi:10.1123/jsep.2017-0028
- Donaghue, N., Whitehead, K., & University, T. K. (2011). Spinning the pole: A discursive analysis of the websites of recreational pole dancing studios. *Feminism & Psychology*, 21(4), 443-457.
- Fasting, K., Sand, T. S., Pike, E., & Matthews, J. (2014). From Brighton to Helsinki – Women and Sport progress report 1994- 2014. Helsinki: Finnish Sports Confederation Valo.
- Fredrickson, B. L., & Roberts, T.-A. (1997). Objctification Theory - To ward Understanding Women's Lived Experiences and Mental Health Risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 173-206.
- Garcia, D. A., & Sousa, L. M. A. (2015). A sororidade no ciberespaço: laços feministas em

militância. *Estudos Linguísticos*, 44(3), 991-1008.
 Hooks, B. (2018). *O feminismo e para todo mundo. Políticas arrebatadoras* (R. d. Tempos Ed. First ed.).
 Jacinto, E., Marques, L., Almeida, C., & Carvalho, M. J. (2015). *A Igualdade de Género no Desporto*. Lisboa: Comité Olímpico de Portugal.
 Loera-Malvaez, N., Balcázar-Nava, P., Trejo-González, L., Gurrola-Peña, G. M., & Bonilla-Muñoz*, M. P. (2008). Adaptación de la escala de bienestar psicológico de Ryff en adolescentes preuniversitarios. *Revista Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, 41(3-4), 90-97. Mazerolle, S. M., & Eason, C. M. (2016). Barriers to the Role of the Head Athletic Trainer for Women in National Collegiate Athletic Association Division II and III Settings. *J Athl Train*, 51(7), 557-565. doi:10.4085/1062-6050-51.9.08
 Miranda, I. G. B. B. d. (2008). *As representações da estética do corpo feminino: Estudo comparativo realizado com mulheres Adultas Jovens e Idosas praticantes de actividade física regular*. (Licenciatura), Universidade do Porto.
 Naczka, M., Kowalewska, A., & Naczka, A. (2020). The risk of injuries and physiological benefits of pole dancing. *The Journal of Sports Medicine and physical fitness*, 60(0).
 Pellizzer, M., Tiggemann, M., & Clark, L. (2016). Enjoyment of Sexualisation and Positive Body Image in Recreational Pole Dancers and University Students. *Sex Roles*, 74, 35–45. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *J Pers Soc Psychol*, 69(4), 719-727. doi:10.1037//0022-3514.69.4.719
 Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach To Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 9(13), 13-39.
 Sanchez-Oliva, D., Mouratidis, A., Leo, F. M., Chamorro, J. L., Pulido-Gonzalez, J. J., & Garcia- Calvo, T. (2020). Understanding Physical Activity Intentions in Physical Education Context: A multi-level Analysis from the Self-Determination Theory. *Int J Environ Res Public Health*, 17(3). doi:10.3390/ijerph17030799
 Silva, P., Jaeger, A., & Oliveira, G. (2017). *Conscientização e empoderamento dos corpos das mulheres no desporto: os casos do Mixed Martial Arts e do Bodybuilding*.
 Tipper, C. M., Signorini, G., & Grafton, S. T. (2015). Body language in the brain: constructing meaning from expressive movement. *Front Hum Neurosci*, 9, 450. doi:10.3389/fnhum.2015.00450
 Whitehead, K. K., Tim. (2009). 'Empowerment' and the Pole: A Discursive Investigation of the Reinvention of Pole Dancing as a Recreational Activity. *Feminism and Psychology*, 19(2), 224-244.
 Wiggins, A. (2020). *Pole Sports: Tracing the Historical Influences* (edition Ed.): RatNip Productions
 Wolf, N. (1992). *O Mito da Beleza- Como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres*. Rio de Janeiro: Rocco.
 Zimmerman, M. A. (1995). Psychological Empowerment: Issues and Illustrations *American Journal of Community Psychology*, 23(5).

DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DOS TRABALHADORES NA ELEIÇÃO DE ÓRGÃO COLEGIADO

Matos, Ivy Daniela Monteiro¹, Matos, Ane Marielle Monteiro²

*¹Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro (PORTUGAL),
ivydanielamonteiro@gmail.com*

²Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (BRASIL), ane.matos@ifnmg.edu.br

Resumo

Este trabalho propõe-se a discutir os princípios da democracia na gestão das organizações educacionais, a participação e suas classificações no interior de uma instituição e qual a relação da democracia e da participação com a organização burocrática. Doravante, analisa-se a participação pelo critério da democratização dos servidores docentes e técnico-administrativos a partir de uma análise quantitativa do número de votantes na eleição para as suas representações no órgão colegiado superior de uma instituição de educação profissional e tecnológica brasileira. A análise desses dados leva-nos a perceber que a participação nesta instituição merece atenção, tanto por parte dos gestores quanto pelos próprios servidores, na tentativa de fortalecer os mecanismos instituídos, bem como as representações eleitas.

Palavras-chave: Administração Educacional, Democracia e Participação, Representação de classe.

Abstract

This paper aims to discuss the principles of democracy in the management of educational organizations, participation and their classifications within an institution and what is the relationship between democracy and participation with the bureaucratic organization. Henceforth, participation is analyzed by the criterion of the democratization of teaching and technical-administrative servants from a quantitative analysis of the number of voters in the election for their representations in the higher collegiate body of a Brazilian professional and technological education institution. The analysis of these data leads us to realize that the participation in this institution deserves attention, both by the managers and by the employees themselves, in an attempt to strengthen the mechanisms established, as well as the elected representations.

Keywords: Educational Administration, Democracy and Participation, Class Representation.

1. INTRODUÇÃO

Em tempo de crise, as discussões sobre a situação dos refugiados e das correntes migratórias, os impasses sobre os governos totalitários, o crescimento de governos de direita pelo mundo, o enfraquecimento da concepção de coletividade humana através de políticas de fechamento ganham protagonismo, convertendo a educação em mecanismo de promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, consequência de uma educação emancipatória que se funda no espírito crítico e interventivo.

Parece inquestionável que o debate em torno da educação adquira dimensões diferenciadas em virtude do enfoque que lhe é dado, seja quanto às questões de acesso, à eficiência do trabalho da escola, ou às concepções filosóficas e legais da educação, até chegar a questões políticas e administrativas que influenciam ou determinam a efetivação de uma educação socialmente útil. Neste âmbito, a nossa investigação endossará o debate sobre a questão da democracia no plano administrativo das organizações educativas.

Freire (1987), Carvalho (2009, 2011, 2012, 2013), Lima (1998), Lima e Sá (2017), Paro (1998, 2010a, 2010b), entre outros autores, são favoráveis à ideia de que uma educação socialmente útil, comprometida com os valores de autonomia e participação, visando a formação de sujeitos livres, críticos e agentes de mudanças, deve ser desenvolvida sobre trabalhos educativos e organização administrativa democráticos.

Quanto aos mecanismos que imputam possibilidade de participação e, desta feita, consolidam os processos democráticos no âmbito administrativo, os autores citam a eleição para diretor escolar e a atuação dos órgãos colegiados. Assim, esta proposta de investigação centra-se no Conselho Superior (CONSUP), principal órgão colegiado dos Institutos Federais no Brasil (IF's), com funções consultivas e deliberativas, que aprova toda e qualquer normativa institucional, bem como os relatórios de gestão e as contas do exercício financeiro.

Assim, este projeto de pesquisa compromete-se a investigar, no âmbito da organização administrativa dos IF's, como um modelo educacional que vem apresentando resultados satisfatórios na educação brasileira estabelece os mecanismos de participação dos funcionários docentes e técnico-administrativos na tomada de decisão, mais especificamente no órgão colegiado CONSUP, e como, efetivamente, esta participação é exercida.

2. METODOLOGIA

Na elaboração deste trabalho faremos uma análise quantitativa da participação dos servidores docentes e técnico-administrativos nas esferas de participação instituídas pelo IF adotado neste estudo de caso. Serão analisados os números de servidores que compareceram às eleições do CONSUP, que conduziu ao mandato os representantes de cada segmento, para os anos de 2018 e 2019. Os números de votantes foram divulgados através de editais institucionais, sendo o resultado final homologado pelo Diário Oficial da União e serão comparados ao número total de servidores lotados em cada campus, esses últimos dados publicados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. A legislação e o princípio democrático na gestão das organizações educacionais

Permeiam as esferas da vida humana as organizações, as quais são unidades socialmente construídas, que se constituem porque existem pessoas e servem aos seus objetivos (LIMA, 1998, p.41). Neste trabalho precisamos nos dedicar às organizações educacionais e compreender como estas organizam suas redes de participação, de acordo com a legislação vigente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no Brasil em 1996 (LDB), apresenta que a gestão escolar deve ser democrática, organizada da seguinte maneira:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB, 1996).

Com efeito, nas organizações, a democracia pode ser estabelecida a partir da existência de órgãos colegiados que integram diferentes elementos da comunidade educacional, sem desvalorizar a importância do modo pelo qual são escolhidos os elementos que os constituem, em paralelo com a sua prática democrática no interior do respectivo órgão, o que no limite configura a ideia de gestão democrática, exigência da legislação brasileira desde a LDB.

No tocante aos IF's, a Lei nº 11.892/08, que os cria, dentre outros aspectos, versa sobre a sua organização administrativa. De acordo com a legislação, a colegialidade deve ser prioritária na organização administrativa, garantindo as seguintes representações:

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1o As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2o O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal.

§ 3o O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica (BRASIL, 2008, Lei de criação dos IF's).

Garante-se, desta forma, que a gestão seja exercida de modo democrático, através de deliberações colegiadas, em diversos âmbitos, seja ele no nível administrativo, quando se refere ao Colégio de Dirigentes, composto apenas por gestores nomeados para os cargos de Reitor, Pró-reitor e Diretor de Campus. No entanto, tais deliberações devem ser analisadas e aprovadas pelo Conselho Superior (CONSUP), composto por representantes dos gestores, mas também de toda a comunidade escolar, sendo ela, servidores de diferentes carreiras, estudantes, estudantes egressos e sociedade civil.

3.2. Gestão democrática e participação

Para Lima, "o conceito de participação, embora complexo e multifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder" (1998, p. 134). Uma organização educacional democrática caracteriza-se pela possibilidade que oferece aos seus membros de participação nos processos de tomada de decisão. Neste contexto, convém distinguir "participar" de "fazer parte". Participar pressupõe a ação, a atitude ativa e proativa, o exercício da fala e a luta para que o espaço da fala exista. Fazer parte implica apenas que sejamos membros a seguir passivamente as orientações e diretrizes determinadas por outros (LIMA, 1998).

A responsabilidade social e política são as bases de organizações comprometidas com a participação. Deste modo, as escolas deveriam ser demarcadas como espaços de formação para a vida em sociedades democráticas, o que exige delas uma vivência da democracia, ou seja, não se ensinam valores democráticos desvinculados de uma prática democrática.

Quando se fala em organização democrática e participativa, não se está prescindindo da organização burocrática. A ordem é imprescindível para se chegar a qualquer objetivo. A ordem assegura o direito do outro, a partir do momento que eu não posso fazer o que melhor me aprouver, mas aquilo que é necessário para que a organização atinja os seus objetivos. A ordem só exclui a liberdade quando é definida com autoritarismo, e não com autoridade.

Participação, deste modo, não se contrapõe a autoridade, mas faz uso dela para promover uma organização que a garanta (Carvalho, 2009). No entanto, existem organizações que não promovem a oportunidade de participação, como também há membros que preferem se eximir de participar. O fato é que a participação impõe responsabilidades. Falar e atuar no plano das decisões implica que se esteja comprometido com as ações necessárias a estas mudanças. Os membros que preferem não participar colocam-se em situação mais vulnerável frente às decisões que vão sendo tomadas institucionalmente.

Convém analisar a não participação para além de uma atitude de apatia. Ela pode representar um posicionamento político, ou uma forma de auto preservação, como lembra Lima:

Admite-se que a participação envolve riscos e que os potenciais participantes podem mesmo não estar interessados em participar - a maior capacidade de influenciar as decisões e os ganhos de poder podem não compensar as eventuais perdas registradas na esfera da sua autonomia relativa. A passividade, ou mesmo a não participação, podem representar a adoção de uma estratégia defensiva, e, neste sentido, poderia se afirmar que tais indivíduos participariam não participando (1998, p. 132).

O que se evidencia é que a participação se configura como algo inerente ao ser humano. Rejeita-se a ideia de total passividade. O que vai variar é o grau e a forma de participação de cada sujeito. Quanto a isso Lima complementa:

Este fenômeno da não participação pode assumir diferentes formas e significados. Se não participar em formas de governo democrático e recusar o exercício de direitos fundamentais (e de deveres cívicos) assume contornos negativos e indesejáveis do ponto de vista normativo da democracia, a não participação em formas de governo autocrático e em formas de manipulação de indivíduos terá, daquele ponto de vista, um significado bem diferente.

Participação e não participação são extremos de um continuum que nem por se encontrarem em situações opostas deixam de poder coexistir num dado contexto (1998, p. 134).

Embasada em Freire, Carvalho defende que só na "decisão poderemos constituir-nos como homens e mulheres intervenientes, capazes de fazer parte ativa do mundo a que pertencemos, ao invés de seus meros espectadores" (2009, p. 445). Na obra intitulada *A escola como organização e a participação na organização escolar*, Lima (1998), ao investigar as formas de participação de professores nas escolas secundárias de Portugal, criou uma tipologia da participação, a saber:

A participação pelo critério da democraticidade refere-se ao "tipo de intervenção previsto para os autores participantes, consoante o seu acesso e a sua capacidade de influenciar a decisão, e de decidir" (Lima, 1998, p. 140). E pode classificar-se como: direta, quando todos participam diretamente da tomada de decisão ou indireta, também chamada representativa, quando denominamos alguém para participar por nós, como nos casos dos órgãos colegiados.

O critério da regulamentação refere-se à forma como os mecanismos de participação estão formalmente previstos, classificando-se como: formal, quando muito estruturada e quando os mecanismos de participação estão previstos na legislação produzida fora da organização, por organismos superiores a ela; não formal, quando menos estruturada que a formal, são os regulamentos gerados pela própria instituição; e informal, tratando-se das regulamentações orais, feitas em pequenos grupos no interior das organizações.

Lima investigou ainda a participação pelo critério do envolvimento e a caracteriza como "as atitudes e o empenho variável dos atores, face as suas possibilidades de participação, em termos de mobilização de recursos e de vontades empenhados na tentativa de defender certos interesses e de impor certas soluções" (1998, p. 186). Sob este critério o autor classifica os indivíduos em: ativos, quando altamente empenhados na dinâmica da organização, fazendo sempre mais para o seu desenvolvimento; reservados, quando calcula se a participação que desempenha lhe é benéfica ou não; passivos, quando a participação que dispensam é de fazerem estritamente a obrigação.

Quanto à orientação, a participação classifica-se tendo como base a mobilização dos sujeitos em prol dos objetivos estipulados pela instituição. Assim, a participação dos sujeitos pode ser: convergente, quando vai ao encontro dos objetivos da organização e divergente, quando não colidem com os objetivos da instituição.

A partir desta tipologia, os estudos sobre a participação ganharam parâmetros bem definidos quanto ao posicionamento dos sujeitos frente à estruturação das organizações educacionais, o que permite investigar o posicionamento dos sujeitos frente aos mecanismos de participação. Ao afirmar que a escola democrática ainda é um ideal, porque ainda não se encontra, efetivamente, concretizada permite-nos conhecer uma democracia que ainda se encontra em construção e que precisa de encontrar e aprimorar novos mecanismos de participação.

Esta classificação impõe-nos definir objetivamente de que tipo de participação estamos a referir. Trataremos de analisar a participação dos servidores de uma instituição de educação profissional e tecnológica brasileira, a partir dos mecanismos definidos institucionalmente.

Procederemos a uma análise quantitativa do número de servidores docentes e técnico-administrativos votantes na eleição para as representações das suas categorias de trabalho no órgão colegiado máximo desta instituição de ensino.

Será realizada uma análise da participação por democraticidade dos servidores, no que se refere ao comparecimento às urnas nos processos de escolha de seus representantes para o órgão colegiado superior denominado de CONSUP. O processo de participação instituído é o indireto, uma vez que se dá pela representatividade, ou seja, pela eleição de representantes para a sua composição.

4. RESULTADOS

O IF em questão é uma instituição multicampi, composta por uma Reitoria, nove campi, dois campi avançados, e um Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (CEAD), totalizando treze unidades de gestão. O CEAD não será analisado nesta pesquisa em função da sua definição funcional ainda estar em processo, no momento da pesquisa, no que se refere a sua autonomia e configuração. Não será realizada análise do número de docentes votantes da Reitoria, em função desta unidade não efetivar a lotação de servidor desta categoria.

Tabela 1. Número de servidores e de votantes na eleição do CONSUP

Unidade	Nº de docentes	Nº de docentes votantes	Porcentagem	Nº de técnico-administrativos	Nº de técnico-administrativos votantes	Porcentagem	Média (as % de votantes divididas por 2)
Reitoria	Não	X	X	122	73	59%	59%
Campus Alm	50	35	70%	51	36	70%	70%
Campus Ara	56	42	75%	48	34	70%	72%
Campus Ari	57	23	40%	52	38	73%	56,5%
Campus Dia	23	13	59%	26	16	61%	60%
Campus Janu	145	73	50%	117	78	66%	58%
Campus MCL	72	40	55%	54	32	59%	57%
Campus Pir	60	36	60%	49	37	75%	67,5%
Campus Sal	114	60	52%	118	72	61%	56,5%
Campus TeO	23	13	56%	25	16	64%	60%
Campus Avançado Jana	17	12	70%	15	08	53%	61,5%
Campus Avançado Por	12	08	66%	11	07	63%	64,5%

Os mecanismos de participação instituídos no IF em análise embasam-se na esfera formal, a partir de legislações exteriores à instituição, tal como a LDB e na esfera não-formal, a partir da formalização de instâncias participativas em seus documentos internos, tal como o PDI. Desta forma, atesta-se que os mecanismos de participação são definidos legalmente, indicando as diretrizes, participantes, área de atuação, etc. Isso não significa dizer que tais mecanismos são satisfatórios ou que as regulações favorecem um exercício independente de participação. Uma grande fonte de dados para proceder a tal análise encontra-se fora da legislação, no modo como os membros desta organização efetivam o que está previsto nos instrumentos normativos. Mas este não é o tema desta análise.

O que a análise da participação dos servidores na eleição dos seus representantes para o órgão colegiado decisório demonstra, antes de qualquer coisa, pelo ponto de vista numérico, é que é muito fraco o processo de participação institucional. Se for feita a média da porcentagem final de participação pelo número de unidades analisadas, chegaremos a um índice de 61,87%, institucionalmente. Isso equivale a dizer que pouco mais de 60% participa. No entanto, dentro deste índice, há que se analisar como se caracteriza esta participação (por exemplo, se converge ou diverge dos interesses da organização, se ativa ou reservada, etc.). Inicialmente pode parecer satisfatório afirmar que 60% dos servidores participam, mas este dado desfaz-se de importância se for feita a análise de que perto de 40% não participam. O índice de não participação é muito expressivo, o que impõe o questionamento a respeito do real significado desta não participação.

Uma outra análise a ser feita refere-se às oscilações nos índices de participação por unidade: a maior participação refere-se a 72,5%, enquanto o menor chega a 59%, demonstrando que não há uma regularidade, podendo indicar que não há uma cultura institucional de incentivo à participação, no que se refere a mobilizações, conscientizações, etc. Veja-se, por exemplo, a grande oscilação entre os índices de votantes no segmento “docentes” entre as unidades Campus Ara (75%) e Campus Ari (40%). Esta análise permite aos gestores máximos da organização conhecerem melhor suas unidades e esboçar, por exemplo, o que caracteriza os interesses de cada uma e em que momento ou para que evento há uma mobilização maior ou menor.

Propondo uma comparação entre os segmentos docentes e técnico-administrativos, percebe-se que estes estão consolidando maior participação que aqueles. Há registros de oscilações consideráveis nos índices entre um e outro, como pode ser verificado no Campus Ari (40% docentes e 73% técnico-administrativos). O maior comparecimento às urnas por parte dos técnico-administrativos sobre os docentes apresenta-se como uma tendência, com excessão do Campus Ara e dos Campi Avançados. Com referência a estes últimos, pode-se supor que refere-se ao processo de inserção e consolidação que tais servidores estavam passando no período em análise, tendo em conta as liberações recentes de códigos de vagas para suprir estes cargos, a escassez de servidores, e até mesmo a definição da identidade dos Campi Avançados.

No entanto, a sobreposição da participação dos técnico-administrativos sobre os docentes pode indicar alguma mobilização de classe em prol de uma maior participação nos processos decisórios institucionais. E esta mobilização deu-se em rede, indicando um movimento forte e definitivo, que pode ter sido impulsionado por consolidações de carreiras, de grupos de trabalho ou de setores e suas áreas de atuação. Este é um dado positivo do ponto de vista da participação. No entanto, para que se configure ainda mais positivamente, tal participação deve convergir com a missão da organização, ou comprometer-se a entregar valores institucionais ainda mais comprometidos socialmente. Outro ponto positivo localiza-se no fato de que este índice pode servir de incentivo para promover reflexões e ações quanto a participação dos servidores docentes, ampliando ainda mais os índices de participação nos processos democráticos.

5. CONCLUSÕES

Os processos de participação e a efetividade da sua utilização pelos membros de uma organização tornam-se instrumentos importantes para se analisar a qualidade dos mecanismos de gestão democrática instituídos. Por parte dos trabalhadores, permite verificar o engajamento e buscar estratégias para o fortalecimento das suas representações nos processos decisórios. Por parte dos gestores, torna-se um indicativo dos movimentos políticos da instituição, seja por unidade ou por segmento de trabalhadores. Seja qual for o ponto de vista da análise, o índice de participação nos processos de gestão democrática permite verificar, e isto é muito importante, o grau de engajamento dos membros daquela organização com a missão que ela propõe socialmente. Neste quesito, todos devem ser responsáveis: gestores, servidores, estudantes, sociedade civil, etc.

O baixo grau de engajamento com a missão da organização pode indicar a necessidade de que haja a implantação ou o aprimoramento de ações que reforcem a identidade institucional, bem como de cada uma das suas unidades, de servidores, segmentos ou setores. Pode ainda sinalizar que a regulamentação necessita ser revisada e aprimorada, estabelecendo melhor os mecanismos, bem como o funcionamento de cada instância e os papéis de seus membros, sejam os representantes ou os representados. Se a regulamentação não for necessariamente clara e completa sobre os processos de gestão democrática instituídos, os membros da organização não desenvolverão confiança de que vale a pena depositar ali a sua participação. Um outro ponto importante nesta análise refere-se aos recursos de comunicação institucionalmente ofertados para que os membros possam promover a socialização das idéias, a promoção do diálogo, a fim de garantir, de fato, uma participação representativa, bem como o retorno das decisões a cada membro de cada segmento. A implantação de uma rede de comunicação informal pode trazer ruídos intencionais ao processo de tomada de decisão de cada membro dos órgãos democráticos de gestão. Esta rede clara e inclusiva de discussão permitirá o desenvolvimento de algo muito importante para a promoção dos processos de participação: que cada membro sinta que exerce uma participação ativa, que realmente influi nos caminhos tomados pela organização, através de uma participação verdadeiramente independente e democrática.

As estruturas de participação devem brotar das ações naturalmente geradas pelos sujeitos envolvidos na dinâmica escolar, ou seja, práticas democráticas é que vão construindo estruturas democráticas para se expressarem, naturalmente. Forma-se o cidadão democrático a partir das práticas que progressivamente vão desempenhando em seu ambiente social. Em segundo lugar, a democracia

deve ser algo desejado, algo que se anseia e, a partir disso, vai-se buscando construí-la, progressivamente. Ponto de vista, já defendido por Freire (1987) ao considerar a necessidade da revolução no percurso de construção da democracia. Esta revolução representa o desejo do povo de participar, associado às reivindicações de instâncias para tal, marcando momentos de ruptura, de discussões, natural à participação, revolucionando o status quo.

REFERÊNCIAS

Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). Lei nº 9.394/96. Consultado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

_____, Lei de criação dos Institutos Federais. (2008). Lei nº 11.892/08. Consultado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

Carvalho, M. J. (2009). Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, vol. 25, nº 3, 385-568.

_____. (2011). Participação na decisão: uma prática ao serviço da escola democrática. Revista Práxis Educacional. Vol. 7, nº 10, 85-106.

_____. (2012). A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa. Revista Lusófona de Educação, 22/22, 103-121.

_____. (2013). A Administração Escolar: racionalidade ou racionalidades? Revista Lusófona de Educação, nº 25, 213 – 229

Freire, P. (1987). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra

Lima, L. (1998). A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988). Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.

Lima, L. e Sá, V. (orgs.). (2017). O governo das escolas: democracia, controlo e performatividade. V.N. Farmalhão: Edições Húmus.

Paro, V. H. (1998). A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In S. L. H. A escola cidadã no contexto da globalização (pp.300-3007). Petrópolis: Vozes.

_____. (2010a). Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez.

_____. (2010b). A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Revista Educação e Pesquisa. V. 36, n.3, 763-778.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA E SUA REALIDADE PROFISSIONAL: UMA LINHA ABISSAL

Mariana Lopes Junqueira¹, Regina Finck Schambeck²

¹UDESC (BRASIL), *marianalopesjunqueira@gmail.com*

²UDESC (BRASIL), *regina.finck@udesc.br*

Resumo

No Brasil foi aprovada a Lei nº 13.278/2016 que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica. Dessa forma, criou-se uma expectativa que o ensino de música retorne às escolas, e que os licenciados em música possam ser os responsáveis por esse ensino. Este estudo, tem como objetivo refletir sobre as dissonâncias entre a formação do licenciado em música e a sua atuação profissional. Apoiado em estudos sobre a formação na licenciatura em música e no ensino de música na educação básica, relacionamos esses estudos com as epistemologias pós-abissais de Boaventura de Sousa Santos (2009, 2019). A matriz curricular dos cursos de licenciatura em música é voltada para a música erudita europeia, sendo que essa escolha não é uma escolha inconsciente. Ao lecionar na educação básica ou em outros espaços, o docente irá se deparar com a multiculturalidade, e essa é uma realidade que ele não poderá desconsiderar. Nesse sentido, ele precisa ultrapassar a linha abissal que separa a sua formação, da sua realidade profissional. Apesar de estudos apontarem que a ausência da música nas escolas se dá por diversos fatores, podemos refletir que um dos grandes motivos da ausência do ensino de música se dá por conta dessa linha abissal que separa a formação docente e a realidade profissional. Para que isso aconteça os cursos precisam repensar seu currículo, de forma a acabar com hierarquia de saberes, e encontrar um caminho para que todos sejam contemplados.

Palavras-chave: ensino de música, formação docente, currículo.

Abstract

The Law nº 13.278/2016 was approved, in Brazil, which includes visual arts, dance, music and theater in the curriculum of the various levels of Basic Education. Thus, there was an expectation that music education will return to schools, and that music graduates may be responsible for that teaching. This study aims to reflect on the dissonances between the training of music graduates and their professional performance. Supported by studies on training in music education and music education in basic education, we relate these studies to the post-abysal epistemologies of Boaventura de Sousa Santos (2009, 2019). The curricular matrix of undergraduate music courses is focused on European classical music, and this choice is not an unconscious choice. When teaching in basic education or in other spaces, the teacher will face multiculturalism, and this is a reality that he cannot ignore. In this sense, he needs to overcome the abyssal line that separates his education from his professional reality. Despite studies pointing out that the absence of music in schools is due to several factors, we can reflect that one of the major reasons for the absence of music education is due to this abyssal line that separates teacher training and professional reality. For this to happen, courses need to rethink their curriculum, in order to end the hierarchy of knowledge, and find a way for everyone to be contemplated.

Keywords: music teaching, teacher training, curriculum.

1. PRIMEIRAS NOTAS

Com a aprovação da Lei nº 11.769/2008¹, que estabelece a obrigatoriedade (mas não a exclusividade), do ensino de música na Educação Básica, criou-se uma expectativa sobre o retorno da educação musical às escolas. Assim, espera-se a presença de licenciados em música para atender a lei, garantindo a qualidade da educação musical que se espera ter nas escolas brasileiras (Soares, Schambeck, & Figueiredo, 2014).

¹ A Lei nº 11.769/2008, foi substituída pela Lei nº 13.278/2016, que inclui as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, como as linguagens que constituem o componente curricular Arte, obrigatório na Educação Básica.

Conforme Oliveira (2019), na Educação Básica o docente se depara com um ambiente multicultural, o que deve ser trabalhado por meio da valorização dos saberes dos estudantes, de forma curricular. Isso não significa que apenas os saberes dos estudantes devam ser considerados, é importante que o docente amplie o repertório cultural dos estudantes. Desse modo, não deve prevalecer sobre a aula a proposta de repertório do docente (Oliveira, 2019).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa “nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil” (Brasil, n.d.), podemos identificar uma consonância sobre o respeito à multiculturalidade, presente no espaço escolar:

o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral (Brasil, 2018, pp. 196-197).

Como a música é uma das linguagens da Arte, espera-se que a formação do futuro docente de música, também contemple essa diversidade cultural, uma vez que essa será sua realidade no espaço escolar. Mas estudos, têm revelado que a formação do licenciado em música, tem caminhado por uma direção oposta, que é a da hegemonização do currículo (Pereira, 2014, 2015, 2018, & Queiroz, 2017). No estudo realizado por Pereira (2015), sobre os documentos curriculares de quatro cursos de licenciatura em música, o autor identificou uma preservação do modelo conservatorial nos projetos pedagógicos dos cursos, ou seja, a organização curricular dos cursos é constituída por uma valorização musical atrelada à música erudita, com ênfase na música europeia. Os currículos dos cursos de licenciatura em música, ainda seguem a mesma estrutura do Conservatório Imperial de Música, instituído em 1847.

Com base nesse estudo, podemos inferir que há uma grande contradição entre a formação do licenciado em música, com a realidade que ele terá no espaço escolar. A sua formação pouco (ou em alguns casos não) contempla a riqueza cultural da sua cidade, e até mesmo do Brasil. Há uma valorização da cultura europeia e erudita, e pouco se aborda sobre a música indígena e os diversos ritmos brasileiros, latino-americanos e a cultura oriental. Assim, o docente ao lecionar na Educação Básica (bem como em outros espaços formais e informais de ensino), precisa quebrar a barreira do currículo hegemônico em que foi formado, no qual somente a música erudita europeia tem valor, e precisa conhecer e valorizar em suas aulas as diversas culturas.

Este ensaio tem como objetivo refletir sobre as dissonâncias entre a formação do licenciado em música e a sua atuação profissional. Nesta primeira seção foi abordado o tema de pesquisa e o seu objetivo. Na segunda seção será abordada uma análise sobre o currículo dos cursos de licenciatura em música, na subseção será abordado sobre o ensino de música na Educação Básica, e na terceira seção serão abordadas sugestões para aproximar a formação docente da realidade profissional do licenciado em música.

2. A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM MÚSICA: EPISTEMOLOGIAS DO NORTE

Conforme Santos (2009), as sociedades metropolitanas eram separadas dos territórios coloniais, por uma linha abissal (que separava o velho do novo mundo). Os pensamentos dos territórios coloniais eram tidos como verdade absoluta e levavam há uma hegemonia, como se o que fosse produzido nesses territórios fossem verdades da filosofia, religião e se constituíssem como leis. Já os conhecimentos das sociedades metropolitanas eram considerados apenas crenças, magias, idolatrias e um território sem lei. Para o autor, ainda vivemos cercados pelas epistemologias do Norte e do Sul. Essa divisão, não é uma divisão geográfica, mas as epistemologias do Norte, são constituídas por um pensamento colonial, um conhecimento dominante, sendo o de único valor. As epistemologias do Sul, são conhecimentos que surgem de lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Entre as epistemologias do Norte e do Sul há uma linha abissal, que é imaginária e que separa as duas epistemologias. Essa linha abissal ainda existe atualmente, e separa o mundo humano do sub-humano: “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (Santos, 2009, pp. 31).

Os pensamentos dos territórios coloniais não só permanecem atualmente, como têm tomado um maior espaço: “a lógica da apropriação/violência tem vindo a ganhar força em detrimento da lógica da

regulação/emancipação. Numa extensão tal que o domínio da regulação/emancipação não só está a encolher, como também está a ficar contaminado internamente pela lógica da apropriação/violência” (Santos, 2009, pp. 33).

Esses conhecimentos tidos como coloniais, têm uma característica de superioridade sobre os outros conhecimentos, e buscam uma hegemonia. Podemos observar que esse pensamento hegemônico, que se considera superior, está presente nos cursos de licenciatura em música, ou seja, na formação do futuro docente de música. Conforme Pereira (2015), os cursos de licenciatura em música no Brasil, têm os seus currículos voltados para a música erudita europeia, o que não é uma escolha feita sem uma reflexão e ao acaso, “o currículo procura justificar determinadas intenções básicas de escolarização à medida em que estas vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições” (Pereira, 2015, pp.109). Nesse sentido, o currículo é a escolha de um grupo, de acordo com os interesses dele, no qual visões particulares estão sendo transmitidas (Pereira, 2015).

Em outro estudo sobre os currículos dos cursos de música (foram escolhidos tanto cursos de licenciatura quanto de bacharelado, de 10 universidades brasileiras), Queiroz (2017) constatou que 100% dos cursos abordam a música erudita europeia em seus currículos, e desses apenas 40% abordam a música popular. Vivemos em um país que possui uma diversidade cultural muito grande, diante de tal diversidade, como se justifica a escolha pela valorização da música erudita europeia na formação dos licenciandos em música?

Conforme Pereira (2015), apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Brasil, 2004), não determinarem as disciplinas que devem fazer parte do currículo do curso como se fosse definido um currículo comum², há uma série de disciplinas definidas como conhecimentos específicos, que são estruturadas de maneira semelhante nos cursos de licenciatura em música, como se houvesse um modelo a ser seguido. “Ao ser atualizado nos currículos, esta maneira de pensar a formação musical torna-se uma definição oficial daquilo que conta como conhecimento válido e importante” (Pereira, 2015, pp. 110).

Essa forma de estruturar o currículo, advém da forte influência do ensino musical do conservatório. O Conservatório Imperial de Música foi criado no Brasil, no século XIX, e se constituiu como um marco na história das práticas pedagógicas-musicais, uma vez que legitimavam as práticas de ensino de música que vinham sendo praticadas no Brasil desde os primeiros anos da colonização (Pereira, 2015).

Institucionalizava-se a formação de músicos voltada para a prática instrumental e legitimava-se, ao mesmo tempo, a música erudita europeia como o conhecimento oficial que conferia distinção social para seus praticantes. Nada mais natural, uma vez que a Europa era o modelo de civilização e cultura da época (Pereira, 2015, pp. 110).

Segundo o autor, alguns estudos demonstram que as reformas nos documentos curriculares dos cursos de licenciatura em música são realizadas apenas com a troca de nomes de disciplinas, alterações de cargas horárias ou ementas, mantendo a concepção curricular. O que demonstra que essa escolha por um modelo conservatorial no currículo dos cursos de licenciatura de música, não são realizados sem uma reflexão a respeito. “Desta forma, determinado tipo de música, são escolhidos e legitimados; ao passo que todas as outras formas de se pensar e fazer música são negadas, excluídas e destituídas de valor” (Pereira, 2015, pp. 112). Quando abordadas, as demais músicas que não fazem parte desse modelo conservatorial, são abordadas a partir da lógica erudita, com instrumental erudito (Pereira, 2014).

O habitus conservatorial garante aos currículos uma forma própria para o estudo da música erudita ocidental que não é aplicável às músicas populares e étnicas – e até mesmo às formas eruditas de música não ocidental. O trabalho com a cultura passa a lidar com produtos, no plural, mas não com a pluralidade necessária de processos (Pereira, 2014, pp. 100).

Assim, identificamos nos cursos de licenciatura em música, uma grande influência do pensamento colonial, que Santos (2019) denomina como a epistemologia do Norte. Nesses cursos, a música erudita europeia é a música que legitima a formação do docente de música e/ou do músico. As outras músicas são consideradas como inferiores, em alguns casos quando são abordadas, são analisadas sobre a ótica da música erudita europeia, o que as inferioriza e as descaracteriza. Os outros estilos musicais precisam ser analisados sobre a ótica de cada cultura à qual pertencem. Os cursos ainda, ignoram a multiculturalidade presente nos próprios cursos, uma vez que os acadêmicos trazem consigo diferentes saberes culturais.

² O autor chama a atenção que o documento valoriza que os projetos pedagógicos de cada curso considerem o contexto em que estão inseridos.

2.1. A realidade profissional: epistemologias do sul

Quem se forma no curso de licenciatura em música, pode lecionar na Educação Básica, em projetos de inclusão social, organizações não governamentais, escolas livres de música, bandas, corais, entre outros (Kandler, Gums, & Schambeck, 2014). A formação dos licenciados em música, é voltada para a música erudita europeia, mas a atuação profissional está voltada para uma realidade bem diferente. Como o docente de música pode atuar em diferentes espaços, ele irá encontrar diferentes culturas, conforme o grupo com que irá atuar. Especificamente na Educação Básica a BNCC (Brasil, 2018), contempla no seu componente curricular Arte, como uma das competências específicas para o ensino fundamental:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. [...]

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte (Brasil, 2018, pp. 198).

O ensino de música deve abarcar as diversas manifestações culturais presentes no espaço escolar, assim como o docente deve ampliar o repertório cultural dos estudantes, apresentando outras manifestações culturais brasileiras e até mesmo de outros países. No documento, podemos identificar na parte que trata especificamente da música, que o trabalho desenvolvido deve abarcar os diversos gêneros e estilos musicais:

(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.

(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.

(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical (Brasil, 2018, pp. 209).

Em nenhum momento o documento se refere à algum gênero ou estilo musical como o único a ser trabalhado no espaço escolar. Nesse sentido, identificamos a importância de se trabalhar com a multiculturalidade na educação musical, não privilegiando apenas uma ou parte dela.

O documento está em consonância, com a realidade encontrada no espaço escolar pelos docentes, estudos apontam que não basta ao docente apenas reconhecer que há diferenças culturais na sala de aula, e apenas questionar como essas diferenças são construídas, o docente precisa “[...] perceber e aprender a lidar com indivíduos que influenciam e são influenciados culturalmente, formando híbridos culturais” (Oliveira, 2019, pp. 599). Para Oliveira (2019), cada manifestação musical é a expressão de uma ou mais identidades, assim a Educação Musical pode mediar e conscientizar sobre a identidade do indivíduo e a música praticada por ele.

Mas esse é um grande desafio para o docente, uma vez que sua formação foi pautada na hegemonia da música erudita europeia, como se essa fosse a única de valor, “há muito tempo a música de matriz eurocêntrica tem sido considerada de valor universal ideal, enquanto outras músicas nem sempre têm sido valorizadas” (Oliveira, 2019, pp. 607). Ao chegar no espaço escolar, ele se depara com o multiculturalismo dos estudantes.

No ensino superior, é comum, em aulas destinadas às práticas de ensino em música em escolas de educação básica, ouvir as queixas dos licenciandos afirmando que o que lhes está sendo exigido frente às múltiplas realidades escolares não é trabalhado ao longo de seus cursos (Pereira, 2018, pp. 16).

Cabe ao docente, nesse “choque de realidade” tomar uma decisão, se irá pautar suas aulas conforme o que aprendeu, mantendo assim o pensamento dominante que somente a música erudita europeia pode ser considerada como de maior valor, ou se irá explorar com seus estudantes essa multiculturalidade. “Integrada à prática escolar, a diversidade cultural, que também se traduz numa

diversidade musical, pode e deve ser um instrumento para melhor dialogar e conviver com as semelhanças e diferenças culturais existentes no ambiente educacional” (Oliveira, 2019, pp. 607).

Nesse sentido o docente precisa ultrapassar a linha abissal entre a epistemologia do Norte que considera a música erudita europeia como a única que deve ser ensinada, e a epistemologia do Sul, que abarca que existem várias músicas, de diversas culturas e que igualmente possuem seu valor. O docente, para ultrapassar essa linha, precisa reconhecer que as outras músicas, além das músicas eruditas europeias, também têm o seu valor, e que precisam fazer parte do ensino da música de forma igual. “Identificar a linha abissal é o primeiro passo no sentido de a ultrapassar, quer ao nível epistemológico, quer ao nível político” (Santos, 2019, pp. 28).

Contudo, não queremos afirmar que a música erudita europeia não tem valor e não deve ser abordada. Conforme Santos (2019), as epistemologias do Sul não têm o objetivo de substituir as epistemologias do Norte, mas sim ultrapassar a dicotomia hierárquica entre Norte e Sul. O intuito não é apagar as diferenças entre o Norte e Sul, mas sim eliminar as hierarquias de poder, “trata-se de um tipo de pensamento que promove a descolonização potencializadora de pluralismos articulados e formas de hibridação libertas do impulso colonizador que no passado lhes presidiu [...]” (Santos, 2019, pp. 27). Também não queremos afirmar que somente a música da indústria cultural, que geralmente é a mais conhecida no espaço escolar, deve ser ensinada. Mas não tem como o docente ignorar a realidade presente na maior parte das escolas:

Desta forma, ainda que a música popular urbana esteja imersa em processos também ideológicos e que envolvem massificação e homogeneização de gostos e estilos de vida, não é cabível negá-la ou excluí-la dos processos educativos, uma vez que esta música está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros. Seria mais produtivo, portanto, trabalhar a partir da realidade dos alunos e procurar desenvolver o seu senso crítico, tendo como objetivo uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano. Tudo isto se, ao final do processo, esta mudança for da vontade deles (Pereira, 2014, pp. 98).

O estudante precisa conhecer e respeitar os diversos estilos musicais, para que possa ampliar seu repertório e que possa assim tomar uma decisão sobre a música de sua preferência, por meio de um ensino neutro. Assim, como também não cabe ao docente priorizar apenas a música de uma cultura específica, mesmo que essa não seja a música erudita europeia. Um dos cuidados que se deve ter é não privilegiar apenas uma manifestação cultural específica, mas sim que as diferentes manifestações culturais dos diferentes grupos que se formam no espaço escolar, convivam e se relacionem, possibilitando debates e reflexões sobre as diferenças (Oliveira, 2019). É preciso ensinar a diversidade cultural:

Variar o trabalho pedagógico dando espaço para a contribuição de diferentes culturas valorizando diversos códigos musicais e também promovendo a integração entre as mesmas são formas de afastar uma perspectiva monocultural nas aulas de música (Oliveira, 2019, pp. 617).

Para que isso aconteça, espera-se que essas diversas manifestações culturais também estejam presentes na formação desse docente que irá atuar na Educação Básica.

3. A MULTICULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL: PENSAMENTO PÓS-ABISSAL

Diante do exposto, podemos identificar que há uma grande dissonância entre os conhecimentos hegemônicos que dominam a formação do docente de música e a multiculturalidade que o docente encontra no espaço escolar. Há alguns anos, temos observado os esforços da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) para que o ensino de música tenha o seu lugar na escola. Um dos resultados dessa luta, foi a aprovação da Lei nº 11.769/2008. Mas desde a aprovação da lei, pouco se avançou na presença do ensino de música na escola. Os concursos ainda exigem a polivalência (o ensino de todas as linguagens da Arte) do docente, e ainda temos poucas escolas nas quais o ensino de música está presente.

Apesar de estudos e discussões em eventos voltados para a educação musical, apontarem que esses pontos citados são os principais motivos para que o ensino de música na Educação Básica ainda não se tornou uma realidade, aliado ao motivo da falta de licenciados em música para atender a demanda de todo o Brasil. Para além disso, podemos refletir que o ensino de música ainda não está presente nas escolas, por conta dessa linha abissal que separa a formação docente e a realidade profissional. Quando o licenciado em música, ultrapassa todos os desafios encontrados anteriormente, para estar presente na escola, ainda é preciso ultrapassar um desafio maior, que é a

linha abissal, que separa o conhecimento que ele teve em sua formação e o conhecimento presente no espaço escolar. Superar esse desafio nem sempre é uma tarefa fácil, uma vez que no espaço escolar o licenciado precisa mediar um conhecimento que muitas vezes ele não tem. Até mesmo porque alguns ainda tem enraizado, preconceitos sobre outras músicas, uma vez que passaram a formação lidando com esses preconceitos. Não estamos com isso, querendo culpar o docente que está na Educação Básica, pois sabemos que esse é um grande desafio. Para que o licenciado em música possa ultrapassar essa linha, ele precisa primeiramente reconhecer que existe essa grande diferença entre a sua formação e a sua realidade profissional, e precisa buscar novos conhecimentos sobre as diferentes culturas, assim como reconhecer que durante a aula ele não será o detentor do conhecimento, mas sim o mediador.

Mas quando o docente se limita a ensinar o mesmo conhecimento hegemônico, com o qual foi formado, não faz com que seus estudantes tenham afinidade com a música, não desperta assim o gosto pelo aprendizado musical. Talvez esse seja um dos grandes motivos, pelos quais o ensino de música ainda não é uma realidade no Brasil. Para que isso aconteça é preciso uma renovação curricular dos cursos de licenciatura em música, que eles possam romper com essa formação hegemônica. Não estamos propondo que a música erudita europeia venha a ser excluída do currículo, mas que as músicas de outras culturas, passem a ter o seu espaço e igual valor no currículo do curso.

Conforme Santos (2009), é preciso um pensamento pós-abissal, que considera como inesgotável a diversidade mundial, com uma epistemologia da diversidade está em um processo de se construir. O pensamento pós-abissal é aprender com o Sul, utilizando a epistemologia do Sul, com uma ecologia de saberes que se baseia na pluralidade de conhecimentos heterogêneos (Santos, 2009). Assim, não é valorizada somente a epistemologia do Sul, mas sim os diversos saberes, sem que haja uma hierarquia entre eles. As epistemologias do Sul, “[...] estão sobretudo interessadas em formular alternativas epistemológicas que possam fortalecer as lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado” (Santos, 2019, pp.23).

Conforme Santos (2009), da ecologia de saberes:

[...] surgirá uma capacidade nova de inquirição e indignação, capaz de fundamentar teorias e práticas novas, umas e outras inconformistas, desestabilizadoras e mesmo rebeldes. O que está em jogo é a criação de uma previsão activa baseada na riqueza da diversidade não-canônica do mundo e de um grau de espontaneidade baseado na recusa de deduzir o potencial do factual. Desta forma, os poderes constituídos deixam de ser destino podendo ser realisticamente confrontados com os poderes constituintes. O que importa, pois, é desfamiliarizar a tradição canônica das monoculturas do saber sem parar aí, como se essa desfamiliarização fosse a única familiaridade possível (Santos, 2009, pp. 54).

Nesse sentido, os cursos poderão repensar o seu currículo, de forma a acabar com hierarquia de saberes, e encontrar um caminho para que todos sejam contemplados. Isso fará com que a realidade dos acadêmicos também possa ser respeitada, uma vez que nas salas das universidades também se encontram acadêmicos com diferentes saberes culturais, e que nem todos vão utilizar somente a notação musical tradicional, não que esse conhecimento não seja importante, mas eles precisam conhecer outras formas de registro musical (como cifra, tablatura, notação contemporânea). Assim como conhecer compositores da música popular, negros, mulheres, ocidentais, ou seja, outras realidades.

Conforme Queiroz (2017), alguns cursos têm demonstrado um início de mudança de pensamento, como alguns bacharelados que são voltados para o estudo de instrumentos mais voltados para a música popular. Alguns cursos também possuem disciplinas com a ementa voltada para a música popular (em alguns cursos essas disciplinas são optativas). Segundo Queiroz (2017),

[...] mesmo que de forma ainda singela, outros conhecimentos e saberes musicais vêm sendo incorporados ao universo de formação de professores de música e que, portanto, brechas decoloniais de formação musical têm caracterizado o ensino e as práticas musicais que dão suporte a esses cursos (Queiroz, 2017, pp. 151).

Estamos identificando o início de uma mudança do pensamento hegemônico em alguns cursos de música, mas essa mudança precisa acontecer nas demais universidades, de maneira a contemplar a ecologia de saberes. Essas mudanças precisam ser mais amplas, para isso é muito importante que se ampliem as discussões sobre os assuntos em eventos de educação musical e de formação em música, assim como se ampliem os estudos sobre o assunto. Em Santa Catarina (Brasil), temos duas universidades que contemplam a música popular na sua matriz curricular, uma possível ampliação deste estudo, é analisar os avanços do ensino de música nas escolas, das cidades em que essas duas universidades estão inseridas.

REFERÊNCIAS

- Resolução nº 2 (8 de março de 2004). Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Consultado em Janeiro, 2020, em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>.
- Lei Nº 11.769 (18 de agosto de 2008). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Consultado em Janeiro, 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm.
- Lei Nº 13.278 (2 de maio de 2016). Altera o § 6º do art. 26 de da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, referente ao ensino da arte. Consultado em Janeiro, 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Consultado em Fevereiro, 2020, em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- Brasil. Ministério da Educação. (n.d.). Base Nacional Comum Curricular. Consultado em Fevereiro, 2020, em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.
- Kandler, M. A, Gums, L. M., & Schambeck, R. F. (2014) A formação do professor de música para atuação em diversos contextos: múltiplos olhares. In J. Soares, R. F. Schambeck, & S. Figueiredo (Org.), A formação do professor de música no Brasil (pp.95-115). Belo Horizonte: Fino Traço.
- Pereira, M. V. M. (2014). Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da Abem*, 22(32), 90-103. Consultado em Dezembro, 2019, em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464/388>.
- Pereira, M. V. M. (2015). O currículo das licenciaturas em música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. *Arteriais*, 1, 109-123. doi: 10.18542/arteriais.v1i1.2102.
- Pereira, M. V. M. (2018). Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. *Interlúdio*, 6(10), 10-22. Consultado em Dezembro, 2019, em <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/1944/1357>.
- Oliveira, H. S. J. de. (2019). Educação musical segundo uma perspectiva sociocultural: reflexões teóricas e práticas. *Revista On-Line de Política e Gestão Educacional*, 23(3), 592-622. doi: 10.22633/rpge.v23i3.12779.
- Queiroz, L. R. S. (2017). Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da Abem*, 25(39), 132-159. Consultado em Dezembro, 2019, em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726/501>.
- Santos, B. S. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. A. Santos, & M. P. Meneses (Org.). *Epistemologias do sul* (pp.23-71). Coimbra: Edições Almedina SA.
- Santos, B. S. (2019). Por que as epistemologias do sul? Caminhos artesanais para futuros artesanais. In B. S. Santos. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. (pp.17-38). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Soares, J., Schambeck, R. F., & Figueiredo, S. (2014). Novos caminhos. In J. Soares, R. F. Schambeck, & S. Figueiredo (Org.). *A formação do professor de música no Brasil* (pp.177-182). Belo Horizonte: Fino Traço.

PRIVATIZAÇÃO E AUTORITARISMO: O FUTURE-SE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Ilse Gomes Silva¹, Micael Carvalho dos Santos¹

¹Universidade Federal do Maranhão/Brasil, ilse@terra.com.br, micaelmusic@hotmail.com

Resumo

O artigo analisa as ações do governo Bolsonaro para a educação superior pública, com destaque para o projeto FUTURE-SE, lançado em 2019, em meio a uma grande campanha nas mídias. Embora o FUTURE-SE não seja a única medida de ataque do atual governo à educação pública, ele se destaca por configurar o modelo mais agressivo de sujeição aos interesses do capital do campo educacional e o mais autoritário em termos de acabar com conquistas das últimas décadas, tais como a defesa da autonomia, a democracia universitária e a expansão da educação superior para os grupos sociais mais fragilizados da nossa sociedade. Apesar de rejeitado pela grande maioria das universidades, o projeto foi encaminhado ao Congresso Nacional e segue sendo implantado pelos reitores e interventores alinhados ao governo federal.

Palavras chaves: Privatização, Autoritarismo, Educação Pública, Universidades Públicas Brasileiras.

Abstract

This article analyzes Bolsonaro government's actions for public college education, highlighting the FUTURE-SE project, launched in 2019, in the midst of a major media campaign. Although FUTURE-SE is not the only measure of attack by the current government on public education, it stands out for setting the most aggressive model of subjection to the interests of capital in the educational field and the most authoritarian in terms of destroying many achievements of recent decades, such as the defense of autonomy, the university democracy and the expansion of college education to the most vulnerable social groups in our society. Despite being rejected by the vast majority of universities, the project was sent to the National Congress and continues to be implemented by deans and interventors aligned with the federal government.

Keywords: Privatization, Authoritarianism Public Education. Brazilian Public Universities

1. INTRODUÇÃO

A escola, no contexto da sociedade de classes, é atravessada pela luta de classes e embora tenha seu surgimento atrelado aos interesses da classe dominante, a luta dos trabalhadores também a constituiu como espaço de resistência e de organização contra a opressão e a dominação. Ao assumir o caráter universal e público cabe ao Estado garantir acesso à educação de qualidade a todas as classes sociais, inclusive aos trabalhadores. Por esse motivo, “a classe capitalista teme que a dinâmica da vida escolar leve os seus trabalhadores a adquirirem mais conhecimentos que aqueles estritamente necessários para a sua inserção, em caráter subordinado, no processo de trabalho (industrial, comercial, bancário)” (SAES, 2005, p. 98).

Além do mais, o interesse político leva a classe capitalista a temer a educação das classes trabalhadoras, pelos seus efeitos potencialmente politizadores. O acesso da mão de obra a saberes excessivos com relação às necessidades econômicas do capital poderia subverter as finalidades da instrução elementar, desviando-a da função de manter a ordem social vigente. A combinação das hesitações capitalistas quanto à formação de sua mão de obra com os temores capitalistas com relação ao potencial subversivo de qualquer conhecimento indica que dificilmente o capital desempenhará, através de qualquer uma de suas frações (industrial, comercial, bancária), o papel de força principal na instauração do ensino elementar obrigatório e gratuito (SAES, 2005, p. 98).

No Brasil, o movimento de expansão das instituições de ensino superior públicas ocorreu de forma desigual e contraditória. Nos governos do Partido dos trabalhadores (2002 a 2016) ocorreu um aumento significativo das matrículas, da criação de novos campi e de novos cursos de graduação e pós-graduação, expansão das universidades e institutos federais para as cidades do interior dos estados, ao mesmo tempo em que os recursos de financiamento não acompanharam o mesmo

crescimento exponencial. A implantação das cotas raciais, das cotas sociais e cotas para pessoas com deficiência foram fundamentais para a popularização da universidade, indicando uma nova composição social desses espaços de formação acadêmica. Leher (2019, p. 57) situa o caso brasileiro por meio de uma “combinação singular de expansão de universidades e institutos tecnológicos federais e de forte indução (com verbas públicas) ao setor privado-mercantil”. Descreve que

Em 2002 o país contava com 45 universidades federais e 148 campi, em geral no interior. Em 2003 e 2010 foram criadas 14 universidades e, entre 2011 e 2014, mais 4 instituições, totalizando 63 universidades federais com 321 campi, alcançando 275 municípios, ampliando em mais de 60% o número de matrículas. No período, ingressaram cerca de 22 mil docentes (MEC, 2012). Tão relevante quanto a expansão foi a mudança no perfil socioeconômico dos estudantes, inédito na história do Brasil (LEHER, 2019, p. 77-78).

O sucateamento das Instituições de Ensino Superior (IES) e das instituições de fomento à pesquisa se intensificaram durante o governo Temer (2016 a 2018) com a aprovação de uma série de medidas que retiravam recursos para a educação como a venda do pré-sal a empresas estrangeiras, que inviabilizou que os recursos de exploração do petróleo fossem destinados à educação. A medida mais grave que atingiu todas as políticas sociais foi a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição - PEC 55¹ (PEC do Teto dos gastos públicos) em 13 de dezembro de 2016 em que se instituiu o “Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União”.

Paralelo aos cortes financeiros, o governo Temer empreendeu uma ação contra professores, principalmente àqueles que ousaram gritar que a destituição da presidenta Dilma Rousseff foi um golpe contra a democracia.

Os cortes no financiamento da educação pública e os projetos de privatização das universidades constituem os efeitos visíveis das investidas do capital financeiro em direção a apropriação dos recursos do fundo público e das intenções do setor empresarial nacional e internacional, ligado a educação, de se apropriar dessa fatia do mercado. Essa é uma questão estrutural, encravada no orçamento federal fiscal, que responde pelo nome de dívida pública e pela ofensiva dos governos em estabelecer um novo marco institucional para desvincular constitucionalmente os recursos da educação e da seguridade social, de modo a ser desviado livremente para o setor privado. Segundo a Auditoria Cidadã da Dívida, em 2019, 38,27% do orçamento fiscal foi destinado para o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública, enquanto para a educação foram destinados apenas 3,48%, em clara demonstração de que “em vez de aportar recursos para viabilizar grandes investimentos de interesse da sociedade que paga a conta, a dívida vem funcionando como um contínuo ralo de recursos públicos que são transferidos principalmente para bancos”.

Os constantes cortes dos recursos destinados à educação e à C&T, implementados pelo governo federal, resultaram na deterioração crescente da educação pública superior. Sem financiamento suficiente, a expansão do número de matrículas verificada nas universidades federais nos últimos anos, longe de representar a apregoada democratização do acesso à educação superior, resulta no aprofundamento da precarização das condições de trabalho, na degradação da qualidade do ensino e da produção científica realizada nessas instituições (ANDES, 2018, p. 13).

É nesse contexto que situamos o projeto FUTURE-SE, como mais uma ofensiva das classes dominantes do ponto de vista político, ideológico e econômico contra a luta das classes trabalhadoras pela educação pública como direito social e pela superação das desigualdades sociais.

2. GOVERNO BOLSONARO E A DESQUALIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

A eleição de Jair Bolsonaro, em 2018 pelo Partido Social Liberal (PSL), para a presidência do Estado brasileiro, com 57 milhões de votos, cessou o pacto republicano e democrático que constituiu a Nova República em 1985 e estabeleceu um fim negociado à ditadura militar imposta pelo golpe militar de 1964. Interrompeu também 14 anos de governos do Partido dos Trabalhadores (PT) cuja política foi marcada por um programa político contraditório, onde de um lado apoiou o projeto econômico da burguesia interna ligada aos setores da construção civil e, por outro lado, empreendeu a ampliação

¹ A proposta de Emenda à Constituição foi tramitada na Câmara de Deputados sob o número 241 e, no Senado Federal, sob o número 55, de 2016. Consultado em julho, 2020, em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>.

do investimento governamental em políticas sociais de proteção aos setores mais fragilizados da população como as mulheres, os grupos LGBTQI+, os indígenas, os quilombolas e os brasileiros em situação de extrema pobreza.

Jair Bolsonaro fez abertamente uma campanha de apologia à ditadura militar, às armas e à tortura. Não escondeu seu perfil autoritário, anticomunista, racista, misógino e homofóbico. Defendeu a ocupação da Amazônia por grandes empreendimentos, o desmatamento e a expulsão dos indígenas e demais comunidades e povos tradicionais. Combateu a política externa do governo do PT baseada na unificação e soberania dos países sul-americanos e defendeu o alinhamento submisso aos EUA. As propostas apresentadas durante a campanha expressavam os projetos das frações da burguesia ligadas ao agronegócio, ao setor financeiro, à indústria das armas e o grande capital imperialista. Quando assumiu o governo federal, Bolsonaro deu continuidade à agressiva agenda ultraliberal de reformas econômicas, sociais e políticas, iniciada após o golpe de 2016, durante o governo Temer, que desmontaram o arcabouço jurídico-político acordado entre as forças políticas que deram origem à Nova República e que tem na Constituição Federal de 1988 sua expressão institucional. O projeto autoritário de governo estava claramente desenhado nos discursos, no programa e na prática política do então candidato à presidência da república e seus aliados.

O poder, essencialmente civil, exercido por políticos, jornalistas (mídia), juízes e procuradores trocará de mãos e passará às forças de segurança do Estado: policiais civis e militares, polícia federal e forças armadas, além de outros grupos paramilitares ainda opacos, cuja missão ainda não está dada. Serão esses os novos guardiões dos valores e interesses supremos do capital, por isso, doravante, jornalistas tenderão a ter menos importância que jornalistas, juízes menos que soldados, procuradores menos que cabos e políticos terão de orbitar e servir aos senhores de fardas para sobreviver (CARAJELESCOV, 2018, online).

As frações liberais da classe dominante que negociaram o fim da ditadura militar e garantiram que no novo regime democrático os crimes militares ficariam enterrados nos porões do submundo da tortura, articularam, em 2016, para pôr fim ao pacto que resultou na Nova República. O governo Bolsonaro representa o retorno das frações conservadoras, fascistas e militares, amparadas pela fração ultraliberal, ao centro da cena política em aliança contra os direitos sociais e políticos da classe trabalhadora conquistados nesse curto período de democratização.

A eleição de Jair Bolsonaro é mais uma peça no tabuleiro do crescimento da extrema-direita no cenário internacional, que desde o início do século XXI vem aumentando seu poder político em diversos países na rota das crises do capital e colocando em xeque a democracia burguesa. O governo Bolsonaro segue a prática política dos demais partidos de extrema-direita de responsabilizar as medidas de proteção social pela crise econômica, empreender uma jornada de ódio e violência contra os setores mais fragilizados, exaltar uma concepção de nação excludente, impor os preceitos religiosos e atentar contra a laicidade do Estado, com a especificidade do caráter dependente da economia brasileira e a extremada desigualdade social. No Brasil,

O ataque às liberdades democráticas tornou-se generalizado: guerra aberta aos pobres como forma de militarização da ordem pública; criminalização dos movimentos sociais como meio de intimidação do protesto social; cruzada moralista como expediente de desmoralização da política; crescente judicialização da política como recurso autoritário para esvaziar a soberania popular; e ofensiva ideológica liberal e anticomunista como estratégia para naturalizar o status quo (SAMPAIO JR, 2019, online).

Desde que tomou posse, o governo Bolsonaro tem passado por diversas crises políticas tanto no interior do bloco no poder que o elegeu, quanto pela crescente oposição sindical e popular às medidas ultraliberais e antidemocráticas. As crises políticas provocaram a queda de popularidade do presidente, o aguçamento das contradições no interior do bloco no poder expresso no tensionamento entre os três poderes (executivo, legislativo e judiciário) e na insatisfação das frações da direita tradicional e liberal com o estilo bombástico e obtuso da família Bolsonaro e respectivos escândalos de corrupção e envolvimento com as milícias, o aumento da participação dos militares nos aparelhos de Estado e acentuou o caráter fascista do governo que desencadeou o enfrentamento nas ruas entre os movimentos fascistas e antifascistas.

No Brasil temos, hoje, um governo predominantemente neofascista, baseado num movimento neofascista, mas até aqui o que ainda temos, no que diz respeito ao regime político, é uma democracia burguesa, embora deteriorada. (...) A essa deterioração na forma de organização democrática das instituições do Estado correspondem alterações no regime político vigente, plano no qual podemos observar ameaças e atentados às liberdades políticas – censura, atentados ao direito de reunião, prisões arbitrárias etc. (BOITO JR., 2020, p. 112).

Infelizmente o fascismo não ficou reservado às primeiras décadas do século XX, hoje é uma realidade no mundo, com novas linguagens e velhas práticas de violência. É um regime de exceção que surge em situações de crise econômica, política e ideológica, voltado para o combate e a eliminação da organização da classe trabalhadora de modo a garantir as condições de exploração do capital e o poder político da burguesia.

O fascismo constitui uma forma de Estado e uma forma de regime “limite” de Estado capitalista. Por caso “limite” não se deve entender aqui, precisamente, uma forma “patológica” do sistema político burguês, ou seja, uma forma que, de algum modo, seria estranha à “democracia parlamentar”; deve entender-se antes uma forma devida a uma conjuntura extremamente particular de luta de classes. Esta mesma particularidade não é exaustivamente determinada pelo período de desenvolvimento do capitalismo no qual se situa essa luta de classes. (...) porque é precisamente a uma crise política que corresponde a instauração do fascismo (POULANTZAS, 1972, p. 63-64).

Nos ministérios do governo Bolsonaro estão militares, pastores evangélicos e empresários ultraliberais em cuja gestão reina o obscurantismo, o fundamentalismo religioso e o autoritarismo que nega a ciência, orienta as políticas sociais, destrói o meio ambiente e promove o genocídio dos indígenas e da população negra das periferias. São cerca de seis mil militares da reserva e da ativa, principalmente do exército, ocupando cargos importantes no primeiro e segundo escalão do governo abarcando todas as áreas, do comando de empresas públicas, da FUNAI, hidrelétricas, a pastas como a saúde e a educação.

A educação é uma das áreas mais visadas e destruídas pelo governo Bolsonaro, que a escolheu como alvo principal para implementar a política autoritária, fascista e privatista. Em sua cruzada contra a educação pública o governo corta recursos financeiros, incentiva projetos como o Escola sem Partido, investe e amplia as escolas cívico-militares, censura, persegue e pune professores, promove o ensino privado, desrespeita a democracia e autonomia das universidades, desqualifica a pesquisa das universidades públicas e criminaliza a resistência de alunos, professores e técnicos-administrativos que se mobilizam contra as medidas do governo.

Pelo Ministério da Educação, nos atuais 18 meses de governo, já passaram três ministros, todos eles envolvidos em escândalos de apologia ao fascismo, racismos, desconhecimento da língua portuguesa, fuga do país e falsificação de informações no Currículo Lattes. O atual ministro Milton Ribeiro, nomeado em 16 de julho de 2020, é pastor evangélico e militar reformado, assumiu o cargo defendendo a família patriarcal.

As graves posturas ideológicas e éticas dos ministros são a ponta do iceberg do projeto político-ideológico de orientação fascista e militar do governo Bolsonaro para a educação. A educação é o espaço estratégico a partir do qual o governo tem investido em dois sentidos: o primeiro é neutralizar e destruir possibilidade de formação do pensamento crítico e laico e retirar da escola o lócus legítimo de formação profissional e substituí-la pela família ou outro espaço extraescolar como as Igrejas e Empresas; o segundo é submeter os projetos político-pedagógicos às orientações nacionalista, religiosa, patriarcal, racista e militar. O interesse do governo em desqualificar a educação pública e realçar o ensino privado cumpre a função de garantir a legitimidade e o apoio da população para a privatização dos serviços públicos, o controle ideológico do servidor público e dos estudantes, de modo a não oferecer resistência a transferência do patrimônio para o setor privado.

A mercantilização da educação, em especial do nível superior, apesar de não ter sido iniciada no atual governo assume um patamar mais agressivo pelo acelerado processo de institucionalização de medidas, arbitrariamente decretadas que alteram substancialmente o seu caráter público e gratuito, além de atentarem contra a democracia interna e a autonomia. A estratégia de asfixiar e controlar as Instituições de Ensino Superior foi iniciada com corte² de 30% das verbas, que inviabilizou o funcionamento básico dessas instituições. Os programas de pós-graduação e as pesquisas foram seriamente atingidos com cortes de cerca de 11 mil bolsas de pesquisa³ afetando principalmente os programas de pós-graduação das regiões nordeste e norte⁴, com a introdução do critério ideológico para liberação das poucas bolsas disponíveis e a valorização da área tecnológica em detrimento das áreas de humanas e sociais.

² Consultado em julho, 2020, em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades-federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml>

³ Consultado em julho, 2020, em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/10/capes-vai-congelar-bolsas-de-pesquisa-ate-em-cursos-com-alto-nivel-de-avaliacao.ghtml>.

⁴ Consultado em julho, 2020, em <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/07/06/capes-corta-10-das-bolsas-e-penaliza-regioes-mais-pobres-diz-estudo.htm>.

A lista de improbidades contra a educação pública é longa, do mesmo modo que a resistência de professores, alunos e funcionários tem sido massiva e forte, bloqueando, mas não impedindo totalmente, as investidas e as ameaças do governo. Entretanto, para os objetivos deste artigo, vamos nos concentrar no projeto FUTURE-SE por considerarmos que a sua implementação rompe com o modelo de educação superior até o momento vigente no país.

3. FUTURE-SE: PRIVATIZAÇÃO E AUTORITARISMO NA RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

O Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE, vinculado ao Ministério da Educação (MEC) teve sua primeira versão divulgada no dia 17 de julho de 2019, durante o Programa Ministerial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Anísio Teixeira (INEP) sobre financiamento das políticas públicas no Brasil. Nesta ocasião, o documento de 21 páginas, com a síntese da proposta, deixava explícito as profundas mudanças pretendidas na estruturação do financiamento e da gestão democrática da educação superior pública brasileira. O FUTURE-SE foi apresentado à Câmara de Deputados como Projeto de Lei (PL), sob a numeração 3076/2020, como uma ação conjunta entre os Ministérios da Educação (Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub), da Economia (Paulo Roberto Nunes Guedes) e da Ciência e Tecnologia (Marcos Cesar Pontes). Segundo o governo, objetiva o fortalecimento da autonomia financeira e está organizado em três eixos: 1) Pesquisa, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação; 2) Empreendedorismo e, 3) Internacionalização.

A lógica de mercado financeiro e o pensamento conservador orientam o projeto de modo a atender, por um lado, aos interesses da mundialização financeira do capital (CHAVES, 2019) que expandiu seus tentáculos para o setor educacional como um mercado de grande lucratividade e, por outro lado, à necessidade de controle político e ideológico da comunidade universitária. Leher (2019) indica o FUTURE-SE como parte das consequências da Emenda Constitucional de número 95, aprovada em 2016, que submete o orçamento federal à agenda ultraliberal, nomeadamente ao programa de privatizações. “A ideia-chave é que as instituições devem ser refuncionalizadas como organizações de serviços para que possam iniciar o seu autofinanciamento, desobrigando o Estado federal de custear as instituições públicas sob sua responsabilidade” (LEHER, 2019, p. 31).

Projeto de Lei 3076/2020 é a quarta versão de texto apresentado sobre a sistematização do Programa FUTURE-SE, desde sua apresentação em julho de 2019. Em “Esboço de análise sobre o Projeto de Lei FUTURE-SE”, Roberto Leher considera que algumas formulações que foram retiradas da última versão se configuram como vitória parcial dos movimentos de resistências ocorridos nas universidades e institutos federais a partir dos debates nos conselhos superiores e manifestações de rua ocorridas no Brasil em 2019, nomeadamente “Tsunami da Educação” (LEHER, 2020). Nessa última versão, o projeto está “mais enxuto, desidratado em pontos importantes, mas que não bloqueiam as investidas governamentais contra a autonomia universitária” (LEHER, 2020, online). Mesmo com alguns recuos, o autor alerta sobre a manutenção de um projeto vinculado com o aprofundamento do neoliberalismo e projeto de universidade utilitarista, alinhada com os interesses do capital.

Para expor nossa análise do FUTURE-SE optamos primeiro por apresentar a versão mais recente e posteriormente discutir as mudanças ocorridas em comparação com a primeira versão.

No plano internacional, “o FUTURE-SE se situa dentro dos objetivos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM) que, através do Programa Ajuste Estrutural, indicaram as bases para as políticas neoliberais dos anos de 1990 e assumiram o protagonismo na agenda educacional mundial” (LEHER, 2019, p. 57). O Ajuste Estrutural trata-se

de um conjunto de condicionalidades econômicas, financeiras, políticas e ideológicas exigidas, propostas e requeridas pelas agências financeiras multilaterais, produzidas e ancoradas em proposições dos países cêntricos do capitalismo mundial (DEITOS apud LEHER, 2019, p. 206).

No plano nacional, o FUTURE-SE foi esculpido pelas mãos autoritárias e ultraliberais do governo Bolsonaro e constitui mais uma etapa das atuais e aceleradas reformas do aparelho do Estado em direção a “promoção da simplificação administrativa, da modernização, da gestão pública e da integração dos serviços públicos, especialmente por meio da utilização de instrumentos digitais eletrônicos” (artigo 2o), a partir do qual rompe com o caráter da educação como direito do cidadão e dever do Estado.

O caráter privatista do PL 3076/2020 está explícito em vários artigos, dos quais destacamos: no Capítulo I (disposições preliminares): “incentivar fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais”; no artigo 1º, inciso III o programa visa “fomentar a cultura empreendedora em projetos e programas destinados ao ensino superior”.

A ação do governo para impor o FUTURE-SE às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)⁵ passa pela chantagem de vincular a liberação de recursos financeiros à adesão ao projeto. No Congresso Nacional a “necessidade” e “urgência” na aprovação do projeto está justificada pela “limitada capacidade do orçamento público para atender a diversas e relevantes demandas sociais” (Item 4 da justificativa para a apresentação do projeto) e pelas restrições orçamentárias ao qual o governo federal estaria submetido pela crise fiscal (item 5).

A participação no programa está condicionada à celebração de contrato de resultado, com intermédio do Ministério da Educação, celebrado entre a universidade ou o instituto federal e a união (Capítulo II, Art. 5º). Embora indique adesão facultativa, o documento estabelece determinados dispositivos que limitam o acesso aos recursos orçamentários caso a IES delibere por não aderir ao FUTURE-SE. Como exemplo, podemos citar o artigo 6º, parágrafo 2º onde descreve que “os benefícios por resultado compreende o recebimento de recursos orçamentários adicionais, consignados pelo Ministério da Educação, e a concessão preferencial de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes às universidades e aos institutos federais participantes do Programa FUTURE-SE”. Essa chantagem financeira institui uma adesão apressada e intencional por boa parte dos reitores das universidades e institutos federais que querem garantir seus orçamentos anuais. Um outro exemplo de extorsão política e financeira do documento está no artigo 13º que trata do desligamento do programa nas instituições que fizeram adesão: “§ 1º O desligamento do Programa FUTURE-SE suspenderá o recebimento dos benefícios por resultado previstos nesta Lei”. Importante destacar que, embora a maioria das IES públicas brasileiras tenha deliberado, em instâncias da comunidade universitária, não aderir o FUTURE-SE, alguns reitores, alinhados ao governo Bolsonaro, estão implementando paulatinamente as orientações do programa, em claro desrespeito às decisões da comunidade universitária.

A ideologia da meritocracia e a competitividade entre professores, alunos, departamentos e universidades é incentivada no artigo 3º, inciso I, ao vincular o acesso a qualquer benefício aos indicadores de resultados de desempenho e ao alcance de metas previamente estabelecidas. O alcance do FUTURE-SE no trabalho docente se estabelece por meio da intensificação do “gerencialismo, produtivismo, estímulo permanente à competição e ao individualismo que coloniza o ethos universitário” (ANDES, 2019, p. 37). Para os estudantes, o FUTURE-SE também evoca o discurso do empreendedorismo e institui o “Dia Nacional do Estudante Empreendedor, a ser comemorado no primeiro sábado após o Dia do Trabalhador”.

Para o campo das Ciências Humanas e Sociais podemos indicar, caso o projeto seja aprovado e implementado, possível diminuição das pesquisas, dos cursos que não se encontram no rol de necessidade imediata para o capital. No enquadramento das indicações do capital para a educação, os cursos de licenciatura perdem significativos espaços, sendo esvaziados e aligeirados para atender uma demanda imediata de formação. O artigo 18, enumerando diretrizes para o Eixo 1 (Pesquisa, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação), sugere acrescentar os conteúdos relacionados à “propriedade intelectual, empreendedorismo e inovação de forma transversal nas matrizes curriculares nos diferentes níveis de formação acadêmica”. Há, desse modo, um enumerado de indicadores para as reconfigurações dos projetos de formação, incidindo diretamente nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação.

No artigo 3º, inciso V, o PL caracteriza inovação como “introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características ao produto, serviço ou processo existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho” (grifos nossos). Notoriamente existe uma indicação utilitarista e esvaziada da função social das universidades e dos institutos federais, se partirmos da compreensão que envolve a formação humana, omnilateral, comprometida com o desenvolvimento social e a serviço das demandas que colabore com a busca pela igualdade, equidade e justiça social.

A compreensão de empreendedorismo dada pelo projeto se estabelece fundamentalmente, também, no artigo 3º, inciso VI, pelo “desenvolvimento de negócios inovadores, baseado em diferenciais

⁵ O PL 3076/2020 não está dirigido apenas as IES, também alarga a abrangência da adesão do programa para outros espaços educativos da esfera federal, os quais destacamos: Instituto Militar de Engenharia, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica e o Colégio Pedro II (Artigo 29).

tecnológicos que buscam a solução de problemas ou desafios, de modo a transformar ideias em empreendimentos”.

Embora na atual versão o FUTURE-SE não defina as instituições privadas para o reconhecimento de diplomas estrangeiros, vale ressaltar a previsão de titulação conjunta (joint degree), disposta no inciso XI do artigo 3º do PL, que torna possível o regime de colaboração para expedição de diploma estrangeiro sem a necessidade de um novo credenciamento ou autorização específica, a partir do acordo firmado entre as instituições.

O FUTURE-SE vem selar o compromisso do governo Bolsonaro em destruir a autonomia universitária e manter o controle ideológico sobre a produção acadêmica. Desde que assumiu, Bolsonaro não tem respeitado as decisões da comunidade universitária nas eleições para a reitoria. Além de nomear reitores que não venceram as eleições, o governo também nomeou interventores e centralizou as indicações para os cargos de pró-reitor e vice-reitor no âmbito da presidência da república. Embora no programa esteja escrito o respeito à autonomia universitária e tenha retirado, nesta última versão, as Organizações Sociais (OS) do gerenciamento patrimonial e financeiro, o PL indica o compartilhamento da gestão universitária com as Fundações de Apoio. Vejamos:

Artigo 9º: O Programa Future-se será acompanhado e supervisionado por comitê gestor, com composição e funcionamento definidos em regulamento editado pelo Poder Executivo federal, garantida a participação de representantes;

Artigo 12, inciso III: os atos da universidade ou do instituto federal relacionados à execução e ao controle de atividades realizadas em parceria com fundações de apoio, na forma prevista em legislação específica;

Artigo 14: As universidades e os institutos federais, para obterem resultados em cada eixo, poderão celebrar contratos e convênios diretamente com fundações de apoio, devidamente credenciadas, nos termos do disposto na Lei nº 8.958, de 1994. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020, não paginado).

As parcerias com o setor empresarial, que podem ser lidas como forma de Parceria Público Privada (PPP) são indicadas pelo artigo 19, que determina diretrizes para o Eixo 2 (Empreendedorismo). Constituem diretrizes para esse eixo:

I - apoiar a implantação e a consolidação de ambientes que promovam inovação, com foco no estabelecimento de parcerias com o setor empresarial, incluídos os parques e polos tecnológicos, as incubadoras e as start-ups [...]

III - aperfeiçoar a gestão patrimonial de universidades e institutos federais, por meio de cessão de uso, concessão, comodato, fundos de investimentos imobiliários, entre outros mecanismos, observada a autonomia universitária, prevista no art. 207 da Constituição;

IV - promover as marcas e os produtos das universidades e dos institutos federais;

V - apoiar a criação e a organização das associações denominadas empresas juniores, conforme disposto na Lei nº 13.267, de 6 de abril de 2016, com funcionamento perante universidades e institutos federais, nos termos das normas internas de cada instituição;

VI - promover e disseminar a educação empreendedora por meio da inclusão de conteúdos e atividades de empreendedorismo nas matrizes curriculares dos cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, nos termos do disposto na política institucional de inovação;

VII - fomentar projetos de pesquisa aplicada e projetos de inovação que estimulem o surgimento de empresas inovadoras de base tecnológica e start-ups que atendam às necessidades do mercado e da sociedade; (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020, não paginado).

A disponibilidade do patrimônio público para a iniciativa privada está prevista na condição de venda e aluguel de espaços vinculados de propriedade das universidades e institutos federais no artigo 20 com o Naming Right⁶ por meio do qual é possível “celebrar contratos de concessão de direito de nomear, com pessoas físicas, para a exploração econômica de nome ou de marca, em contraprestação de recursos financeiros ou não, desde que economicamente mensuráveis”. Ainda, o PL dispõe que o contrato de concessão do direito de nomear poderá abranger uma parte ou a totalidade de bem, móvel ou imóvel, de local ou de evento.

⁶ Naming Rights é uma prática entre empresas que compram ou alugam o “Direito de Nome” de estabelecimentos para diversos fins. Esses lugares podem ser renomeados pelas empresas que os compram ou alugam, sendo oriunda da década de 1920 nos EUA nas práticas esportivas (SANTOS, 2019).

As modificações pontuais operadas no PL não mudaram a sua natureza privatista e de controle ideológico, apenas retiraram alguns conteúdos que ofereceram maior resistência da comunidade universitária. Dentre as alterações pontuais, no âmbito geral, destaca-se a retirada da alienação patrimonial; a remoção de aceite de planos de saúde nos Hospitais Universitários (HU) administrados pela Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH); o desaparecimento dos contratos ancorados com as Organizações Sociais (OS), em conjunto com os fundos de investimentos; a exclusão das Sociedades de Propósito Específico (SPE), que na primeira proposta de texto aparecia no artigo 16, como possibilidade de substituição aos Departamentos Acadêmicos, como “garantia de retorno do lucro auferido para a IFES”.

Em versões anteriores ao Projeto de Lei podemos perceber a indicação para a cobrança de mensalidades nas graduações e pós-graduações. No PL 3076 as indicações diretas desaparecem, mas podem surgir como emendas ou processos de alteração pontual no texto. Ainda, não podemos perder de vista que há várias propostas apresentadas à Câmara com previsão de pagamento de taxas na educação superior, indicando assim, um aligeiramento na privatização das universidades e institutos públicos brasileiros. Se consolidado esse projeto, o perfil discente mudará de forma abrupta, tornando-se espaço para um grupo seletivo, elitizado, comprometido exclusivamente com a reprodução do capital.

Assim, o FUTURE-SE faz parte do projeto do capital para a educação no Brasil, se estabelecendo como uma das principais políticas de reestruturação para o financiamento e organização acadêmica das IES. Alcança um patamar de desmonte da educação pública como direito e esfacela o caráter público, autônomo e comprometido com o desenvolvimento social, sob a perspectiva da formação crítica.

4. CONCLUSÃO

O projeto FUTURE-SE se soma às demais reformas neoliberais da agenda conservadora como a reforma da previdência, a reforma trabalhista, o projeto “anti-crime”, e outras em curso no Brasil, de modo mais acelerado, desde o governo Temer. A especificidade do governo Bolsonaro está em agregar ao caráter neoliberal das políticas públicas a natureza autoritária e centralizadora, própria da postura fascista do presidente.

Embora ainda não constituído como lei no Brasil, o programa FUTURE-SE já encontra-se implementado, parcialmente, em algumas universidades e institutos brasileiros, sobretudo aqueles em que houve intervenção do Governo Federal (não respeito à lista triplíce e nomeação do(a) candidato(a) mais votado(a) pela comunidade acadêmica).

Se aprovado e alcançar por completo as IES, assistiremos a um retrocesso sem precedentes na configuração da educação superior no país. Teremos uma reconfiguração nas estruturas acadêmicas, no perfil dos discentes e composição orçamentária e desestruturação do ensino pesquisa e extensão - tripé que sustenta a universidade. Soma-se a isto, as condições dadas pelo trabalho remoto que, em grande medida, exclui parcela significativa de discentes que não possuem acesso à internet, aparelhos para obtenção da conectividade e às plataformas digitais, condições de espaços físicos para acompanhar as atividades acadêmicas e estabilidade psicossocial.

O Brasil é um país de grandes desigualdades sociais e um dos maiores em concentração de renda do mundo. Esse quadro se agravou com a posição genocida do presidente Bolsonaro que criminosamente negligencia os efeitos da pandemia do Covid-19. Embora o corona vírus contamine igualmente os indivíduos de todas as classes sociais, as pesquisas demonstram que a maioria dos mortos está nas famílias da periferia e avança para as comunidades indígenas e quilombolas cuja falta total de assistência sanitária ameaça a sobrevivência dessas comunidades.

A pandemia mostrou ao mundo o quanto é importante o investimento nos serviços públicos, na pesquisa, na melhoria das condições de vida e do meio ambiente, mas também deixou explícito que o capital não zela pela vida. Neste momento, em que pandemia escancarou a barbárie produzida pelo modo de produção capitalista, resta a classe trabalhadora lutar por melhores condições de vida, garantir a sobrevivência do planeta terra para as futuras gerações, construir um mundo de igualdade e liberdade, sem exploração, sem opressão e sem humilhação.

REFERÊNCIAS

ANDES - SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. (2019). Projeto do Capital para a Educação - Análise e Ações para a Luta (Volume 2). Brasília – DF.

ANDES. Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior. (2018). Crise de financiamento das universidades federais e da ciência e tecnologia pública. Recursos existem, mas vão para o pagamento da dívida pública.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. (2019). Gráficos. Consultado em julho 2020 em, <https://auditoriacidade.org.br/categoria-conteudo/graficos/>.

BOITO JR, Armando. (2020). Por que caracterizar o bolsonarismo como neofascismo. *Crítica Marxista*, n.50, 111-119.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. (2020). PROJETO DE LEI 3076: institui o programa universidades e institutos empreendedores e inovadores - future-se. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. Junho/2020. Consultado em julho, 2020, em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1900012&filename=PL+3076/2020.

CARAJEESCOV, Yuri. (2018). O fim da Nova República e a instituição de um novo regime. Consultado em agosto, 2020, em <http://www.justificando.com/2018/11/05/o-fim-da-nova-republica/>.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (2019) O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada. In: CÁSSIO, Fernando. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. - São Paulo: Boitempo.

LEHER, Roberto. (2019). Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. 1. ed. - São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo. Expressão Popular.

LEHER, Roberto. (2020). O cerco está se fechando: esboço de análise sobre o Projeto de Lei do Future-se. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Consultado em julho, 2020, em <https://diplomatique.org.br/projeto-de-lei-do-future-se/>.

POULANTZAS, Nicos. (1972). Fascismo e Ditadura: a III Internacional face ao fascismo. v. I Porto: Portugalense Editora.

SAES, Décio. (2005). Classe média e escola capitalista. *Crítica Marxista*. São Paulo, Ed. Revan, v.1, n.21, 97-112.

SANTOS, Micael Carvalho dos. (2019). "FUTURE-SE" ou PRIVATIZE-SE: a 'nova/velha' política do MEC para as universidades e institutos brasileiros: institui o programa universidades e institutos empreendedores e inovadores - future-se. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. Consultado em julho, 2020, em <https://esquerdaonline.com.br/2019/07/18/future-se-ou-privatize-se-a-nova-velha-politica-do-mec-para-as-universidades-e-institutos-brasileiros/>.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. (2019). Colapso da Nova República e Ascenso da República dos Milicianos. Consultado em julho, 2020, em <https://marxismo21.org/o-governo-bolsonaro-e-perspectivas-de-esquerda>.

A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA NO BEM-ESTAR DE CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS: O PAPEL DE UMA PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Cátia Rosa

*Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Portugal),
catiarosa1@hotmail.com*

Resumo

A intervenção comunitária tem como principal finalidade melhorar a qualidade de vida das pessoas e de diversos grupos, minimizando situações de vulnerabilidade e exclusão. De acordo com alguma literatura, a maioria das crianças e jovens institucionalizados apresentam baixos rendimentos académicos que, atualmente, são muito importantes para a participação na sociedade. Deste modo, o sucesso escolar torna-se um fator importante na integração e na promoção de bem-estar destes grupos. Neste sentido, é importante mobilizar recursos que contribuam não só para a promoção de competências académicas, mas também, e não menos importante, para a promoção de competências pessoais e sociais, capazes de potenciar o sucesso educativo, a socialização e a igualdade de oportunidades. Esta intervenção pode assim dividir-se em vertentes mais direcionadas para a aquisição e aperfeiçoamento de competências académicas e não académicas e em vertentes mais orientadas para o aumento de oportunidades diversas. No fundo, é importante salientar que para além da intervenção em contexto escolar, deve-se valorizar a intervenção realizada em contexto extraescolar, nomeadamente durante a ocupação dos tempos livres nos períodos letivos e não letivos. Assim, de acordo com as diversas atividades realizadas, foi possível compreender a importância destas intervenções para o bem-estar destas crianças e jovens, muitas vezes, excluídos pelos pares e pela sociedade.

Palavras-Chave: Intervenção Comunitária, Crianças e Jovens Institucionalizados, Sucesso Educativo

Abstract

Community intervention has the main purpose of improving the quality of life of people and different groups, minimizing situations of vulnerability and exclusion. According to some literature, most institutionalized children and young people have low academic performance, which are currently very important for participation in society. Thus, school success becomes an important factor in integrating and promoting the well-being of these groups. In this sense, it is important to mobilize resources that contribute not only to the promotion of academic skills, but also, and not least, to the promotion of personal and social skills, capable of enhancing educational success, socialization and equal opportunities. This intervention can thus be divided into aspects that are more directed towards the acquisition and improvement of academic and non-academic skills and into aspects that are more oriented towards increasing diverse opportunities. Basically, it is important to emphasize that in addition to the intervention in the school context, the intervention carried out in an out-of-school context, namely during the occupation of free time in the academic and non-academic periods, should be valued. Thus, according to the various activities carried out, it was possible to understand the importance of these interventions for the well-being of these children and young people, often excluded by their peers and society.

Keywords: Community Intervention; Institutionalized Children and Youth; Educational Success

1. INTRODUÇÃO

De acordo com o relatório de Jacques Delors (1996 cit. in Antunes, 2010), a educação é considerada necessária para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos e das comunidades, sendo entendida como um processo permanente e comunitário. Neste sentido, a intervenção comunitária surge como uma proposta do campo educativo que tem como finalidade melhorar a qualidade de vida, procurando diminuir as situações de vulnerabilidade e de exclusão, contribuindo para a concretização de objetivos sociais, comunitários e democráticos, quer de pessoas e grupos fragilizados e/ou excluídos, quer de indivíduos e comunidades menos vulneráveis (Carreras & Molina, 2006, cit. in Antunes, 2010). Este tipo de intervenção parte do conhecimento de uma determinada comunidade, isto é, da

sua história e organização social e das suas necessidades, interesses, expectativas e recursos, de modo a apoiar as pessoas a adquirir a confiança e as competências necessárias para uma melhor qualidade de vida. Assim, procura criar núcleos de participação ativos, ajudar a descobrir interesses e expectativas comuns, promover o desenvolvimento de ações coletivas e motivar toda a comunidade a participar (Antunes, 2010). Desta forma, podemos dizer que o desenvolvimento comunitário procura melhorar as condições de vida da comunidade de forma equilibrada e integrada, com o máximo de respeito pelos seus valores próprios e tirando partido da sua riqueza histórica (Santos, 2002). Podemos então perceber que os princípios subjacentes a este tipo de desenvolvimento prendem-se com (Carmo, 2001 cit. in Carvalho & Rodrigues, 2018):

- a satisfação das necessidades sentidas pelas comunidades em causa;
- a participação das pessoas, que está relacionada com o exercício da cidadania;
- a cooperação entre os vários setores públicos e privados;
- a autossustentação e a universalidade, através da transformação de vários domínios da vida de uma comunidade e do envolvimento de todos os elementos que a constituem.

No seguimento destas considerações, podemos afirmar que a intervenção comunitária pode, também, abranger o trabalho desenvolvido com crianças e jovens residentes em instituições de acolhimento, sendo esse o tema deste artigo.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. O papel da intervenção comunitária nas instituições de acolhimento

As instituições de acolhimento apresentam-se como organizações de caráter comunitário, pois o desenvolvimento comunitário supõe a realização de atividades educativas relacionadas com o bem-estar da comunidade e, neste caso, das crianças e dos jovens acolhidos (Arns & Silva, s.d.; Masareñas, 1996, cit. In Oliveira, 2015).

A proteção das crianças e jovens compete à família, mas, quando esta não o consegue fazer e as coloca em risco, o Estado tem de intervir através de entidades com competência em matéria de infância e juventude, como é o caso das comissões de proteção de crianças e jovens e dos tribunais, no sentido de garantir a proteção das crianças e dos jovens através da aplicação de medidas adequadas (Decreto-Lei n.º 174/99, Art.º 6; Silva, 2016). A intervenção para a promoção dos direitos de proteção das crianças e dos jovens em perigo verifica-se quando os/as pais/mães, os representantes legais ou quem tenha a guarda de facto, ponham em perigo a segurança, a saúde, a formação, a educação ou o desenvolvimento das/os mesmas/os (Decreto-Lei n.º 174/99, Art.º 3). Assim, o Estado dispõe de diversas medidas que pretendem assegurar as condições necessárias à promoção de bem-estar das crianças e jovens e que garantem o seu desenvolvimento integral, sendo-lhes assegurados cuidados de saúde, formação escolar e profissional e a participação em atividades culturais, desportivas e recreativas (Silva, 2016).

Uma dessas medidas diz respeito ao acolhimento residencial que é caracterizado por casas de acolhimento que obedecem a modelos de intervenção socioeducativos adequados às crianças e jovens nelas acolhidos/as (Decreto-Lei n.º 174/99, Art.º35; Art.º 50). Este tipo de acolhimento só deve ser equacionado na ausência de outras alternativas menos estigmatizantes, tendo em conta o superior interesse das crianças, pois estas são as que se têm de deslocar do seu contexto, provocando-lhes sentimentos de revolta (Mendes, 2011 cit. Vieira et al., 2018).

Em termos de recursos humanos, estas instituições devem possuir uma equipa técnica multidisciplinar, com profissionais qualificados como, por exemplo, psicólogos, assistentes sociais e educadores sociais, uma equipa educativa, com profissionais especializados para desempenhar funções no âmbito do acompanhamento socioeducativo das crianças e jovens e uma equipa de apoio, com profissionais responsáveis por funções de serviços gerais, nomeadamente cozinheiros, empregados auxiliares, entre outros (Oliveira, 2015; Silva, 2016). Isto leva-nos a afirmar que as instituições de acolhimento devem juntar várias áreas de intervenção e, por isso, é necessário que haja a presença de profissionais com formação em diferentes áreas, sendo que todos eles acompanham de forma direta e indireta as crianças e jovens na sua vida quotidiana (Oliveira, 2015). Além do mais, as equipas presentes nas instituições devem promover, durante todo o ano, atividades que contribuam para o contato das crianças e jovens com diferentes realidades e experiências, como, por exemplo, atividades desportivas, musicais, culturais e educativas.

Muitas vezes, estas atividades são essenciais para combater alguns efeitos nefastos decorrentes das situações de risco por que passaram, deixando marcas bem presentes, como imaturidade e desorganização, atrasos ao nível do desenvolvimento e da linguagem, dificuldades de aprendizagem, problemas ao nível comportamental, depressão, baixa autoestima, dificuldade de socialização, entre outras (Strecht, 2000 cit. in Silva, 2016).

Estas crianças e jovens foram sujeitas a inúmeras ruturas e expostas a situações de vulnerabilidade, pobreza e exclusão, potenciadoras de vários problemas ao longo do seu desenvolvimento. Neste sentido, é importante mobilizar recursos e encontrar, através da intervenção comunitária, estratégias que contribuam não só para a promoção de competências académicas nestas crianças e jovens, mas também, e não menos importante, para a promoção de competências pessoais e sociais, capazes de potenciar o sucesso educativo, a socialização em várias esferas e o usufruto de igualdade de oportunidades. Assim, devem realizar-se atividades de promoção cognitiva, isto é, ao nível da capacidade individual de, através de processos cognitivos, serem capazes de fazer as suas próprias escolhas, refletir e pensar sobre as suas ações e estabelecer objetivos para a sua vida; ao nível emocional, isto é, apoiando-as a definir metas por sua livre vontade e sem depender das intenções e desejos de outros; e ao nível funcional, levando-as a conseguir tomar decisões e a resolver situações por si mesmas, concretizando em ações os seus pensamentos, sentimentos e emoções, e aumentando assim a sua autonomia (Reichert e Wagner, 2007 cit. in Vieira, et al., 2018).

Para que tudo isto seja funcional, é importante que os parceiros sociais e os territórios trabalhem em rede. Os municípios, por serem uma instituição mediadora entre o poder local e o poder central, são capazes de contribuir para melhorar a comunicação, a relação e a integração entre as pessoas ou grupos presentes num determinado território. Assim, através da intervenção comunitária, os municípios podem ajudar na facilitação da comunicação e na promoção da autonomia e da inserção social destes grupos (Giménez, 1997 cit. in Vieira et al., 2018).

3. METODOLOGIA

No decurso das nossas funções enquanto Técnica Superior num Município da região centro de Portugal, pretendemos neste artigo referir o papel de uma Mestre em Educação no trabalho com crianças e jovens em contexto de institucionalização, apresentando exemplos do que tem sido a nossa intervenção quer em contexto escolar, quer em contexto extraescolar, nomeadamente durante a ocupação dos seus tempos livres, nos períodos letivos e não letivos.

Como vimos, uma grande percentagem de crianças e jovens institucionalizados apresenta baixo rendimento académico e fracas competências socio emocionais, o que contribui negativamente para a sua participação na sociedade. Por estas razões, o sucesso escolar torna-se um fator importante na inclusão social e na promoção de bem-estar destes grupos. Assim, a intervenção em contexto escolar foi realizada a nível individual e decorreu em blocos de 45 minutos semanais. Nestas sessões de intervenção foram realizadas atividades de apoio psicopedagógico que tinham como objetivo intervir nas dificuldades particulares de cada aluno, nomeadamente em áreas e domínios como a atenção e a concentração, a memória, a autonomia, a maturidade, a autorregulação emocional e a gestão de conflitos. Relativamente às competências mais académicas focámo-nos num conjunto de atividades que estimulam as áreas que se impõem como obstáculos à sua aprendizagem, nomeadamente ao nível da leitura e da escrita, da linguagem, da perceção, do raciocínio lógico, da interpretação de enunciados, do pensamento crítico e da capacidade de reflexão. Ao longo destas sessões também fomos promovendo alguns métodos e técnicas de estudo, para que estas crianças e jovens fossem adotando hábitos de estudo constantes e progressivos. Para tornar esta intervenção mais eficaz e apelativa, foram utilizados diversos materiais lúdicos, como, por exemplo, jogos online e jogos de tabuleiro.

Em paralelo e, muitas vezes, nas pausas letivas, a nossa intervenção passou pela realização de atividades dentro da própria instituição de acolhimento. Nestas atividades foram realizadas um conjunto de dinâmicas de grupo e de jogos que tinham como objetivos superar algumas dificuldades, nomeadamente ligadas ao sucesso escolar, como por exemplo, a comunicação verbal e não-verbal e a linguagem, bem como promover competências essenciais à vida adulta como a cooperação, a socialização, o cumprimento de regras e limites e o espírito de equipa.

Ainda nesta lógica de intervenção em contexto extraescolar também proporcionamos algumas atividades fora da instituição que ajudam a promover não só a igualdade de oportunidades, como também a integração social, a socialização e o bem-estar destas crianças e destes jovens. Apesar das equipas destas instituições realizarem várias atividades, nem sempre é possível realizar aquelas que requerem transporte. Desta forma, em parceria com a autarquia, foi possível concretizar algumas

saídas nomeadamente para locais de lazer como rios, piscinas, praias e cinema local. É de salientar que estas atividades de cariz mais comunitário, além de serem aquelas que eles mais valorizam, são aquelas que lhes proporcionam maior felicidade e bem-estar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a relação entre a comunidade e as instituições de acolhimento não é a mais favorável e, por isso, é essencial ressaltar a importância de profissionais especializados na área das Ciências da Educação no desempenho de funções mediadoras, que consigam facilitar a sua comunicação, promovendo a integração social das comunidades e favorecendo a sua participação na sociedade. O trabalho desenvolvido pelas autarquias é extremamente importante, pois estas conseguem ser um elo de ligação entre entidades e promover a relação e a integração entre pessoas/grupos diversos num determinado território. Isto leva-nos a refletir que devem existir pessoas especializadas capazes de ser empáticas com todos, não só assessorando as comunidades minoritárias e fragilizadas, como também promovendo a integração social das mesmas, favorecendo assim a sua participação social e comunitária.

Sendo neste sentido que surgiu este projeto, podemos dizer que todas as crianças/ jovens acompanhadas/os nos receberam de forma muito carinhosa, demonstrando, maioritariamente, pequenas atitudes de afeto, empenho e vontade de progredir. As atividades realizadas ao longo desta intervenção – quer em contexto escolar, quer em contexto extraescolar – contribuíram de facto para que estas crianças/jovens se tornassem mais organizadas, mais metódicas e mais autónomas. Além do mais, podemos afirmar que as mesmas ajudaram a colmatar algumas dificuldades de aprendizagem essenciais ao desenvolvimento de cada um deles.

Por fim, é essencial que se reflita e se olhe para o bem-estar destas crianças e jovens que, muitas vezes são excluídos pelos pares e pela sociedade, depois de o seu contexto familiar, que deveria ser o mais protetor de todos, ter falhado. Por tudo isto, consideramos que esta temática é de extrema relevância tanto para a área das Ciências da Educação, como para o tema deste congresso, uma vez que é uma temática que pretende contribuir para a promoção da equidade na educação e para a igualdade de oportunidades destas crianças e jovens que se encontram em risco de exclusão escolar e social.

REFERÊNCIAS

- Antunes, M. (2010). A intervenção comunitária: um novo campo educativo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 18 (2), 189-200.
- Carvalho, A. & Rodrigues, M. (2018). FAP no bairro: uma lógica de desenvolvimento comunitário no Bairro do Carriçal. *Working Paper*, 3(63), 4-23
- Diário da República (2019). Lei n. o 147/99, de 1 de setembro. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/581619>
- Oliveira, M. (2015). O sucesso escolar em instituições de acolhimento para crianças e jovens em risco (Dissertação de Mestrado não publicada). Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Santos, H. (2002). Desenvolvimento comunitário vs. Educação: duas faces da mesma moeda?. *Cadernos de Educação de Infância*, 62, 1-5
- Silva, D. (2016). Instituições de acolhimento de crianças e jovens: eliminação ou atenuação do risco e perigo? – O caso do Lar Esperança (Dissertação de Mestrado não publicada). Porto: Instituto Superior de Serviço Social do Porto.
- Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A. & Margarido, C. (2018). Da mediação intercultural à mediação comunitária. Porto: Edições Afrontamento.

A IMPORTÂNCIA DOS ASSISTENTES OPERACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO EDUCATIVO DOS ALUNOS -UM ESTUDO DE CASO

Mariana Rêgo¹, Paula Romão²

¹ *Escola Artística de Soares dos Reis, merianrego@gmail.com*

² *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, promao@ese.ipp.pt*

Resumo

O papel dos Assistentes Operacionais (AO), nas escolas, envolve um progressivo aumento das suas competências. É com estes que, muitas vezes, os alunos parecem ter um contacto mais estreito, havendo relações de maior intimidade e confidencialidade. Os AO colaboram, ainda, na facilitação e na promoção do processo educativo. Desta forma identificou-se a problemática “De que modo os assistentes operacionais são determinantes para o processo educativo dos alunos?” cujo objetivo é compreender melhor a real potencialidade da atividade profissional dos AO e o seu contributo enquanto membros de uma comunidade escolar. Neste projeto utilizou-se três inquéritos por questionário, em que se procurou conhecer a opinião dos AO, professores e alunos, na Escola Artística de Soares dos Reis, sobre a classe profissional dos AO quanto ao grau conhecimento dos direitos e deveres dos AO, à perceção sobre as competências dos AO e ainda face ao desempenho dos AO em relação a diferentes situações. Com análise dos resultados obtidos conclui-se que os professores e alunos consideram que os AO são fundamentais para o desenvolvimento do ano letivo, apesar de não agirem em conformidade com isso (não lhes atribuem o valor que reconhecem que eles têm). Os Assistentes Operacionais são, assim, “um capital humano de importância fundamental no bom funcionamento do sistema educativo” (Portaria n.º 29 de 2015). Este estudo teve como público-alvo os AO enquanto profissionais da comunidade escolar da EASR. Seria interessante estudar esta problemática a nível nacional dada a escassez de estudos no nosso país sobre estes profissionais.

Palavras-chave: assistentes operacionais, escola, processo educativo

Abstract

The role of Operational Assistants (OA) in schools involves a progressive increase in their skills. It is with these that, often, students seem to have a closer contact, with relationships of greater intimacy and confidentiality. OA also collaborate in facilitating and promoting the educational process. From this finding, the problem was identified “How are operational assistants determining students' educational process?” whose objective is to better understand the real potentiality Operational Assistants' professional activity and its contribution as members of a school community. In this project we used three inquiries' surveys, which sought to know the opinion of the AO, teachers and students, at Soares dos Reis Artistic School, about the Operational Assistants' professional class regarding the degree of knowledge about rights and duties, the perception of competences and the performance of Operational Assistants in different situations. From the results analysis obtained in terms of the statistical measures variance and median, it is concluded that teachers and students consider that the Operational Assistants are fundamental for the development of the school year, although they do not act accordingly (they do not give them the value that recognize that they have). Operational Assistants are thus “a human resources, with fundamental importance to the educational system functioning” (Decree Order nr. 29 of 2015).

This study was aimed at Operational Assistants as professionals from the EASR school community. It would be interesting to study this problem at national level given the scarcity of studies in our country on these professionals.

Keywords: Operational Assistants, School, Educational Process

1. INTRODUÇÃO

A gestão numa escola é desenvolvida por competências, mobilidade, flexibilidade e adaptabilidade, estas características inserem-se num quadro geral de Modernização e Reforma da Administração Pública. Um grupo fundamental no funcionamento de uma escola é o dos Assistentes Operacionais (AO), a quem estas características, por inerência, também se aplicam (Gonçalves, 2010). Os AO encontram-se numa situação que beneficia a proximidade com os alunos e famílias, pois diariamente interagem com os discentes, e em alguns momentos com os EE, permitindo-lhes um maior conhecimento dos seus contextos familiares e conseqüentemente das problemáticas que possam de alguma forma dificultar a relação entre os alunos e a escola. Os AO podem tornar-se indivíduos relevantes na intervenção em problemáticas identificadas no contexto escolar, que direta ou indiretamente, obstaculizam o sucesso escolar dos alunos. Os AO são um potencial humano na medida em que são o elo que permite unir o contexto escolar com o familiar, na proximidade que têm com os professores e as atividades letivas, os AO acabam por ser um grupo profissional fundamental no desenvolvimento de um trabalho em equipa em benefício do discente. Assim, o trabalho de equipa por parte de todos os agentes educativos resulta num contexto escolar mais informado e preparado para promover o sucesso escolar e educativos dos alunos (Sousa, 2017). É a partir do referido anteriormente que se desenvolve este trabalho de investigação. Qual a perceção da comunidade escolar (doravante designada por CE) em relação aos AO? A Classe dos AO é valorizada pela CE? Qual o verdadeiro envolvimento dos AO no contexto escolar? A partir deste questionamento, a presente investigação procura saber qual é a perceção dos próprios AO, dos professores e dos alunos face à classe profissional dos AO e perceber qual o verdadeiro contributo dos AO para o processo educativo dos alunos.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Gestão escolar

A sociedade atual vive um processo de constantes transformações económicas, políticas, sociais e culturais. A escola, por sua vez, encontra-se no interior desse processo de mudança cujo desafio é saber adaptar-se a esta sociedade em transformação.

O termo gestão escolar ultrapassa o conceito de administração, tendo em conta que os problemas educacionais são complexos e necessitam de uma visão global e abrangente, assim como ações articuladas, dinâmicas e participativas (Gelatti & Marquezan, 2013).

A gestão escolar assenta na manutenção da relação entre a escola e o órgão gestor. Portanto, é possível pensar a gestão escolar como um espaço privilegiado de encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola. (Krawczyk, citado por Parente, 2017).

Uma escola que promove uma gestão democrática, participativa e com o comprometimento e envolvimento de todos os responsáveis pelo processo de aprendizagem, terá como resultado desse trabalho e a qualidade da educação e o sucesso da escola (Gelatti & Marquezan, 2013).

De acordo com a reflexão de Richard Scott (citado por Veloso, Craveiro, & Rufino, 2011), sobre a sociologia organizacional, considera as organizações como um dos agentes sociais mais influentes dos dias de hoje, estando presentes nos mais variados aspectos do dia-a-dia. É assim importante o contributo do órgão de gestão na promoção/implementação de práticas para uma gestão que incentive o envolvimento dos agentes educativos, baseada numa cultura de responsabilização e participação em processos de decisão (Gouveia, 2013).

2.2. Atores educativos

A gestão e a construção da autonomia das escolas surge através de práticas formais e informais que recorrem à participação dos vários atores educativos, professores, pessoal não docente, alunos e Pais /encarregados de educação, nos mais diversos processos de planificação, ação e decisão relativos à organização. De acordo com Freire, “fazendo educação numa perspetiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao fazer educativo” (Freire citado por Gouveia, 2013:46).

A importância da participação efetiva dos atores da escola na sua gestão, em especial dos alunos, é indispensável tendo em conta que a instituição escolar é um local onde existem uma diversidade de personalidades, diferentes interesses e expectativas.

Na participação dos pais/EE nas escolas existe a relação escola-família, que é uma realidade nas escolas portuguesas, ainda que a sua efetivação em termos de envolvimento só se verifique em algumas escolas (Monteiro, 2016). A participação parental pode ser na modalidade como responsáveis pela educação dos seus filhos/educandos acompanhando a sua escolaridade e, por outro lado, na modalidade de cidadãos responsáveis intervindo nas orientações para o processo educativo da escola (Gouveia, 2013).

Apesar de a turma ser um grupo, a primeira característica do objeto de trabalho docente é que se trata de indivíduos, assim, os professores não podem deixar de considerar as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Por isso mesmo o professor deve ter uma atitude de equidade em relação aos seus grupos de alunos (Tardif, 2002). Hoje em dia o professor não poder ser apenas o transmissor de informações, mas sim um professor que produza o conhecimento num sistema de reciprocidade com o aluno (Oliveira, 2014).

A construção do conhecimento pressupõe diferentes condicionantes como o espaço escolar, os materiais didáticos, as relações interpessoais entre outras. Assim, os AO são importantes para a educação e o processo de gestão educacional. “O processo educacional não se dá de modo isolado, ele é orgânico, e dá-se na atuação integrada de diversos atores, na relação do indivíduo com sua família, do indivíduo com a sociedade e, principalmente, do indivíduo com o ambiente escolar” (Angst, 2017: 14).

2.3. Assistentes operacionais

Os trabalhadores não docentes, com o Decreto-Lei n.º 137 de 2012, passaram a ter um papel mais ativo, assumindo as funções que já desenvolviam no contexto dos seus conteúdos funcionais com a presença nos órgãos de gestão da escola, como técnicos superiores, assistentes técnicos e assistentes operacionais, das quais se evidencia, a contribuição para a sua formação profissional, bem-estar e segurança dos alunos, cooperação com os membros da comunidade educativa no processo educativo e assinalar situações que exijam correção ou intervenção (Ramalho & Ramalho, 2015). A Escola não se restringe apenas ao professor e ao aluno, sendo que a relação de ensino/aprendizagem abrange não só o docente e o discente mas também outros elementos da comunidade educativa, que muitas vezes passam despercebidos.

Hodiernamente a realidade da escola compreende também o universo em que se insere, por um lado a comunidade e por outro o sistema educativo onde se enquadra (STAAE SUL E R. A., 2014).

A Escola assume uma posição muito importante no âmbito do processo educativo, complementando as atitudes educativas promovidas pela família, pelos pais. A comunidade espera, por isso, que os trabalhadores da educação, não só os professores, sejam capazes de transmitir valores. É importante que a comunidade educativa perceba que os problemas do sistema educativo não se esgotam no binómio professor/aluno e que os AO são um grupo fundamental na instituição Escola, sendo os que estão mais perto das crianças e jovens (Cachado, 2011).

2.4. Escola artística de Soares dos Reis

Escola Artística de Soares dos Reis é instituição pública, com 136 anos, e é uma escola secundária especializada no ensino artístico de artes visuais e audiovisuais. Os cursos artísticos especializados nos domínios das Artes Visuais e dos Audiovisuais (Curso de Design de Produto, Curso de Design de Comunicação, Curso de Produção Artística, Curso de Comunicação audiovisual) são cursos de nível secundário de educação com a duração de três anos letivos, correspondentes aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. O 10º ano é comum aos 4 cursos artísticos especializados da escola. No 12º ano, os alunos terão de completar a Formação em Contexto de Trabalho e de realizar uma Prova de Aptidão Artística. A componente de formação geral é igual à oferta dos cursos científico-humanísticos e a maioria das disciplinas do currículo cumprem um programa nacional.

3. ESTUDO EMPÍRICO

3.1. Metodologia

A metodologia “corresponde um desenho que especifica as atividades que permitirão obter respostas fiáveis às questões de investigação ou às hipóteses. O tipo de estudo descreve a estrutura utilizada segundo a questão de investigação vise descrever variáveis ou grupos de sujeitos, explorar ou examinar relações entre variáveis ou ainda verificar hipóteses de causalidade” (Fortin, 2009).

Este estudo incide sobre a atividade profissional dos assistentes operacionais nas escolas e foi motivado pelo envolvimento da autora do projeto de investigação como docente numa escola de nível secundário, enquanto professora e membro da direção.

A relevância deste estudo prende-se pelo facto de serem “um capital humano de importância fundamental no bom funcionamento do sistema educativo” (Portaria n.º 29, 2015). Embora presentes em todas as escolas, nem sempre serão devidamente aproveitados quanto às suas potencialidades.

Fora do espaço da sala de aula, os AO constituem o grupo da comunidade educativa a que os alunos estão mais expostos. São, também, testemunhas dos comportamentos e atitudes dos alunos e das relações que estabelecem com os restantes elementos da comunidade educativa. Os AO desenvolvem uma atitude de prevenção/gestão/intervenção, junto dos alunos, face à cumplicidade que conseguem criar com os mesmos. É neste contexto que se identificou para a presente investigação, o seguinte problema de partida:

De que modo os assistentes operacionais são determinantes para o processo educativo dos alunos? -Um estudo de caso na Escola Artística de Soares dos Reis

Os objectivos da investigação pretendem, a partir de dados empíricos, em conformidade com a problemática, e subjacente a um contexto de avaliação, compreender melhor a real potencialidade da atividade profissional dos AO e o seu contributo enquanto membros de uma escola.

A) Dinâmica entre os alunos e os AO (Compreender a forma como os alunos percebem os AO; Perceber como os alunos e AO se relacionam; Conhecer como os AO intervêm no dia-a-dia do aluno).

B) Dinâmica da atuação profissional dos AO (Entender a dinâmica e as funções dos AO na EASR; Conhecer as estratégias de comunicação utilizadas pelos AO; Analisar a articulação da atuação profissional dos AO com os processos de aprendizagem).

O método é utilizado como guia para se chegar a uma conclusão sobre o objeto de estudo. Relativamente ao método de investigação, optou-se pelo Estudo de Caso. O Estudo de Caso tem a característica de “se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma identidade bem definida”, com vista a “preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade.” (Coutinho, 2011). Assim sendo, esta investigação foi realizada na Escola Artística de Soares dos Reis, localizada na cidade do Porto.

3.1.1. Amostra/Público-alvo

A amostra representa uma parte constituinte dos conceitos que se relacionam com a amostragem. A amostragem representa um grupo de pessoas ou um subgrupo de uma população de forma que a população inteira esteja representada. A população é designada como um conjunto de elementos que partilham características comuns e é demarcada por critérios de seleção destes elementos (Camará, 2013). Com base nas designações anteriores o presente estudo incidiu em 25 AO (população da EASR), 150 professores (população da EASR) e 74 alunos (amostra, sendo que estes alunos representam os delegados e subdelegados das 37 turmas que constituem a EASR).

3.1.2. Instrumentos

Para este estudo foram utilizados três inquéritos por questionário, elaborados de acordo com os objetivos da investigação. Um questionário é um instrumento que permite obter informações da população/amostra em estudo de uma forma sistemática e ordenada (Carmo & Ferreira, 1998). É um processo profícuo e eficaz para recolher informação de um número grande de pessoas num intervalo de tempo relativamente curto facilitando a análise dos dados (Gil, 2008). Estruturalmente, os três

inquéritos apresentam uma introdução, onde se explica o enquadramento do estudo e se esclarecem algumas das noções a utilizar, encontrando-se as questões organizadas em quatro secções:

1. Caracterização pessoal e profissional;
2. Grau de conhecimento sobre os direitos e deveres dos AO;
3. Perceção sobre as competências dos AO;
4. Desempenho dos AO em relação a diferentes situações.

3.2. Apresentação e análise de resultados

Os dados recolhidos resultantes dos inquéritos por questionário constituem uma massa de informação bruta que tem de ser interpretada (Many & Guimarães, 2006). A análise dos dados recolhidos é, assim, o processo pelo qual se organiza os materiais/dados/informações obtido, com o objetivo de interpretar e compreender esses mesmos materiais/dados/informações, permitindo apresentar aquilo que se encontrou (Bogdan & Biklen, 2013).

Começou-se por converter as respostas qualitativas em valores numéricos, de forma a facilitar a realização dos cálculos, assim sendo Concordo corresponde o valor de 1, Concordo Parcialmente o valor de 2, Discordo Parcialmente o valor de 3 e a Discordo o valor de 4. Quanto às respostas assinaladas de Sem Opinião, atribui-se o valor de 0.

Para verificar a consistência interna do questionário, procedeu-se ao mesmo teste utilizado no grupo de especialista, o coeficiente de alpha de Cronbach, tendo-se obtido um valor global de $\alpha = 0,88$, o que confirma a consistência interna dos questionários aplicados.

O primeiro questionário foi aplicado a um grupo de 25 AO (população da EASR), o segundo a 150 professores (população da EASR) e o terceiro a 74 alunos (amostra, sendo que estes alunos representam os delegados e subdelegados das 37 turmas que constituem a EASR). Dos três questionários aplicados obteve-se uma taxa de resposta de 100% nos AO, 35% nos professores e 37% nos discentes. Pode considerar-se que houve uma representatividade dos diferentes grupos para o desenvolvimento desta investigação. Relativa à caracterização dos AO, pode caracterizar-se o respondente, em termos médios, como sendo um AO com cinquenta e um anos de idade, tendo 15 anos de serviço. Tem o 9º ou 12º ano e sem experiência de funções de coordenação. Na caracterização dos professores, este caracteriza-se, em termos médios, como sendo um docente com cinquenta e dois anos de idade, com 26 anos de serviço e com uma situação profissional estável, pertencente ao quadro. É licenciado ou mestre. Nos alunos, este apresenta-se, em termos médios, como sendo um aluno com dezassete anos de idade, estando no 11º ano ou 12º ano.

3.2.1. Apresentação de resultados

Apresenta-se nas tabelas 1,2 e 3 os resultados de cada uma das três secções correspondentes ao AO, professores e alunos. Nas tabelas é referido o número de respostas para cada elemento da escala, a variância e o valor da mediana das respostas. Para valores mais baixos da variância podemos concluir por uma maior concentração das respostas num determinado valor ou valores. Permite-nos, na prática, inferir sobre o valor de concordância global. A mediana é uma medida estatística a que corresponde o valor de 50% dos dados, ou seja, o valor do meio de um conjunto de dados.

Tabela 1- Resultados de Variância (Var) e da Mediana (Med) para cada um dos itens das secções 2, 3 e 4 do questionário, correspondente à opinião dos AO

Itens		Secção 2	Secção 3	Secção 4
1	Var	0,4167	0,2100	0,3067
	Med	1	1	1
2	Var	0,1667	0,2500	1,3400
	Med	1	1	1
3	Var	0,6733	0,3333	0,9567
	Med	1	1	2
4	Var	0,4167	0,2933	0,1100
	Med	1	1	1
5	Var	0,1100	0,3100	0,3233
	Med	1	1	1
6	Var	0,1400	0,6100	0,1233
	Med	1	2	1
7	Var	0,4167	0,3400	0,4233
	Med	1	1	1
8	Var	1,1600	0,6400	0,1100
	Med	2	2	1
9	Var	0,4167	0,5933	1,3933
	Med	1	1	1
10	Var	0,1933	0,5833	0,3900
	Med	1	1	1
11	Var	0,0400	0,3233	0,5000
	Med	1	1	2
12	Var	0,7500	0,6567	0,0767
	Med	1	1	2
13	Var	1,6767		0,000
	Med	2		2
14	Var	0,5733		2,3400
	Med	2		3
15	Var	1,2233		
	Med	2		
16	Var	0,3933		
	Med	1		

Tabela 2- Resultados de Variância (Var) e da Mediana (Med) para cada um dos itens das secções 2, 3 e 4 do questionário, correspondente à opinião dos professores.

Itens		Secção 2	Secção 3	Secção 4
1	Var	0,1737	0,3852	0,3589
	Med	1	2	1
2	Var	0,3960	0,4848	0,3737
	Med	1	2	1
3	Var	0,4330	0,5266	0,6209
	Med	1	2	1
4	Var	0,4727	0,4896	1,0923
	Med	1	2	2
5	Var	0,2545	0,4579	0,6747
	Med	1	2	1
6	Var	0,3886	0,5690	0,4667
	Med	1	2	1
7	Var	0,7724	0,7946	1,2875
	Med	1	2	3
8	Var	1,5205	1,2108	0,9515
	Med	1	1	1
9	Var	0,8700	0,7657	1,9764
	Med	1	2	2
10	Var	0,5468	0,6377	1,4444
	Med	1	2	2
11	Var	0,7118	1,1798	1,3219
	Med	1	2	2
12	Var	0,4229	1,5441	0,6242
	Med	1	2	1
13	Var	2,2323	1,0653	0,226
	Med	2	2	1
14	Var	0,6175		1,8768
	Med	1		4
15	Var	1,4027		
	Med	2		
16	Var	0,4761		
	Med	1		

Tabela 3- Resultados de Variância (Var) e da Mediana (Med) para cada um dos itens das secções 2, 3 e 4 do questionário, correspondente à opinião dos alunos

Itens		Secção 2	Secção 3	Secção 4
1	Var	0,8042	0,7302	0,9881
	Med	2	2	2
2	Var	0,7037	0,8505	0,8783
	Med	1	2	1
3	Var	0,6931	0,4974	0,6243
	Med	2	2	1
4	Var	0,7447	0,5437	1,7394
	Med	1	2	2
5	Var	0,5079	0,4907	0,6931
	Med	1	2	2
6	Var	0,2262	0,4762	0,6825
	Med	1	1	1
7	Var	0,4484	0,5503	1,0728
	Med	1	1	2
8	Var	1,3968	0,9140	0,6706
	Med	1	1	2
9	Var	0,7024	1,1429	2,5926
	Med	1	1	2
10	Var	0,4762	0,5966	1,7394
	Med	1	1	1
11	Var	0,2579	1,3373	2,0688
	Med	1	1	2
12	Var	1,7566	1,3585	0,5966
	Med	0	1	2
13	Var	2,2910	1,1481	0,554
	Med	0	1,5	1
14	Var	1,1058		1,6825
	Med	1		2
15	Var	1,0635		

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O valor da variância de um conjunto de dados num intervalo permite-nos obter conclusões sobre a maior ou menor dispersão desses dados. Assim sendo, estes valores permitem identificar quais as afirmações em que a tendência é mais forte, considerando os quatro níveis de resposta (Concordo, Concordo Parcialmente, Discordo Parcialmente, Discordo) do questionário. Há ainda a possibilidade de se perceber sobre a maior ou menor concordância com uma determinada afirmação. Desta forma, para se conseguir perceber qual a tendência nas respostas procedeu-se ao cálculo do valor médio de variância em cada uma das secções dos três questionários, cujos valores estão registados na tabela 4, que permite fazer uma comparação na uniformidade e coerência nas respostas por parte dos três grupos inquiridos.

Tabela 4- Valor médio da variância das secções do questionário.

2. Grau de conhecimento sobre os direitos e deveres dos AO	AO	PROF	ALUN	Média
<i>Média de variância</i>	0,5756	0,8157	0,8847	0,7587
3. Percepção sobre as competências dos AO	AO	PROF	ALUN	Média
<i>Média de variância</i>	0,4195	0,7778	0,8182	0,6718
4. Desempenho dos AO em relação a diferentes situações	AO	PROF	ALUN	Média
<i>Média de variância</i>	0,5995	0,9497	1,1845	0,9112

Através da observação da Tabela 4 o valor médio da variância das secções do questionário, verifica-se que a secção 3 é o que apresenta valores médios de variância mais baixos ($Var=0,6718$). Sendo a secção 4 a que apresenta valores mais altos ($Var=0,9112$). Desta forma, há uma menor dispersão nas respostas da secção 3, e uma dispersão mais elevada para a secção 4 o que significa que os respondentes estão de acordo e têm opiniões semelhantes quanto às competências desenvolvidas pelos AO, por outro lado as opiniões divergem, não sendo consensuais relativamente ao desempenho dos AO em diferentes situações.

Quanto à secção 2 ($Var=0,7587$) verifica-se que os valores médios de variância se situam entre os da secção 3 e os da secção 4, mostrando que os três grupos inquiridos demonstram ter um conhecimento razoável dos direitos e deveres dos AO.

Pelo exposto, pode apontar-se, com base na média dos valores da variância em cada secção de itens, para uma maior clareza dos respondentes ao questionário em relação à secção 2 e 3, uma vez que a dispersão nas respostas é mais baixa. Por outro lado a secção 4 do questionário apresenta uma maior divergência de opiniões tendo em conta um valor de variância mais alto, o que poderá estar interligada com as diferentes experiências de cada respondente.

Para se analisar as respostas nas diferentes secções do questionário e para se poder aferir sobre a concordância ou discordância em relação aos diferentes itens, através da comparação entre os 3 grupos de respondentes, utilizou-se os valores da mediana.

Assim, através da comparação das respostas dos três grupos de respondentes, na secção 2 pode concluir-se por uma tendência acentuada de concordância nas respostas ($MED=1$).

Estes resultados permitem identificar que quer os alunos, quer os professores quer ainda os AO conhecem e identificam-se, de uma forma geral, com os direitos e deveres da classe profissional dos assistentes operacionais, cooperando, mostrando respeito e contribuindo para o desenvolvimento das atividades letivas, o que vai ao encontro a fundamentando o autor Angst (2017) ao afirma que é fundamental a presença dos AO nas escolas, uma vez que dão suporte à atividade docente e ao próprio processo educacional.

Quanto à secção 3 do questionário, fazendo uma comparação dos três grupos de respondentes, afere-se uma tendência nas respostas de concordância (MED=2), que significa uma coerência nas percepções que os três grupos inquiridos têm sobre as competências dos AO, onde se percebe a comparação dos resultados entre os diferentes itens do questionário e as respostas dos AO, professores e alunos, nas quais houve uma maior incidência nas respostas de concordo parcialmente. Estes resultados levam a concluir que os alunos, os professores e os AO partilham, de uma forma geral, das mesmas percepções quanto às competências da classe profissional dos assistentes operacionais, sendo que consideram que estes cumprem com os conteúdos funcionais designados, cooperam com os diferentes atores educativos, auxiliam, mostram empenho e profissionalismo. Confirmando assim, o que Cachado (2011) refere relativamente ao facto, de que é importante que a comunidade educativa perceba que o sistema educativo não é apenas uma interação exclusiva do professor e aluno e que os AO são um grupo fundamental na escola, uma vez que estão mais perto dos alunos.

Relativamente à secção 4 do questionário, e através da comparação das respostas dos três grupos de respondentes, verifica-se uma tendência de dispersão nas respostas, denotando-se que quanto ao desempenho dos AO, não é consensual as atitudes/ações que estes tomam ou deveriam tomar face a diferentes situações. Os AO, professores e alunos não reconhecem da mesma forma a necessidade, de a escola em estudo, ter um número mais elevado de AO e por outro lado, apesar dos alunos considerarem que os conteúdos funcionais, nomeadamente a limpeza das salas de aula, poderia ser feita por eles, os professores e AO não concordam com essa possível atribuição. Contudo, mesmo havendo divergência nas respostas ao item 7 e 14, constata-se que nas restantes afirmações os três grupos de inquiridos reconhecem a relevância do desempenho dos AO em diferentes situações, corroborando com a Portaria n.º 29 de 2015, que refere que os AO são “um capital humano de importância fundamental no bom funcionamento do sistema educativo”.

O questionário permitiu observar um elevado grau de consonância quanto aos direitos e deveres dos AO, as suas dinâmicas e ainda sobre as suas competências. No que concerne ao grau de conhecimento sobre os direitos e deveres dos AO, comparando os três grupos inquiridos, quer os assistentes operacionais, quer os professores e os alunos apresentam um bom nível de conhecimento, sendo estes últimos o que apresentam um maior desconhecimento face ao envolvimento dos AO na gestão da escola. Relativamente à percepção, dos três grupos inquiridos, face às competências dos AO, verifica-se que os professores manifestam algumas reservas, uma vez que foi o grupo que apresentou uma taxa de concordância mais baixa. Desta forma, pode-se inferir que os professores consideram que os AO não correspondem de forma positiva às competências apresentadas no inquérito. Quanto ao desempenho dos AO em relação a diferentes situações, os três grupos inquiridos, apresentam divergências nas suas opiniões, justificadas, quanto a mim, pelas diferentes experiências de cada grupo da comunidade escolar. Se por um lado os AO consideram que a sua classe profissional age em conformidade, com ética, com profissionalismo e imparcialidade, por outro lado os professores e os alunos discordam em relação ao desempenho dos AO. Neste ponto ainda, constata-se que na escola onde se realizou o estudo de caso, os AO consideram que o número de elementos é suficiente para a execução dos respetivos conteúdos funcionais, porém os professores e os alunos não estão totalmente de acordo com essa afirmação. Relativamente ao facto dos conteúdos funcionais poderem ser também realizados pelos alunos, neste item são os AO e os professores que discordam, enquanto os alunos manifestam um elevado nível de concordância admitindo que algumas tarefas lhes poderiam ser entregues. Por último, salienta-se o facto dos AO considerarem que estabelecem uma boa relação com os familiares, EE e pais dos alunos, enquanto os professores e alunos não têm essa percepção.

5. CONCLUSÕES

Baseando-se na questão de partida “De que modo os assistentes operacionais são determinantes para o processo educativo dos alunos?” e da apresentação dos resultados e sua análise, identifica-se algumas conclusões que passo a destacar.

Observando os resultados obtidos para cada um dos três grupos alvo deste estudo, e tendo em conta a experiência que possuem em relação à Escola, pode considerar-se que quanto à dinâmica entre os alunos e os AO constata-se que os alunos revelam a importância dos AO para o seu dia-a-dia na escola, apesar de nem sempre considerarem que os AO atuam de acordo com as suas expectativas.

Quer os alunos, quer os professores respeitam a classe profissional dos AO e ambos concordam que são fundamentais para o desenvolvimento do ano letivo, seja pelo apoio (físico e emocional) que prestam aos alunos, quer pelo suporte que dão aos docentes em contexto de sala de aula.

Quanto à dinâmica da atuação profissional dos AO verifica-se que os professores e alunos conhecem e percebem as funções dos AO no âmbito da sua atividade profissional, apesar da comunicação entre eles nem sempre ser eficaz. Verifica-se que os intervenientes (alunos, professores e AO) neste estudo conhecem e identificam-se, de uma forma geral, com os direitos e deveres da classe profissional dos assistentes operacionais, apresentando um bom nível de conhecimento. Pode-se afirmar que com este conhecimento, os professores e alunos estão cientes das capacidades dos AO, e desta forma as expectativas destes deverão corresponder a este conhecimento. Algo que se confirma com as percepções das competências dos AO, onde os docentes e discentes partilham, de uma forma geral, das mesmas percepções quanto às competências da classe profissional dos assistentes operacionais. Relativamente aos AO, no âmbito das suas competências denota-se que nem sempre assumem uma atitude imparcial e demonstram que nem sempre conseguem integrar equipas de trabalho. Quanto ao desempenho dos AO, face a diferentes situações, verifica-se que é neste âmbito em que existe uma maior diferença de opiniões entre os intervenientes neste estudo. Se por um lado os AO consideram que mantêm uma postura e atitudes adequadas perante diferentes situações, por outro lado, os professores e alunos, nem sempre concordam com essas atitudes.

Salvaguarda-se que as conclusões expostas anteriormente apenas se referem aos intervenientes que participaram neste estudo de caso, sendo que os resultados obtidos não podem ser inferidos para outras realidades. A importância do estudo realizado deve-se ao facto de se ter identificado, pela elevada consistência interna do questionário, uma via e uma metodologia importante para a articulação da atuação profissional dos AO com o desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos alunos.

6. PLANO DE ACÇÃO

Através das conclusões obtidas foi possível delinear um plano de ação, cujo objetivo será potenciar os aspectos positivos e melhorar os aspectos negativos encontrados no decorrer desta investigação.

A elaboração do presente plano de ação pretende dar resposta a duas situações que foram detectadas no estudo desenvolvido: O facto dos alunos e dos professores considerarem que os AO são fundamentais no desenvolvimento do ano letivo; Apesar de saberem que os AO são importantes não agem em conformidade com isso (não lhes atribuem o valor que reconhecem que eles têm).

O sucesso deste plano de ação está dependente do envolvimento dos diferentes atores educativos e da sua consciencialização para a valorização dos AO enquanto membros integrantes da escola e fundamentais para o bom funcionamento do sistema educativo. Apresenta-se na tabela 5 um esquema síntese do plano de ação.

Tabela 5- Esquema Síntese do plano de ação

Área de Intervenção	Os AO como profissionais do ensino		
Objetivos	Estratégia	Calendarização	Responsáveis
<p>Reforçar a participação dos AO na vida da escola;</p> <p>Dotar os AO de novas competências e capacidades;</p> <p>Melhorar o trabalho em equipa, através da partilha.</p>	<p>Preparação Estudo prévio de conhecimento da realidade</p>	Prévio à implementação do plano	Direção e AO
	<p>Focus Grupo Analisar e discutir o plano</p>		
	<p>Formação dos AO</p>	Regularmente ao longo do ano	Direção e AO
	<p>Contribuição dos AO para a organização e gestão escolar Envolvimento dos AO nas tomadas de decisão; Envolvimento dos AO no desenvolvimento dos objetivos do SIADAP; Participação em reuniões periódicas</p>	Regularmente ao longo do ano	Direção, Conselho Pedagógico e Conselho Geral
		De dois em dois anos	Direção e AO
		Regularmente ao longo do ano	Comunidade Escolar
	<p>Sistemas de Comunicação na Escola (valorização da classe profissional dos AO) Ações de sensibilização alunos/CE; Formação professores e dirigentes</p>	No início do ano letivo	Direção
		Regularmente de acordo com as necessidades	Direção e Professores
	<p>Acompanhamento (Trabalho colaborativo entre a CE) (promover a cooperação entre AO, professores, alunos, EE e dirigentes)</p>	Ao longo de todo o ano letivo	Comunidade Escolar
<p>Monitorização e avaliação</p>	Ao longo do projeto	Direção e a Comunidade Escolar	

Este plano de ação pretende estabelecer um mecanismo de apreensão por parte da comunidade educativa/escolar, através da criação de dinâmicas que valorizem a classe profissional dos AO na escola. Pretende-se que estas dinâmicas assentem num trabalho colaborativo e de partilha, em que se entenda a Escola como um todo e onde toda a comunidade escolar seja vista como fundamental para o sucesso educativo.

REFERÊNCIAS

- Angst, F. (2017). A escola e seus atores: os funcionários de escola. In VIII simpósio iberoamericano em comércio internacional desenvolvimento e integração regional. Santa Catarina: Universidade Federal da Fronteira do Sul.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cachado, J. (2011). Austeridade, alavanca da qualidade. In VII Congresso do Sindicato dos Técnicos, Administrativos e Auxiliares da Educação. Lisboa: Federação Nacional de Educação.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Fortin, M.F. (2009). *Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação*. Porto: Lusodidacta.
- Gelatti, L., & Marquezan, L. (2013). Contribuições da gestão escolar para a qualidade da educação. *Revista Gestão da avaliação Educativa*, 2 (4) .
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 6ª edição. São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, F. M. (2010). *A escola em mudança - Uma reflexão sobre as competências e os desafios que se colocam ao assistente operacional (Tese de doutoramento)*. Universidade de Coimbra.
- Gouveia, D. N. (2013). *A gestão da escola e a participação dos atores educativos (Tese de mestrado)*. Universidade Católica Portuguesa.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A metodologia de trabalho de projeto*. Porto: Areal Editores.
- Monteiro, H. M. (2016). *A participação dos pais/encarregados de educação eo papel do diretor de turma (Tese de mestrado)*. Universidade Católica Portuguesa.
- Monteiro, M. R. (2010). *O teste em duas fases e o relatório escrito na avaliação das aprendizagens em Ciências Naturais 3º Ciclo do Ensino Básico. (Tese de Mestrado)*. Universidade Aberta.
- Oliveira, W. M. (2014). *Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem*. Brasil: Universidade San Carlos.
- Parente, J. (2017). *Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar*. *Revista Roteiro, Joaçaba*, 42 (2).
- Ramalho, A. P., & Ramalho, J. G. (julho de 2015). *O Contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema de ensino português*. *Revista de Educação e Humanidades*, 8, 219-230.
- Sousa, C. B. (2017). *(Re)pensar a profissão do pessoal não docente em jardins de infância e nas escolas do 1º CEB: uma análise no âmbito de um projeto de promoção do sucesso escolar no concelho de Espinho (Tese de mestrado)*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- STAAE SUL E R. A. - Sindicato dos Técnicos, Administrativos e Auxiliares de Educação (2014). *Funcionários da Escola também Educam*. In *Dia Nacional do Pessoal de Apoio Educativo das Escolas*. Lisboa: STAAE Sul e Regiões Autónomas.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes: Petrópolis.

Veloso, L., Craveiro, D., & Rufino, s. (2011). Participação da comunidade educativa na gestão escolar. *Educação e Pesquisa* 38 (4), 815 – 832.

Quadro Legal

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho.

Portaria n.º 29/2015 de 12 de fevereiro.

A HISTÓRIA LOCAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO: PERSPETIVAS, CONTRIBUTOS E DESAFIOS

Clara Freire da Cruz

Centro de Formação de Escolas dos Concelhos de Benavente, Coruche, Salvaterra de Magos/Centro Educatís (Portugal), cruz.clara@gmail.com

Resumo

O caráter territorial, coletivo e eminentemente social marca profundamente a matriz teórica e metodológica deste projeto no domínio da História Local, ancorado na ideia de que um dos caminhos a partir dos quais circula o conhecimento é o da prática partilhada. Trata-se de um projeto de investigação exploratória ancorado na história e com uma componente de intervenção educativa e formativa forte desenvolvido no âmbito da ação do Centro Formação de Escolas dos Concelhos de Benavente, Coruche e Salvaterra de Magos/Centro Educatís, envolvendo os professores de História dos cinco Agrupamentos Associados, as autarquias e os seus museus municipais e alguns dos especialistas em História Local dos concelhos abrangidos – Benavente, Coruche e Salvaterra de Magos. Nesta comunicação descrevo e analiso a primeira fase deste projeto e perspetivo a seguinte: realço o papel dos CFAE na construção do espaço cultural, educativo e formativo local, no sentido de articular diferentes parceiros e entidades locais, mobilizando o conhecimento para a ação; descrevo o processo de construção, monitorização e avaliação da formação, orientado para a constituição de comunidades de prática; perspetivo, provisoriamente, a segunda fase do projeto. Finalmente, este exercício analítico, permitir-nos-á ensaiar estratégias, metodologias de intervenção local, no sentido da valorização do património material e imaterial local, ligado à cultura, à identidade e à educação de uma determinada comunidade.

Palavras-chave: Espaço Público de Educação, História Local, Currículos Locais, Formação de Professores, Comunidades de prática.

Abstract

The territorial, collective and eminently social character profoundly sets the theoretical and methodological matrix of this project in the field of Local History, anchored in the idea that one of the paths through which knowledge circulates is that of shared practice. This is an exploratory research project based on History and with a strong educational and training intervention component developed within the scope of action of the Schools Association Training Center of the Municipalities of Benavente, Coruche and Salvaterra de Magos / Centro Educatís, involving teachers of History of the five Associated School clusters, the municipalities and their municipal museums and some of the specialists in Local History of the three participant municipalities - Benavente, Coruche and Salvaterra de Magos. In this communication, I describe and analyse the first phase of this project and my focus is on the following: I highlight the role of the Schools Association Training Center in the construction of the cultural, educational and formative space at a local level, in the sense of articulating different partners and local entities, mobilizing knowledge for action; I describe the process of construction, monitoring and evaluation of training activities, oriented towards the establishment of communities of practice; provisionally, I foresee the second phase of the project. Finally, this analytical exercise will allow us to test strategies, methodologies for local intervention, in the sense of valuing the local material and intangible heritage, linked to the culture, identity and education of a specific community.

Keywords: Public Education Space, Local History, Local Curricula, Continuing Teacher Training, Communities of Practice.

1. INTRODUÇÃO

A presente comunicação enquadra-se num projeto que tem por objetivo contribuir para o exercício de uma cidadania ativa e para a construção de aprendizagens ao longo da vida, apoiado na exploração da memória e do património histórico local. Trata-se de um projeto de investigação exploratória ancorado na história e com uma componente de intervenção educativa e formativa forte desenvolvido no âmbito da ação do Centro Formação de Escolas dos Concelhos de Benavente, Coruche e

Salvaterra de Magos/Centro Educatis¹. Resulta de um amplo diálogo e reflexão entre o Centro Educatis, os professores de História dos cinco Agrupamentos Associados, as autarquias e os seus museus municipais e alguns dos especialistas em História Local dos concelhos abrangidos – Benavente, Coruche e Salvaterra de Magos. Um compromisso público com a cultura, a educação e a formação, de responsabilização das comunidades locais, dos museus municipais, das universidades, das escolas e dos professores no sentido da construção do espaço público de educação (Nóvoa, 2009, 2020). Intencionalmente, projetam-se modos diversos de pensar e de organizar a formação de professores e de equacionar os desafios atuais da gestão flexível do currículo, a partir da História Local. Abre-se a possibilidade de criar dinâmicas inovadoras de educação e de formação, potenciando a cidadania ativa e a coesão da comunidade através da partilha de experiências culturais e educativas.

Pretende-se promover a atualização científica e pedagógica dos docentes, no sentido de incentivar a reflexão sobre o desenvolvimento do ensino da História e da importância da História Local como recurso pedagógico do processo ensino-aprendizagem. Investe-se na abordagem de cariz cronológico, procurando no tempo e no espaço locais, o sentido das aprendizagens da História. Inicia-se um processo de constituição de uma rede de trabalho colaborativo entre instituições, especialistas, formadores e formandos orientada para a inventariação do património histórico local e para a construção de um Roteiro de História Local desta região. Perspetiva-se a conceção e o desenvolvimento de uma proposta de Currículo de História Local e Regional. Parte-se do entendimento do currículo como uma forma de prática social, pensado em função de um contexto social concreto, envolvendo todos os intervenientes no projeto (Roldão & Almeida, 2018).

Nesta comunicação, enquanto diretora de centro de formação, mas também como investigadora nas áreas da História da Educação e da Administração Educacional descrevo e analiso a primeira fase do projeto, respeitante à intervenção formativa desenvolvida no ano letivo de 2019/2020 e simultaneamente perspetivo a segunda fase, prevista para o ano letivo 2020/2021.

Num primeiro momento realço o papel e a responsabilidade do Centro Educatis na construção do espaço cultural, educativo e formativo local, no sentido de coordenar a articulação dos diferentes parceiros e entidades locais, regionais e nacionais, mobilizando o conhecimento do território, a sua história, o seu património material e imaterial como ponto de partida para a formação e desenvolvimento profissional dos professores, enquanto gestores curriculares (Cosme & Trindade, 2012).

Num segundo momento descrevo o processo de construção, de monitorização e de avaliação da formação - um plano de intervenção criativo e partilhado - no sentido da constituição de redes de aprendizagem e de comunidades de prática (Wenger, 1998), implicadas no planeamento e na organização estratégica, na definição de conteúdos, atividades e no acompanhamento da formação; experiências de aprendizagem relevantes para o ensino da história, diretamente aplicáveis às aspirações, interesses culturais dos professores e alunos e ligadas aos seus contextos de vida comunitária.

Por último, perspetivo, provisoriamente, a segunda fase do projeto prevista para o ano letivo 2020/2021. No contexto atual da pandemia do Covid-19 estas projeções devem ponderar as intervenções com os diversos públicos num cenário de incerteza e devem preferencialmente encontrar modalidades de e-learning e b-learning para responder aos desafios comunicacionais e de formação envolvendo, porventura, a figura das oficinas de formação e as intervenções nos equipamentos culturais locais.

2. O ESPAÇO CULTURAL, EDUCATIVO E FORMATIVO LOCAL: O PAPEL DO CFAE

Referenciar o espaço cultural, educativo e formativo local reporta-nos à ação dos municípios, dos seus museus, das associações culturais, dos CFAE, das escolas, das universidades, das múltiplas entidades e comunidades locais. Aproprio-me da ideia de espaço público de educação defendido por António Nóvoa (2009; 2020) para marcar a dimensão pública da educação e a cultura de diálogo e cooperação entre todos os intervenientes: “Não basta atribuir responsabilidades às diversas

¹ Para melhor se contextualizar esta experiência formativa sugere-se a consulta da página web do Centro Educatis <https://isforma.net/centroeducatis/public/pdfs/2392020-04-08%2010:54:33.pdf>. Apesar de integrada no Projeto 4.2 POCH-04-5267-FSE-000762, financiado pelos Fundos Comunitários, todas as intervenções de especialistas em História Local, de investigadores, de palestrantes nesta ação de formação foram gratuitas e integradas na intervenção comunitária de desenvolvimento cultural, histórico e etnográfico local e regional.

entidades, é necessário que elas tenham uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos.” (Nóvoa, 2009: 14).

É neste espírito de cultura democrática e de entendimento de que o espaço educativo local é um espaço de construção e de decisão política e de ação pública (Barroso, 2013) que o Centro Educativo lança o desafio aos museus municipais de Benavente, de Coruche e à Falcoaria Real de Salvaterra de Magos para que em conjunto com arqueólogos, historiadores e especialistas em história local e professores de História das escolas associadas, constituam uma rede de trabalho colaborativo orientada para a inventariação e para o reconhecimento dos recursos históricos locais. Investe-se na sua divulgação como recursos educativos precursores do desenvolvimento da componente local e regional do currículo da História, com a integração de atividades de ensino-aprendizagem que procurem considerar os valores e desenvolver as atitudes, as capacidades os conhecimentos, a compreensão crítica para uma cultura de democracia tanto de professores, como de alunos. Estamos cientes de que o conhecimento e sobretudo a compreensão da História desempenham esse importante papel na formação da identidade sociopolítica dos nossos alunos como futuros cidadãos, na promoção dos valores democráticos geradores da diversidade cultural e da defesa dos direitos do homem².

Percecionam-se diferentes dimensões e escalas de construção e de coordenação do projeto formativo, assim como a ação dos diferentes atores. Por um lado, no que diz respeito às diferentes dimensões políticas que se cruzam neste projeto - Formação Contínua e Flexibilidade Curricular- e ao que diz respeito aos processos de desenvolvimento profissional docente em áreas de gestão curricular da História e da História Local, experimentando comunidades de prática que refletem a ideia de que a aprendizagem implica participação na comunidade, privilegiando-se o caráter coletivo e eminentemente social da aquisição de conhecimentos. Por outro lado, no que se reporta ao território alargado, aos atores implicados e ao entendimento que fazem de um projeto desta natureza, à forma como o assumem individualmente e coletivamente enquanto decisores curriculares, como ligam a formação ao debate sobre a escola e à centralidade da aprendizagem, como assumem a História Local como recurso pedagógico, no “entendimento da aprendizagem e construção do conhecimento num sentido territorial e comunitário, permitindo, assim, às comunidades educativas adquirirem um maior protagonismo nas decisões sobre que cultura e conhecimento devem ser ensinados e aprendidos na escola ...” (Alonso, 1998: 297-298).

3. UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA: DA IDEIA INICIAL À CONCRETIZAÇÃO

O caráter territorial, coletivo e eminentemente social marca profundamente a matriz metodológica deste projeto formativo no domínio da História Local, ancorado na ideia de que um dos caminhos a partir dos quais circula o conhecimento é o da prática partilhada. Aprende-se participando em comunidades de prática (Wenger, 1998), nas quais as identidades se vão construindo, através das respetivas trajetórias de participação, negociando os significados nas práticas.

A partir das três dimensões/componentes que se constituem como fonte de coesão da prática³ - o compromisso mútuo, a empresa conjunta e o repertório partilhado - podem ser explicitadas as aprendizagens que se realizam, tanto numa perspetiva individual, como numa perspetiva social. A prática partilhada está presente no planeamento e na organização deste programa de formação, no momento em que se constitui um núcleo coordenador formado pela diretora do centro e por um professor de História do Agrupamento de Escolas de Benavente e se estabelecem os múltiplos contactos e o trabalho em rede com os técnicos dos museus municipais, com os arqueólogos, com os historiadores e investigadores em História Local. Conscientes das expectativas em torno do projeto, mas também das suas limitações, nesta primeira fase respeitante ao ano letivo 2019/2020, optámos pela modalidade de curso/seminário (calendarizado entre janeiro e março de 2020), por se tratar de uma iniciativa formativa em que participam em plenário, um número considerável de palestrantes/

² Consultar a este propósito o documento do Conselho da Europa - Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Séc. XXI – Princípios e Linhas Orientadoras em <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html>

³ O conceito de comunidade de prática inscrita na teoria social de aprendizagem desenvolvida por Wenger (1998) estabelece a participação social como um processo de aprendizagem e de conhecimento. Referencia três aspetos chave/dimensões que distinguem claramente uma comunidade de prática: o compromisso mútuo iniciado com a negociação da missão, com a assunção e distribuição de responsabilidades para levar a cabo o projeto proposto, encontrando similaridades entre as interpretações que fazem, os ritmos encontrados e as respostas construídas; a empresa conjunta toma naturalmente formas diversas e trata-se da dimensão que permite realizar iniciativas conjuntamente, em que as relações interpessoais, a complexidade social, a negociação, a manutenção e a coesão da comunidade de prática são aspetos a considerar; o repertório partilhado são as linguagens, as ferramentas, o fazer próprio da comunidade, as rotinas, as histórias, os símbolos ou conceitos que a comunidade vai produzindo e adotando ao longo da sua existência e que constituem a sua prática (Wenger,1998:63).

formadores e de formandos e em que se valoriza a divulgação, a valorização da História Local como recurso pedagógico. Esta opção não restringe qualquer orientação metodológica integrada na metodologia de comunidade de prática, nem põe em causa a produção de conteúdos e de materiais, orientados para a construção de uma proposta de Currículo de História Local e Regional.

Estabelece-se o compromisso mútuo de missão comum, de assunção e distribuição de responsabilidades a partir dos documentos curriculares de referência - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)⁴ e as Aprendizagens Essenciais (AE) da História para os 2.º, 3.º Ciclos e Ensino Secundário⁵ -, referenciando-se os Domínios que encontram tradução na abordagem do património histórico local, perspetivando-se conteúdos e atividades traduzíveis em materiais de apoio à prática docente e em aprendizagens dos nossos alunos sobre temas e formas de abordar a História Local. A partir da inventariação de conteúdos estruturam-se os módulos, seguindo uma abordagem cronológica, procurando no tempo e no espaço locais, o sentido das aprendizagens da História em cada um dos temas referentes ao património material e imaterial do território. Temas esses trabalhados pelos arqueólogos, pelos historiadores e investigadores que de longa data desenvolvem projetos de pesquisa arqueológica e histórica em cada região, abordagens teóricas contextualizadas em visitas de estudo a cada um dos locais estudados. Esta dupla dimensão teórica/prática orienta os formandos para um exercício de reflexão crítica de todo o processo formativo, para a sistematização do conhecimento partilhado, para os exercícios de adequação entre currículo nacional e currículo local, para a experimentação das propostas de abordagem de História Local, com a produção de materiais de apoio à prática docente e à autonomia dos alunos, em articulação com as atividades de sala de aula.

Abordagens teóricas e práticas previamente calendarizadas para os meses de janeiro, fevereiro e março de 2020, mas sujeitas à mudança imposta pela pandemia covid19. A alteração surge na última sessão de março, inicialmente destinada à visita de estudo aos locais estudados do Concelho de Salvaterra de Magos. O confinamento forçado, o recuo dos alunos e dos professores ao espaço doméstico surgem como alavancas para a digitação da vida escolar e da formação de professores. Neste contexto, a última sessão da formação faz-se no mês de abril, na modalidade a distância, síncrona, utilizando as plataformas moodle e zoom. Uma mudança drástica que não abala o projeto em si, mas altera as lógicas de comunicação e de interação entre todos.

A responsabilidade assumida desenha-se nesta empresa conjunta, nas iniciativas partilhadas, tanto presencialmente, como a distância, na melhor forma como nos comprometemos uns com os outros, como negociamos, como agimos e interagimos, como aprendemos em conjunto e de formas diversas a cimentar um repertório partilhado de linguagens, de conceitos e de ferramentas que vamos construindo na nossa prática de professores de História. É um processo social e cognitivo que integra a esfera individual do desenvolvimento profissional de cada professor, na esfera coletiva do desenvolvimento educativo, formativo e cultural do seu agrupamento e da comunidade/território em que está integrado. Um dos maiores desafios deste projeto formativo e do Centro Educatís, pois procura alterar as lógicas tradicionais de funcionamento da formação contínua dos professores, criando fontes de coesão da prática, explicitadas nas aprendizagens que se realizam, tanto numa perspetiva individual, como numa perspetiva social. Aspetos, igualmente, evidenciados pelos formandos na sua avaliação final⁶ e na avaliação pós-formação, quando referenciam, como muito positivo, entre outros “o trabalho colaborativo entre pares; a partilha de saberes entre todos (formadores e formandos); os conteúdos abordados, o grupo de trabalho, a metodologia utilizada, o grupo de palestrantes, a participação das autarquias neste projeto”⁷.

O carácter experimental deste projeto, quase laboratorial permite-nos acompanhar esse processo de coesão, visível no modo diverso, como os intervenientes se assumem, individualmente e/ou em grupo, como parte integrante da comunidade de prática de investigadores, de historiadores e de educadores em História Local. Permite-nos, igualmente, seguir a evolução das aprendizagens e de capacitação dos professores nos processos de articulação entre currículo nacional e currículo local. A partir dos conteúdos, das atividades e dos recursos trabalhados pelos investigadores/palestrantes nas sucessivas sessões de formação e da intervenção estratégica dos museus municipais nas visitas de campo ao território, os professores constroem o seu documento de reflexão crítica e avançam (ou não) com propostas futuras de gestão flexível do currículo em História Local. As opções encontradas,

⁴ Consultar a este propósito https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

⁵ Consultar a este propósito <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

⁶ 11/2020 - A História Local no processo Ensino-aprendizagem: Perspetivas, contributos e desafios - Questionário Final de Avaliação.

⁷ 11/2020 - A História Local no processo Ensino-aprendizagem: Perspetivas, contributos e desafios - Questionário Pós-Formação

tanto significam as respostas individuais às diferentes hipóteses de trabalho final, como se reportam a um salto qualitativo de um número considerável de professores que se assumem como comunidade de prática e projetam atividades e constroem materiais integrados em propostas de articulação entre currículo nacional de História (2.º, 3º ciclos e Ensino Secundário) e o currículo História Local.

4. A CONTINUIDADE DO PROJETO: TRABALHAR EM COMUM, APRENDER E VIVER EM COMUM

As incertezas, os riscos e a imprevisibilidade da pandemia têm, em todos nós, um impacto marcante na forma como vivemos em sociedade, agimos e interagimos com os outros. O confinamento generalizado, o isolamento forçado altera as nossas práticas pessoais e profissionais. Não somos mais os mesmos! Voltámos à escola com um olhar diferente! Um novo olhar que se dirige para a necessidade de um outro sentido de inclusão e de sociabilidade; para o revigoramento social e organizacional da escola, orientado para o espaço público de educação (Nóvoa, 2014) e do bem comum (Nóvoa, 2020) implicando as autarquias e as comunidades locais.

Aspetos que reforçam a matriz conceptual e metodológica do projeto de História Local, no sentido da valorização do trabalhar em comum, aprender e viver em comum. Desafios que marcam as linhas de ação estratégica para o ano letivo 2020/2021, no que se refere à metodologia e às atividades do projeto. Perspetivam-se como objetivos gerais: (a) aprofundar conexões e reforçar redes de trabalho colaborativo entre professores de História; (b) firmar o apoio institucional dos conselhos pedagógicos dos agrupamentos de escolas; (c) fortalecer a ligação com a academia e com organismos e entidades ligadas à educação, à cultura e ao património; (d) prosseguir e fortalecer as parcerias com as autarquias, através dos museus municipais; (e) investir na formação; (f) construir materiais pedagógicos; (g) avançar com o roteiro de História Local.

Neste novo ciclo do projeto, a constituição de grupos de trabalho, os encontros presenciais e virtuais, a construção e a monitorização da oficina de formação são as atividades previstas, de momento. Perspetiva-se, a médio prazo, a construção de uma base de dados, integrada na plataforma digital do Centro Educatís que abranja todas as escolas associadas e que permita integrar as publicações do projeto e outros materiais, para consulta, aprofundamento e atualização científica. Todas estas iniciativas são excelentes oportunidades para se testar um conjunto de dispositivos metodológicos de intervenção local no sentido da valorização do património material e imaterial local, ligado à cultura, à identidade e à educação de uma determinada comunidade. O carácter experimental, quase laboratorial, destas experiências permitirá igualmente ponderar a sua aplicabilidade noutros territórios, em contextos sociográficos diferentes. A universalidade de projetos desta natureza que nos reportam ao diálogo científico e metodológico com outros grupos de investigação traduzem esta mais-valia, referenciada na nossa participação como investigadora convidada no Projeto de Investigação Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas – Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais MRIR⁸.

REFERÊNCIAS

Roldão, Maria do Céu (1999a). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa, Ministério da Educação.

Roldão, Maria do Céu (1999b). *Os professores e a gestão do currículo: Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão & Almeida (2018). *Gestão Curricular – Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa, Direção Geral de Educação. Consultado em agosto, 2020, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

⁸ Projeto de Investigação Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas – Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais MRIR (Concurso 02/SAICT/2017, Referência do Projeto: PTDC/CED-EDG/29091/2017) financiado pela Fundação Ciência e Tecnologia (FCT). Consultar a este propósito <http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/>.

A ACEITAÇÃO DE TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

FRANCISCO VEIGA¹

ANTÓNIO ANDRADE¹

¹ CEDH – Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal, xfveiga@gmail.com; aandrade@porto.ucp.pt

Resumo

Uma abordagem de gestão estrategicamente débil, retira às organizações capacidade de inovação e de verdadeira transformação digital. A falta de visão estratégica facilmente promove e destaca o equívoco, que conduz apenas à digitalização da atividade, que consiste em fazer o mesmo, embora com novos recursos, mudando quase nada! Realidade aumentada e virtual, internet das coisas, robôs, inteligência artificial e assistentes digitais: onde estão nas nossas escolas? Que transformações vão trazer ao processo de ensino e aprendizagem?

Durante os últimos anos, a escola tem promovido ações de formação com os seus professores procurando sensibilizá-los na utilização de tecnologia em sala de aula, apresentando-lhes uma panóplia de recursos educativos digitais para que possam testá-los e adotá-los em contexto de sala de aula.

O objetivo deste estudo é a construção de um instrumento que suporte a avaliação da aceitação e utilização da tecnologia, em sala de aula, por um grupo de professores que frequentaram, nos últimos anos, ações de formação relacionadas com a temática “Metodologias Ativas com TIC”. Recorremos, para esse efeito, ao modelo “Unified Theory of Acceptance and Use of Technology” (UTAUT) (Venkatesh, Morris, Davis, & Davis, 2003) como base para a identificação dos constructos que possam ser preditores do comportamento dos educadores neste contexto. Com este estudo criou-se uma ferramenta de análise da aceitação da tecnologia na sala de aula inspirada no UTAUT que integra dois novos constructos.

Palavras-chave: Ensino, Tecnologia, Aceitação e Utilização de Tecnologia em sala de aula

Abstract

A strategically poor management approach removes the capacity for innovation and digital transformation from organizations. The lack of vision easily promotes and highlights the mistake of digitalizing the activity that consists of doing the same, with new resources, changing almost nothing! Augmented and virtual reality, internet of things, robots, artificial intelligence and digital assistants: where are they in our schools? What changes will they bring to the teaching and learning process?

Over the past few years, the school has promoted training for its teachers in order to raise their awareness of the use of technology in the classroom, presenting them with a panoply of digital educational resources so that they can test and adopt them with their classes.

The objective of this study is to build an instrument that supports the assessment of the acceptance and use of technology, in the classroom, by a group of teachers who have attended, in recent years, training actions related to the theme “Active Methodologies with ICT”. For this purpose, we use the model “Unified Theory of Acceptance and Use of Technology” (UTAUT) (Venkatesh, Morris, Davis, & Davis, 2003) as a basis for identifying constructs that may be predictors of educators’ behavior in this context. With this study, a tool for analyzing the acceptance of technology in the classroom inspired by UTAUT was created, integrating two new constructs.

Keywords: Teaching, Technology, Technology Acceptance and Use (UTAUT) and Teacher Behavior

1. INTRODUÇÃO

Os hábitos sociais e a atividade das organizações sofreram profundas alterações com a disseminação e evolução da tecnologia. O mundo está a evoluir para uma hiper-conectividade em todos os setores de atividade. Quando pensamos em educação sabemos que não tem sido esta a realidade, provavelmente por ser um setor conservador, por natureza, e por exercer uma atividade no plano cognitivo e, como tal, mais afastado de uma abordagem algorítmica de controlo onde a

informática mais se desenvolveu. Mesmo assim sabemos da existência de tecnologia que motiva e envolve os estudantes tais como o multimídia, os jogos e os simuladores e que têm reduzida aceitação nas escolas. Todavia, verificou-se nos últimos anos um grande investimento em tecnologia nas salas de aula das escolas em Portugal; já é comum encontrarmos nas nossas salas de aulas um computador, um videoprojector e alguns quadros interativos, todas com acesso à Internet assim como acesso à Internet sem fios para que os alunos possam aceder com os seus equipamentos. No nosso caso em concreto, a escola dispõe de computador e videoprojector em todas as salas de aula, dois laboratórios de informática e duas salas com estruturas diferentes e equipadas com portáteis, tablets, quadro interativo e painel interativo, criadas à volta do conceito de “salas de aulas do futuro” e à disposição dos professores para poderem experimentar, testar, aprender e lecionar de forma diferente.

A par do desenvolvimento tecnológico, a aprendizagem integrada à tecnologia também evoluiu e a procura por tecnologia na educação aumentou (Ma, Chen, Zheng, & Wu, 2019). A nível pedagógico é importante separar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em dois conjuntos de ferramentas. Por um lado, temos as ferramentas de suporte (computadores videoprojectores, tablets, smartphones, ...) e por outro, as ferramentas que modificam a pedagogia. No que diz respeito aos equipamentos é fundamental termos em conta que não foram, na sua origem, desenvolvidos para o ensino, à exceção, talvez, dos quadros interativos (BOISSIÈRE Joël, 2013); cabe, então, ao professor a possibilidade de escolher como os vai utilizar, podendo essa utilização variar tendo em conta a disciplina que se encontra a lecionar, os alunos, a tecnologia ao seu dispor e a destreza do professor.

Nesse contexto, é necessário pensar como é que essas tecnologias vão ser utilizadas por alunos e professores, como é que vamos fazer com que os alunos delas beneficiem nas suas aprendizagem e como é que os docentes vão tirar partido dessas tecnologias na sua pedagogia. É importante identificar e procurar compreender os fatores que ajudam na integração das TIC na escola.

O objetivo deste estudo foi sugerir um modelo de uso real das TIC na escola e verificar a sua relação com fatores importantes como, por exemplo, expectativas pedagógicas e/ou tecnológicas.

Para a consecução do nosso objetivo, recorreremos à literatura e verificámos que a aceitação de utilização de uma nova tecnologia pode ser medida através de uma variedade de modelos (Gellerstedt, Babaheidari, & Svensson, 2018), (Ma et al., 2019): a Teoria da Ação Racional (TRA) (Fishbein & Ajzen, 1975); o Modelo de Aceitação Tecnológica (TAM) (Davis, Bagozzi, & Warshaw, 1989); A Teoria do Comportamento Planeado (TPB) (Ajzen, 1985), a Teoria Unificada da Aceitação e Uso da Tecnologia (UTAUT) entre outros (Ma et al., 2019).

No intuito de compreender melhor os fatores críticos de sucesso que nos levam à adoção de uma nova tecnologia em sala de aula, apresentaremos algumas teorias subjacentes em estudos anteriores sobre adoção de tecnologia. Para a identificação dos principais modelos, recorreremos a uma revisão de literatura, que nos permitiu identificar as grandes temáticas para, posteriormente, as podermos aplicar mais facilmente no contexto educacional em que este estudo se insere. Dos diferentes modelos que estudam a adoção das tecnologias de informação, encontrámos vários provenientes de estudos em psicologia e sociologia, de investigadores como Venkatesh, Morris, Davis, & Davis, (2003) que os criaram com base em diferentes modelos encontrados na literatura.

2. MODELO TRA

O primeiro modelo sobre o qual os estudos no âmbito das tecnologias de informação se basearam para elaborar um modo de prever a adoção de uma determinada tecnologia é a Teoria da Ação Racional (TRA - Theory of Reasoned Action) de Ajzen e Fishbein (1980). Este modelo define a relação entre as crenças, as intenções, as atitudes, as normas e o comportamento do utilizador. De acordo com os autores, o comportamento do indivíduo (utilização ou rejeição de uma determinada TIC) é determinado pela sua intenção de melhorar o seu comportamento. Essa intenção é influenciada pela sua percepção (atitudes individuais e normas subjetivas) em função do que pensam as pessoas que ele considera importantes no que diz respeito a essa mudança. A atitude face a um determinado comportamento é influenciada pelas crenças subjetivas face às consequências desse comportamento e da sua avaliação efetiva. As atitudes e a opinião dos outros são determinantes na adoção de uma nova tecnologia, principalmente no início da sua implementação (Barki & Hartwick, 1994). Este modelo foi muito bem avaliado por permitir a predição das escolhas do utilizador face a certas alternativas (Andrew Dillon & Morris, 1996).

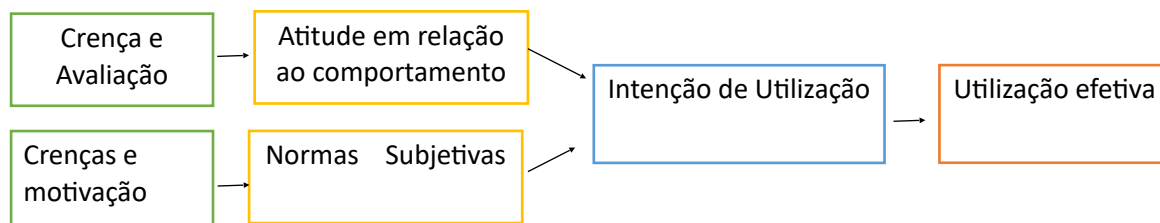


Figura 1 Theory of Reasoned Action (TRA) de Ajzen e Fishbein (1980)

O modelo teórico TRA pode ser aplicado em diversos domínios, mas existem outros que foram desenvolvidos no âmbito de investigações mais específicas sobre os sistemas de informação (Andrew Dillon & Morris, 1996). O autor salienta que o modelo TRA não tem em conta a especificidade de um sistema de informação, contrariamente ao Modelo de Aceitação Tecnológica (TAM “Technology Acceptance Model”) que apresentamos a seguir.

3. MODELO TAM

Com base na Teoria da Ação Relacional, Davis (1989) desenvolve o modelo de aceitação tecnológica (TAM) para identificar quais os fatores que levam as pessoas a aceitar uma determinada tecnologia (Li, 2010).

Para Davis (1989), as atitudes sobre uma determinada tecnologia são os fatores chave que determinam a sua eventual utilização. O modelo TAM é ilustrado na figura 2:

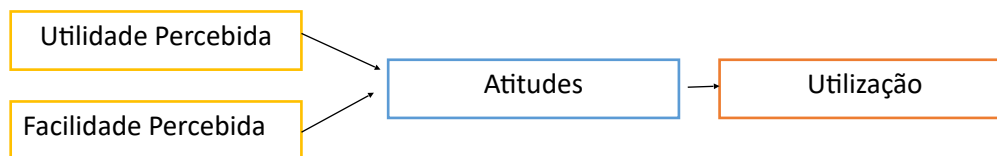


Figura 2 Modelo de aceitação tecnológica (Davis. 1989)

Neste modelo, o autor identifica dois constructos responsáveis pelas alterações das atitudes de um indivíduo, que predizem as utilizações que serão feitas de uma determinada tecnologia: (1) utilidade percebida, que representa o nível em que um indivíduo acredita na pertinência de uma determinada tecnologia para aumentar as suas “performances” no trabalho e (2) a facilidade percebida, um constructo latente (não observável) que influencia as atitudes (Lüthi, 2012).

Dada a sua influência e muita utilização na área dos sistemas de informação, diversos investigadores complementaram o modelo (Li, 2010), introduzindo outros fatores, como a norma subjetiva, o controlo comportamental percebido e a autoeficácia (Hartwick e Barki, 1994; Mathieson et al., 2001; Taylor e Todd, 1995), a experimentabilidade, a visibilidade ou a apresentação de resultados (Agarwal e Prasad, 1997; Karahanna et al., 1999; Plouffe et al., 2001) ou a introdução de variáveis externas ou fatores moderadores aos dois principais constructos (utilidade percebida e facilidade percebida), como traços de personalidade e características demográficas (Gefen e Straub, 1997; Venkatesh, 2000; Venkatesh e Morris, 2000).

4. MODELO C-TAM-TPB

Uma vez que a TRA era utilizada para prever o comportamento de um indivíduo apenas em situação voluntária e não num contexto de obrigatoriedade, Ajzen (1991) desenvolveu a Teoria do Comportamento Planeado (TPB) como complemento ao modelo TRA, de forma a estudar os casos onde a introdução de tecnologia é obrigatória (Li, 2010). O autor salienta que o modelo é semelhante ao TRA uma vez que também assume que os indivíduos são tomadores de decisão racionais.

Por sua vez, Taylor e Todd (1995) desenvolveram um modelo híbrido designado C-TAM-TPB (Combined TAM and TPB) apresentado na figura 3. Este modelo volta a utilizar dois constructos do TAM (utilidade percebida e facilidade percebida) para os juntar aos constructos “normas subjetivas” e “controlo percebido”, presentes no modelo TPB. Tendo em conta que uma das principais diferenças em educação, comparando com outros setores de atividade, é que a utilização das TIC depende da

vontade do professor, o modelo C-TAM-TPB parece bem adaptado para prever a utilização das TIC por parte dos professores (Pynoo & Van Braak, 2014).

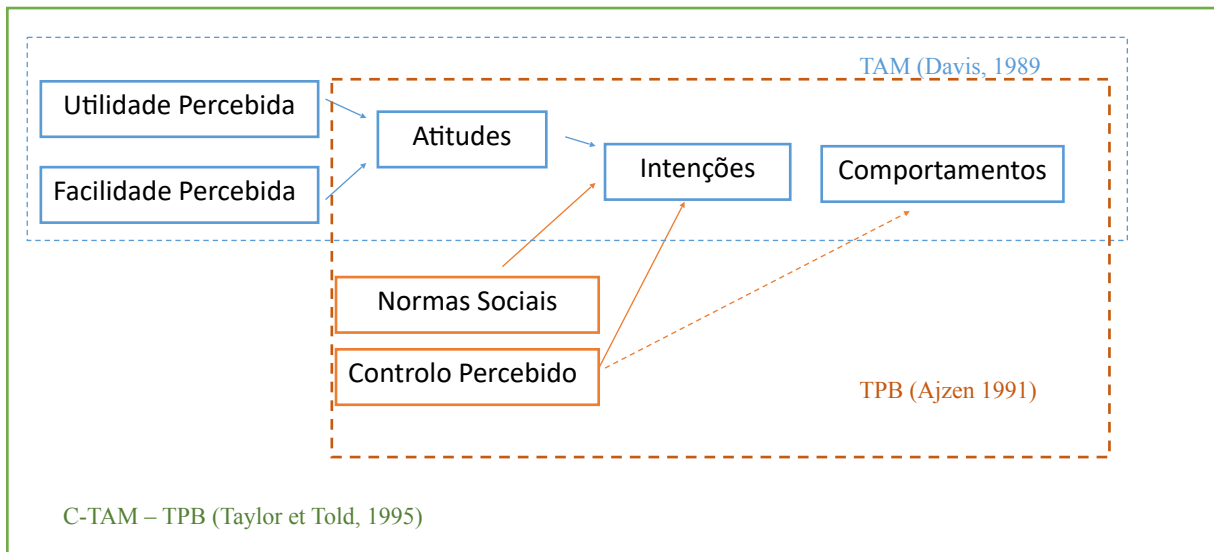


Figura 3 Modelo C-TAM-TPB

5. O MODELO UTAUT

A Teoria Unificada da Aceitação e Uso da Tecnologia (TUAUT/UTAUT – Unified Theory of Acceptance and Use of Technology) foi criada com o objetivo de unir diversos estudos para analisar a área de aceitação das Tecnologias de Informação (TI) (A Dillon, 2003). Venkatesh et al. (2003) destacam que a escolha deste modelo se deve ao facto de os modelos pertencentes a esta teoria já terem sido testados em ambientes de TI e aprovados pela comunidade académica por serem referências internacionais. Esses diferentes modelos foram utilizados em diversas investigações e, conseqüentemente, devido à sua popularidade, um número considerável de questionários foi construído com base nas ideias fundamentais subjacentes ao modelo UTAUT (Gellerstedt et al., 2018).

Este modelo salienta que as intenções de utilização são dependentes de três fatores: (i) as expectativas em termos de “performance”, (ii) as expectativas em termos de esforço e (iii) a influência social. No que diz respeito à utilização efetiva, os fatores determinantes são a intenção de utilização e as condições facilitadoras. Este modelo acrescenta ainda variáveis moderadoras, ou seja, fatores indiretos que influenciam a sua aceitabilidade ou utilização: as experiências passadas, a obrigatoriedade, o género e a idade.

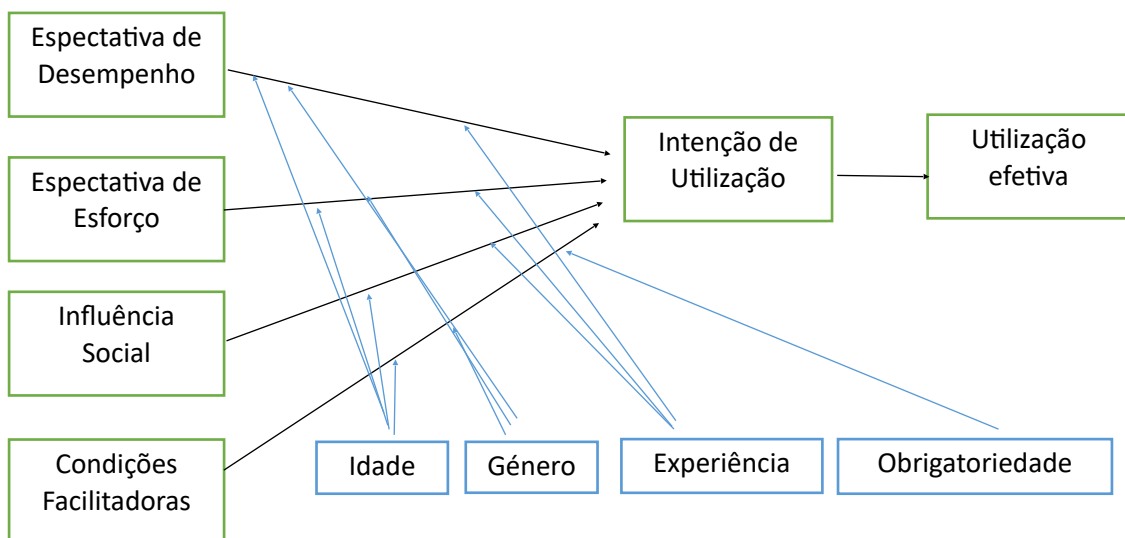


Figura 4 Modelo UTAUT (Venkatesh et al., 2003)

6. O MODELO UTAUT E ACEITAÇÃO DA TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

Os constructos do modelo UTAUT têm um papel significativo como preditores diretos da intenção de comportamento, estruturando um modelo de pesquisa que considera a expectativa de desempenho (performance expectancy); a expectativa de esforço (effort expectancy); influência social (social influence); as condições facilitadoras (facilitating conditions), e atitudes em relação à intenção de adoção (behavioral intention) que, por sua vez, afetam a utilização efetiva (real utilization) de um determinado sistema (Venkatesh et al., 2003). A situação atípica de pandemia em que nos encontramos, implica que, no momento de aplicação do questionário, os professores se encontrem a lecionar online com um grau de muita incerteza em relação ao regresso do ensino presencial. Neste contexto, alteramos o nome de alguns constructos e propomos o modelo apresentado da figura 5, em que concentramos na motivação e envolvimento dos professores a intenção e/ou utilização de TIC em contexto de sala de aula.

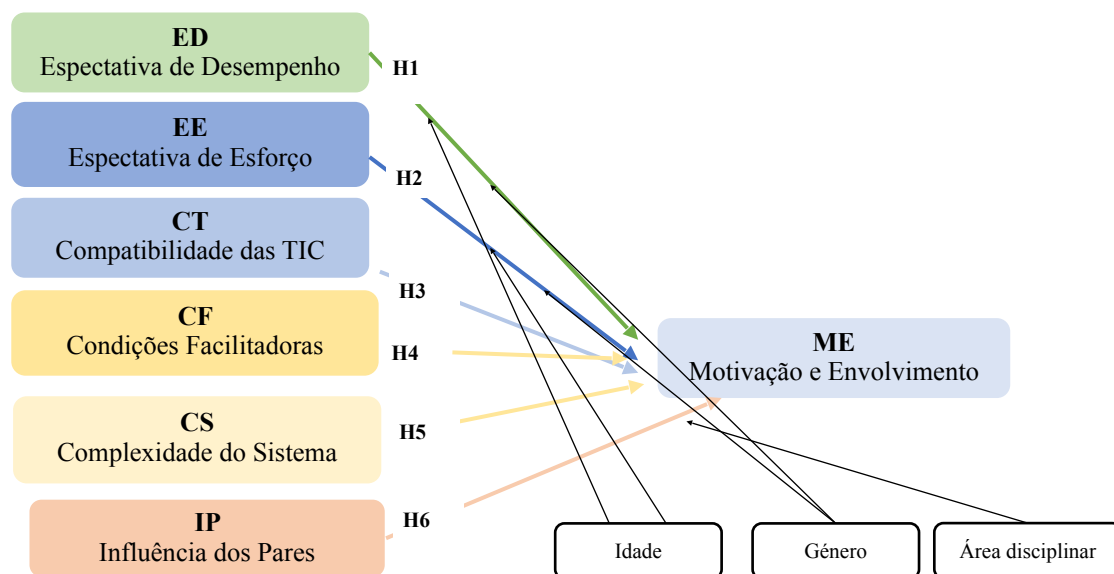


Figura 5 – modelo de investigação adaptado de UTAUT (Venkatesh et al., 2003)

Este modelo tem por objetivo relacionar a variável endógena “motivação e envolvimento” dos professores em adotar as TIC (como ferramentas didáticas em sala de aula) e um determinado número de variáveis explicativas ou exógenas. As variáveis que vamos apresentar resultaram de uma análise das competências tecnológicas e dos fatores de resistência e abordam várias temáticas.

Espectativa de desempenho (ED)

A ED é definida como o grau em que um indivíduo acredita que o uso da tecnologia melhorará o seu desempenho nas suas atividades (Venkatesh et al., 2003). Holzmann, Schwarz, & Audretsch (2018), salientam que a ED é uma determinante significativa da intenção de utilização dos professores para a utilização de tecnologia inovadora em sala de aula. No nosso estudo, assumimos que a ED representa o grau em que uma pessoa acredita que o uso de um determinado recurso de TIC aumentará o seu desempenho pedagógico e, assim, os resultados de aprendizagem do aluno.

H1

Existe uma relação significativa entre a ED e a ME dos professores para utilização das TIC em sala de aula.

Espectativa de desempenho (ED)

A EE abrange aspetos relacionados com a facilidade de utilização da tecnologia e é definida como o grau de facilidade que um indivíduo associa ao uso da tecnologia (Venkatesh et al., 2003). No entanto, na literatura analisada, os resultados empíricos para EE diferem. Holzmann, Schwarz, &

Audretsch (2018) referem que metade dos estudos existentes sobre a intenção do professor e o uso da tecnologia de e-learning não encontrou uma relação significativa entre EE e intenção de utilização. No nosso estudo, tal como fez Kouakou, (2014), a expectativa de desempenho do modelo original foi subdividida: (i) Expectativa de Esforço e (ii) Compatibilidade das TIC, procurando, deste modo, superar as dificuldades dos estudos anteriores supracitados.

Assim, assumimos que a EE representa a crença sobre a facilidade de utilização das TIC em sala de aula pelos professores. Este constructo reflete até que ponto os professores se sentem confortáveis com a utilização das TIC em sala de aula, ou seja, mede a percepção do indivíduo sobre o nível de esforço necessário para usar as TIC em sala de aula. Assumimos que quanto maior a EE percebida (facilidade de uso da tecnologia, conveniência), maior a probabilidade de um professor pretender adotar a utilização de TIC em Sala de Aula.

H2

Existe uma relação significativa entre a EE e a ME dos professores para utilização das TIC em sala de aula.

A compatibilidade e autoeficácia das TIC (CT)

A CT representa a crença do professor que encontra facilmente nas TIC ferramentas e recursos que vão ao encontro dos seus conteúdos programáticos e das suas necessidades pedagógicas. Assumimos que quanto maior a CT percebida (facilidade de encontrar conteúdos e ferramentas), maior a probabilidade de um professor pretender adotar a utilização de TIC em Sala de Aula.

H3

Existe uma relação significativa entre a CT e a ME dos professores para utilização das TIC em sala de aula.

Condições Facilitadoras (CF)

As CF são definidas como o grau em que um indivíduo acredita que existe uma infraestrutura organizacional e técnica de suporte que ajuda a usar a tecnologia (Venkatesh et al., 2003). Holzmann, Schwarz, & Audretsch (2018) referem que, para adultos mais velhos, as CF são o segundo preditor mais importante da intenção de utilização depois da EE. O uso da tecnologia em sala de aula requer destreza e habilidades específicas que diferem da pedagogia e recursos tradicionais. Neste contexto, é natural que, para que os professores estejam mais motivados a adotar tecnologia em sala de aula, tenham acesso a recursos, tecnologia, formação e treino, ou seja, tempo para aprender e praticar. Assim, subdividimos este constructo de forma a melhorar a nossa investigação em: Condições Facilitadoras (CF) e Complexidade do Sistema (CS).

Nas CF assumimos que os professores têm acesso ao apoio necessário para usar a tecnologia em sala de aula, o que, por sua vez, afetará positivamente a sua intenção de utilização.

H4

Existe uma relação significativa entre a CF e a ME dos professores para utilização das TIC em sala de aula.

Complexidade do Sistema (CS)

A CS estará relacionada com o grau de percepção de que um determinado recurso educativo digital ou tecnologia é difícil de compreender e ou utilizar.

H5

Existe uma relação negativa significativa entre a CS e a ME dos professores para utilização das TIC em sala de aula.

Influência dos pares (IP)

A influência social é definida como o grau em que um indivíduo percebe que outros colegas professores acreditam que a tecnologia deve ser usada (Venkatesh et al., 2003). No nosso estudo, a

influência social relaciona-se com a influência exercida de pessoas próximas sobre os professores (por exemplo, diretores, colegas, amigos) que acreditam no uso da tecnologia em sala de aula e, neste contexto, decidimos alterar o nome do nosso constructo para influência de pares.

H6

Existe uma relação significativa entre a IP e a ME dos professores para utilização das TIC em sala de aula

7. CONCLUSÃO

A revisão de literatura levada a cabo nesta investigação sobre os modelos de aceitação das TIC contribuíram para o desenvolvimento do nosso modelo e identificação das nossas hipóteses. Adaptamos o modelo UTAUT, criando dois novos constructos, a CT e a CS, por considerarmos muito importante em educação identificar as dificuldades sentidas pelos professores quer na procura de atividades a realizar com as TIC em contexto de sala de aula bem como com a sua operacionalização.

Para o conjunto de variáveis que nos vão ajudar a determinar a aceitação e a utilização das TIC em sala de aula como prescrito no modelo UTAUT, iremos posteriormente criar um questionário para efetuar a sua medição e recolher e tratar a informação tendo em conta os constructos “expectativa de desempenho”, “expectativa de esforço”, “compatibilidade e autoeficácia das TIC”, “motivação e envolvimento”, “condições facilitadoras”, “complexidade do sistema” e “influência dos pares”. Procuraremos também verificar se as variáveis moderadoras idade, género e área disciplinar exercem algum tipo de influência.

REFERÊNCIAS

- Barki, H., & Hartwick, J. (1994). Measuring user participation, user involvement, and user attitude. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 18(1), 59–79. <https://doi.org/10.2307/249610>
- BOISSIÈRE Joël, F. S. & P. F. (2013). Le numérique une chance pour l'école. *Revue Française de Pédagogie*, (186), 240. <https://doi.org/10.4000/rfp.4437>
- Dillon, A. (2003). User acceptance of information technology. *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors, Second Edition - 3 Volume Set*, 27(3), 425–478. <https://doi.org/10.1201/9780849375477.ch230>
- Dillon, Andrew, & Morris, M. G. (1996). User Acceptance of Information Technology: Theories and Models. *Annual Review of Information Science and Technology*, 31(July), 3–32.
- Gellerstedt, M., Babaheidari, S. M., & Svensson, L. (2018). A first step towards a model for teachers' adoption of ICT pedagogy in schools. *Heliyon*, 4(9), e00786. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2018.e00786>
- Kouakou, K. S. (2014). Determinants of adoption of social digital networks by Ivory Coast university librarians. *Frantice.Net*, 9, 54–73.
- Li, L. (2010). A critical review of technology acceptance literature. *Southwest Decisino Sciences Institute*, 22. Retrieved from http://www.swdsi.org/swdsi2010/SW2010_Preceedings/papers/PA104.pdf
- Lüthi, J. (2012). Perception des étudiants quant à l'utilité et l'utilisabilité d'un portfolio numérique : Étude de cas à l'Université de Genève Master of Science in Learning and Teaching Technologies.
- Ma, M., Chen, J., Zheng, P., & Wu, Y. (2019). Interactive Learning Environments Factors affecting EFL teachers' affordance transfer of ICT resources in China. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1709210>
- Pynoo, B., & Van Braak, J. (2014). Predicting teachers' generative and receptive use of an educational portal by intention, attitude and self-reported use. *Computers in Human Behavior*, 34, 315–322. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.024>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 27(3), 425–478. <https://doi.org/10.2307/30036540>

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA: A PERSPETIVA DOS PROFESSORES – RESULTADOS PRELIMINARES NO CONTEXTO DE UMA INVESTIGAÇÃO DE DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Celeste Vieira¹, Armanda Matos², Cristina Martins³

¹ *Universidade de Coimbra (Portugal), cvieira455@gmail.com*

² *Universidade de Coimbra, FPCEUC, (Portugal), armanda@fpce.uc.pt*

³ *Universidade de Coimbra, CELGA-ILTEC, FLUC (Portugal), crismar@fl.uc.pt*

Resumo

O presente trabalho, afeto a uma investigação de Doutoramento em Ciências da Educação sobre as práticas e estratégias de uso das tecnologias digitais por parte de professores e aprendentes de Português Língua Não Materna (PLNM), tem como finalidade apresentar os resultados preliminares da análise dos dados recolhidos junto de professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, através de uma abordagem de natureza qualitativa (estudo de caso, entrevistas semiestruturadas). Os informantes foram questionados sobre o seu conhecimento da oferta disponível de tecnologias digitais e das práticas dos alunos na sua utilização. Os entrevistados foram ainda questionados sobre se, como professores de PLNM, usam ou recomendam tecnologias digitais e se consideram que as mesmas podem, no futuro, desempenhar um papel relevante no ensino e aprendizagem de línguas não maternas. A opinião dos professores relativamente ao uso destas tecnologias no contexto da aprendizagem de PLNM é amplamente positiva, tendo sido reconhecidas as suas múltiplas vantagens e potencialidades: a diversificação de formatos, o acesso rápido à informação, a ubiquidade e a atratividade dos conteúdos. Este estudo aborda, ainda, os cuidados revelados pelos professores na seleção e utilização de tecnologias digitais, nomeadamente ao nível da avaliação da sua fiabilidade, aspeto a considerar na análise das suas competências de literacia digital e mediática.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Professores; Português Língua Não Materna

Abstract

This study was developed in the context of a PhD project in Educational Sciences regarding the practices and strategies employed by both teachers and students of Portuguese as a non-native language while using digital technologies. It aims to present the preliminary results of the analysis of data collected from teachers of the Faculty of Arts of the University of Coimbra, using a qualitative approach (case study, semi-structured interviews). Informants were questioned on their knowledge of the digital technologies available and of their students' practices while using them. Also, respondents were asked if, as teachers of Portuguese as a Non-native Language, they use or recommend digital tools for language learning and if they consider ICT will have a relevant role, to this effect, in the future. Teachers' opinions regarding the use of digital technologies for learning Portuguese as a non-native language are for the most part positive, expressing recognition of their potential and multiple advantages: diversity of formats, quick access to information, ubiquity and attractiveness of contents. This study also addresses the care taken by teachers in the selection and use of technological tools, namely in terms of assessing their reliability, an aspect to consider in the evaluation of their digital and media literacy skills.

Keywords: Digital Technologies; Teachers; Portuguese as a Non-native Language

1. INTRODUÇÃO

1.1. Tecnologias Digitais e Línguas Não Maternas

Nos últimos anos, os modos de aprender e de ensinar têm sofrido transformações em função da evolução acelerada das Tecnologias Digitais (TD). Existem novas formas de aceder à informação que permitem ao aprendente ser mais autónomo, em todas as áreas do conhecimento.

A evolução tecnológica teve também impacto na forma como as pessoas aprendem línguas não maternas. Há umas décadas atrás, o modo como um adulto estabelecia contacto com uma língua não materna era substancialmente distinto do que ocorre hoje, uma vez que, na atualidade, são múltiplos os formatos de acesso a recursos e a ferramentas linguísticas; assim, e tal como uma calculadora auxilia as operações da matemática, as tecnologias digitais podem ajudar os aprendentes no desenvolvimento de uma língua não materna (O'Neill, 2019).

Têm sido conduzidos inúmeros trabalhos acerca do impacto das TD na aprendizagem de línguas não maternas, tal como é indicado na meta-análise realizada por Lin (2014), que incluiu 59 estudos. As conclusões desta investigação não evidenciam o impacto relevante do modo (síncrono/assíncrono) ou da modalidade (escrita/oral) de comunicação na eficácia das aprendizagens, em contraponto com a importância que assume o tipo de tarefa, o estatuto dos interlocutores, o contexto de exposição à língua-alvo, bem como o nível de proficiência já atingido pelo aprendente (Martins, Vieira, & Santos, 2019). No domínio da aprendizagem de línguas assistida por computador (computer assisted language learning - CALL), tem sido igualmente notório o aumento do interesse pela autonomia do aprendente, sendo reconhecido que o trabalho autónomo quebra as convenções e a organização tradicional da escola, libertando os professores e os aprendentes do constrangimento do ritmo coletivo e propiciando estratégias promotoras da iniciativa e da responsabilidade (Reinders & White, 2016).

A importância das TD no âmbito da aprendizagem das línguas é, de resto, reconhecida nos referenciais para o ensino, a aprendizagem e a avaliação das línguas. Assim, e se já em 2001 o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) se referia ao desenvolvimento de competências linguísticas no contexto digital, mais recentemente o Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume (2018) atribui-lhes uma centralidade evidente.

Tomando igualmente por referência a tipologia de tecnologias digitais propostas no DigCompEd - Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (Lucas & Moreira, 2018), as categorias nele previstas (dispositivos, recursos e dados) foram agora, no presente estudo, especificadas, tendo em vista melhorar a sua adequação descritiva em função dos resultados apurados. Consideramos, assim, as seguintes categorias de TD:

(i) *dispositivos* – correspondem aos equipamentos/hardware;

(ii) *recursos* - podem assumir, por sua vez, três tipologias: “Recursos-ferramenta” (tecnologias digitais sem conteúdo inserido previamente, permitindo a criação ou a edição de conteúdo por parte do utilizador); “Recursos-ferramenta-conteúdo” (tecnologias digitais com conteúdo, possibilitando algum tipo de interação por parte do consumidor, como é o caso da inserção de um input e a obtenção de um resultado por parte do sistema, tendo como suporte uma base de dados); “Recursos-conteúdo” (documentos digitais que não podem ser editados pelo utilizador e que podem apresentar formatos diversificados, tais como texto, áudio, vídeo);

(iii) *dados* – correspondem a informação em estado original, por como, por exemplo, corpora de textos escritos ou de produções orais.

1.2. Os professores e as TD

Os professores são exemplos para as gerações futuras, pelo que é fundamental que estejam dotados de competências digitais para que possam participar, ativamente, numa sociedade digital (Lucas & Moreira, 2018). Neste âmbito, importa convocar o DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018), uma vez que constitui, atualmente, uma ferramenta de referência para a avaliação e certificação de competências digitais e tem servido de suporte à formação de professores e ao desenvolvimento profissional, a nível internacional. O Quadro DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018) organiza as competências digitais específicas dos educadores em 6 áreas, que se centram em diferentes aspetos das suas atividades profissionais: (1) envolvimento profissional - usar tecnologias digitais para comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional; (2) recursos digitais - selecionar, criar e partilhar recursos digitais; (3) ensino e aprendizagem - gerir o uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem; (4) avaliação - usar tecnologias e estratégias digitais para melhorar a avaliação; (5) capacitação dos aprendentes - usar tecnologias digitais para melhorar a inclusão, a personalização e o envolvimento ativo dos aprendentes; (6) promoção da competência digital dos aprendentes -

possibilitar aos aprendentes o uso de tecnologias digitais de forma criativa e responsável para informação, comunicação, criação de conteúdos, bem-estar e resolução de problemas.

No contexto específico da utilização de TD ao serviço do ensino de línguas, Ramon (2013) considera que os professores são “facilitadores” caracterizados por um conjunto de competências, i.e., capacidade para (i) identificar os conteúdos que possam ser complementados através da integração das TD; (ii) categorizar, organizar e relacionar os meios e recursos de forma eficaz e significativa; (iii) construir um clima de confiança na sua comunidade de aprendizagem, estimulando os estudantes a desenvolverem competências de gestão do conhecimento; (iv) fornecer exemplos práticos de utilização de meios tecnológicos e das redes sociais no contexto da aprendizagem de línguas.

Para que, no entanto, isto seja possível, é necessária formação contínua na área da tecnologia educativa, ao longo da carreira docente, tal como foi salientado por 94% dos participantes num estudo levado a cabo por Santos (2017), professores de línguas estrangeiras (LE) na área do Turismo. Neste mesmo estudo, 91% dos professores inquiridos afirmaram que recorrem a meios tecnológicos no seu trabalho de docência. Porém, o recurso a dispositivos móveis nas aulas pareceu não suscitar o interesse particular dos docentes, uma vez que somente 52% referiram a sua integração no contexto da lecionação.

Diversos outros estudos (como, por exemplo, os de Kopcha, 2012, Johnson et al., 2016 e Li, 2017, citados por Siefert et al., 2019) referem uma variedade de obstáculos à integração das TD por parte dos professores, por exemplo: dificuldades de gestão de tempo, falta de recursos e falta de formação. Existem ainda barreiras que consistem em crenças internas dos próprios docentes, sendo, por isso, importante a promoção de oportunidades para que estes profissionais possam alterar a sua perspetiva e, por conseguinte, desenhar formas de superação dos desafios que enfrentam (Siefert et al., 2019).

2. O PRESENTE ESTUDO: OBJETIVOS E METODOLOGIA

2.1. Contexto

O presente trabalho insere-se no âmbito de uma investigação de Doutoramento em Ciências da Educação (especialização em Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra que visa conhecer a oferta disponível de tecnologias digitais e recolher dados junto dos aprendentes e dos professores sobre as suas formas e práticas de uso dessas tecnologias, averiguando-se os objetivos inerentes e as estratégias mobilizadas na construção do conhecimento. Optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa, sendo esta investigação configurada como um estudo de caso, já que esta estratégia de investigação se manifesta apropriada para compreender um fenómeno educativo (Gall et al., 2007). Os participantes são os atores que interagem (entre si e com as tecnologias digitais) no contexto do ensino-aprendizagem do Português Língua Não Materna (PLNM), sendo de dois tipos: aprendentes - alunos de cursos de PLNM da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC) no ano letivo de 2019/2020, de todos os níveis de proficiência oferecidos (A1, A2, B1, B2, C1); professores – docentes da FLUC que lecionaram cursos de PLNM dos níveis A1 a C1, no mesmo ano letivo.

2.2. Objetivos

Além de refletir sobre o impacto das TD na aprendizagem de línguas e nos modelos de docência vigentes, este artigo tem como finalidade apresentar uma análise preliminar dos dados relativos à perspetiva dos professores sobre a oferta de tecnologias disponíveis para a aprendizagem de PLNM e sobre as práticas da sua utilização pelos respetivos alunos. Foi ainda averiguado se os professores são utilizadores de tecnologias digitais, se recomendam e incentivam o seu uso aos alunos no contexto das aulas presenciais e se tomam cuidados especiais na sua seleção e avaliação.

2.3. Caracterização sociodemográfica dos professores

Foram concretizadas 10 entrevistas – 2 professores por cada nível de proficiência disponível na FLUC (A1, A2, B1, B2 e C1). No contexto da caracterização sociodemográfica dos professores, foram considerados os dados recolhidos na primeira parte da entrevista (sexo, idade, profissão, habilitações académicas, afiliação, anos de experiência como docente PLNM, níveis lecionados).

Em síntese, a grande maioria (8 em 10) dos entrevistados é do sexo feminino. Em termos de idades, verifica-se uma distribuição mais ou menos homogénea pelas faixas etárias dos 31 aos 40 anos (4), dos 41-50 anos (3) e dos 51-60 anos (3).

A maior parte dos entrevistados (7 em 10) possui o doutoramento como habilitação académica. O grupo de participantes é composto por professores auxiliares (4), professores auxiliares convidados (3) e assistentes convidados (3). A maioria dos professores tem mais de 15 anos de experiência de docência de PLNM e já lecionou todos os níveis de proficiência do português.

2.4. Procedimentos de recolha e tratamento dos dados

A recolha de dados junto dos professores decorreu, presencialmente, entre 27.01.2020 e 04.03.2020, tendo sido realizadas 10 entrevistas, i.e., 2 professores por cada nível de proficiência lecionado (A1, A2, B1, B2 e C1). Recorreu-se ao gravador de um telemóvel Android (Samsung Galaxy) para a captação do áudio das entrevistas, tendo sido contabilizados um total aproximado de 8 horas de gravação. Saliente-se que foram cumpridos os objetivos de recolha de dados nesta fase. Foi solicitado um consentimento informado para a participação na entrevista, que incluía um pedido de autorização de gravação.

O tratamento dos dados começou no momento da concretização das transcrições, já que, nessa fase, é possível recuperar o sentido autêntico da entrevista. No âmbito da análise de conteúdo, optou-se, maioritariamente, pelo procedimento fechado de categorização, tendo sido definido um sistema de categorias prévias, alicerçado no guião de entrevista que suportou as entrevistas semiestruturadas. A análise de conteúdo foi realizada com recurso ao software Maxqda.

2.4.1. O guião de entrevista aos professores

O desenho do guião da entrevista semiestruturada a professores foi sustentado por múltiplos elementos. Este instrumento teve em consideração a experiência anterior da investigadora e os aspetos relevantes destacados em estudos análogos, identificados a partir da revisão da literatura (e.g., Khoshsima, Saed, & Arbabi, 2018). As perceções obtidas no decorrer das entrevistas aos aprendentes, efetuadas numa fase anterior, também contribuíram para a definição dos itens do guião.

O guião é constituído por 5 blocos temáticos: um bloco introdutório de legitimação da entrevista, outro bloco de definição do perfil do entrevistado, dois associados diretamente aos objetivos de investigação e um bloco final de síntese e agradecimentos (cf. Tabela 1).

Tabela 1: Sistematização do guião de entrevista aos Professores em blocos e objetivos

BLOCO	OBJETIVOS
BLOCO 1: LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	Agradecer a disponibilidade do entrevistado; informar sobre a intenção de gravar a entrevista; explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.
BLOCO 2: O PERFIL DO PROFESSOR PLNM	Recolher dados sociodemográficos.
	Recolher dados do contexto do professor em relação aos usos e ao grau de domínio TD.
BLOCO 3: OS PROFESSORES E AS TD – CONHECIMENTO DA OFERTA E DAS PRÁTICAS DE USO	Conhecer a opinião dos professores relativamente à oferta disponível de TD para a aprendizagem de PLNM.
	Conhecer a opinião dos professores relativamente às práticas de uso das TD dos seus alunos.
BLOCO 4: OS PROFESSORES E AS TD: APLICAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO	Averiguar se os professores de PLNM são utilizadores/produtores de TD.
	Averiguar se os professores incentivam ou recomendam o uso adequado de TD.
BLOCO 5: SÍNTESE DE AGRADECIMENTOS	Conhecer as necessidades dos professores que poderiam ser satisfeitas através de TD.
	Captar o sentido que o entrevistado dá à situação da entrevista.

No âmbito do presente estudo, foram analisados os resultados obtidos a partir das seguintes questões:

3.2 - No caso do PLN, conhece ferramentas digitais¹? Pode dar exemplos?

3.4 - Tem conhecimento de que os seus alunos usam ferramentas digitais para aprender PLN? Quais? Com que frequência e objetivos?

4.2 - Tem cuidados particulares na seleção e avaliação das ferramentas? Costuma verificar as avaliações dos utilizadores, comentários, diretórios?

4.3 - Como professor de PLN, recomenda o uso de alguma ferramenta aos seus alunos? Qual(ais)? Com que objetivos?

4.5 - Na sua opinião, qual o papel que as ferramentas digitais podem desempenhar no futuro do ensino das LNM?

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Conhecimento dos professores acerca da oferta de ferramentas digitais para aprender PLN

Face à questão 3.2 “No caso do PLN, conhece ferramentas digitais? Pode dar exemplos?” do guião de entrevista, os informantes responderam afirmativamente, fornecendo diversos exemplos. As tecnologias digitais mencionadas foram organizadas em 5 áreas: aquelas que se destinam ao Português Europeu (em geral); as que dizem respeito a várias línguas não maternas; as que foram concebidas para o PLN, em particular; as que apresentam fins educativos gerais; e, por último, as TD que, não tendo objetivos educativos, podem ser usadas em contexto de aprendizagem (cf. figura 1).

TECNOLOGIAS DIGITAIS (TD)	Nº de informantes	ÁREAS	Recurso - Ferramenta					Recurso - Ferramenta - Conteúdo				Recurso-conteúdo		Dados ¹²			
			AVA ¹	Edição vídeo/áudio ²	Lab. Línguas ³	Gam. ⁴	Com. ⁵	Dici. ⁶	Gramát. ⁷	App ⁸	Tradut. ⁹	Conv. ¹⁰	Vídeo ¹¹		Multim. ¹²		
Portal da Língua Portuguesa	1	Português europeu (PE) - Geral														X	
Dicionário Porto Editora	1							X									
Corpora da Língua Portuguesa	1																X
Priberam	4							X									
Infopedia	5							X									
Gramáticas online	1								X								
Google Tradutor	3	Línguas Não Maternas										X					
Site Pal	1											X					
Duolingo	1									X							
Memrise	1									X							
Sanako	1				X												
Diz lá	1	Português Língua Não Materna								X							
Ministério da Educação (PLNM)	1															X	
I. Camões	6															X	
Instituto Migrações	1															X	
Practice Portuguese	2													X			
Portuguese with Carla	1												X				
Cran	1	Outras TD educativas				X											
Kahoot	1					X											
Teachertube	1												X				
infocentre/estudiante	1																
LMS Moodle	1			X													
Studyblue	1					X											
Itunes	1												X				
Moodle	1			X													
Edmodo	1			X													
Adobecnect/Zoom	1						X										
Vocaroo	1			X													
Survey monkey	1						X										
Youtube (geral)	1	Outras TD											X				
RTP play	2													X			
Whatsapp	1						X										
Audacity	1			X													

Fig. 1: Classificação das Tecnologias Digitais referidas pelos professores

Legenda: 1- Ambiente Virtual de Aprendizagem; 2 – Software de gravação/edição vídeo ou áudio; 3 – Software de laboratório de línguas; 4 – Plataformas de gamificação; 5 – Ferramentas de comunicação/partilha 6 –

¹ Na fase de recolha de dados, a expressão “ferramentas digitais” foi adotada como termo genérico equivalente a “tecnologias digitais”.

Dicionários; 7- Gramáticas; 8 – Aplicações; 9 – Tradutores; 10 – Conversor texto – áudio; 11 Vídeo; 12 – Multimédia; 13 – Dados.

Além da sistematização em áreas, as TD foram categorizadas de acordo com a tipologia anteriormente referida: “recurso-ferramenta”; “recurso-ferramenta-conteúdo”; “recurso-conteúdo”.

A página do Instituto Camões (“recurso-conteúdo”) foi mencionada pela maioria dos professores entrevistados, tal como ilustra o testemunho de PRF_09: “Por exemplo, ao nível da fonética, várias vezes consulto e mostro aos alunos e eles depois ficam com essa referência, a pronúncia, o Camões... O Camões tem uma página onde tem as pronúncias de palavras de português”.

Para além das gramáticas online, os dicionários online, como o Priberam e o Infopédia (recurso-ferramenta-conteúdo) também foram referidos por uma grande parte dos entrevistados (“(...) há dicionários online também que conheço. Infopédia, Priberam, portanto, são ferramentas, são dicionários monolíngues que eu ... que eu aconselho” [PRF_01]). Note-se, ainda, que o Google Tradutor foi referido por 3 informantes.

Os canais Practice Portuguese e Portuguese with Carla (recurso – conteúdo) foram identificados por 3 professores, tendo sido verificado o particular agrado dos informantes relativamente à qualidade e à forma criativa de apresentação destes conteúdos: “Vídeos do Youtube,... uns, especificamente produzidos já para o ensino do PLNM, como é o caso do Practice Portuguese... descobriram a pólvora aqueles dois senhores”. [PRF_06].

Verifica-se que alguns professores mencionaram os repositórios de conteúdo, como o caso do RTP Play, iTunes e TeachersTube, tal como expressa a seguinte unidade de registo: “(...) o serviço de RTP Play ah... eu até... chamo-lhe ... é a NetFlix portuguesa /hh/.” [PRF_01].

Foram referidos, também, dois “recursos- ferramenta” de gravação e edição áudio: o Audacity e o Vocaroo.

Outras TD indicadas durante a entrevista foram o Duolingo, a Mediteca, o SitePal, o Sanako, Corpora da Língua Portuguesa, o Portal da Língua Portuguesa, o Diz lá, o Memrise e as páginas de internet do Ministério da Educação e do Instituto para as Migrações. Por fim, note-se que os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) Edmodo, o Infodocente/Inforestudante (da Universidade de Coimbra) e o Moodle também foram mencionados pelos docentes.

A análise destes dados permite considerar que este grupo de informantes tem conhecimento de diversas TD e que estas são um contributo relevante para a aprendizagem do PLNM. Tal como afirmam Lucas e Moreira (2018), os professores necessitam de conhecer a variedade da oferta de tecnologias digitais, de modo a identificar, eficazmente, os materiais que melhor respondam aos objetivos educativos, ao grupo de aprendentes e ao seu estilo de aprendizagem.

3.2. Conhecimento dos professores acerca do uso das tecnologias digitais por parte dos seus alunos

Os dados recolhidos relativos ao conhecimento das práticas de utilização de TD dos alunos permitem verificar que, salvaguardada a recomendação de TD específicas (como dicionários e gramáticas online – cf. a secção 3.4), não se trata de um tema sobre o qual existam trocas frequentes de informação entre professores e aprendentes, como a seguinte unidade de registo ilustra: “No geral, acho que não falo sobre isso” [PRF_04]. Na verdade, metade dos informantes afirmou que o uso das TD pelos alunos não é um assunto recorrente nas aulas de PLNM, ainda que os professores admitam que os seus alunos recorrem a ferramentas digitais para aprender português, dentro e fora da sala de aula (“É um uso estável e é um uso permanente.” [PRF_09]). De acordo com Chun (2011), há uma incoerência entre as escolhas dos aprendentes de línguas em matéria de TD e a confirmação das que funcionam, de modo efetivo, admitindo que as discussões, no contexto de sala de aula, acerca das experiências dos aprendentes na utilização da oferta de TD poderão constituir oportunidades valiosas de construção de conhecimento.

Apesar de o uso de ferramentas digitais não ser um assunto discutido frequentemente nas aulas, os entrevistados deram exemplos de TD para a aprendizagem de PLNM usadas pelos seus alunos. Assim, foi referido que a tipologia mais usada pelos alunos é o dicionário (“Sem dúvida! E eu penso que a ferramenta que eles mais utilizam, de longe, são os dicionários” [PRF_10]). Os tradutores também foram apontados por alguns informantes: “Sim, acho que usam. Mas não sei se é o Google se é outros.” [PRF_02: 639 - 639], bem como os conjugadores de verbos (“Conjugame.net” [PRF_02]). Com efeito, a procura de significados de palavras desconhecidas é, pois, o principal objetivo da utilização de TD por parte dos alunos, segundo a perspetiva dos

entrevistados (“Ah sim, quer dizer, pegam no telemóvel para verem o significado das palavras.” [PRF_04]).

3.3. Cuidados dos professores na seleção e avaliação das ferramentas digitais

Hobbs (2010) afirma que não é só importante o acesso e a utilização das TD, mas a capacidade de beneficiar destas, de forma significativa, na vida, no trabalho e na aprendizagem. No âmbito do ensino e aprendizagem do PLNM, afigura-se primordial que os utilizadores (professores e aprendentes) das TD sejam proficientes nos processos de avaliação, seleção e uso da oferta disponível.

No contexto da análise de conteúdo das respostas à questão 4.2 “Tem cuidados particulares na seleção e avaliação das ferramentas? Costuma verificar as avaliações dos utilizadores, comentários, diretórios?”, verifica-se que os professores mostraram preocupação com a seleção das TD. Os cuidados dos professores são concretizados a partir de: (i) a avaliação de terceiros, quer pela consulta de pares e de referências sobre as TD para validação da sua qualidade (“Mas a questão de se são fidedignos (...) se já são referenciados ou não por outros autores (...), por outros colegas [PRF_03]), quer pelo feedback recebido de grupos criados nas redes sociais: “((...) naquele grupo que me falou do Facebook também?) “Sim, também se vai discutindo” [PRF_02]; (ii) a exploração própria: foi recorrente a ideia, entre os entrevistados, de que uma fase de exploração antecede a utilização e/ou recomendação de uma ferramenta digital (“Eh então o que eu...que eu costumo fazer é, sempre que eu sei que há uma ferramenta e que pode funcionar, primeiro experimento-a” [PRF_01]). É ainda notória, neste contexto, a preocupação com a confirmação da autoria e do ano de criação dos conteúdos, tal como ilustra a seguinte unidade de registo: “Que já não estão tão... tao atuais, mas pelo menos a criação, autoria e depois se se adequa ou não aquilo que eu...que eu ... que eu pretendo”. [PRF_03].

De acordo com Lucas e Moreira (2018), os professores precisam de ter consciência de como gerir o conteúdo digital de forma responsável. Assim, é relevante que respeitem as regras de direitos de autor e atendam à fiabilidade dos recursos digitais.

3.4. Recomendação de TD pelos professores aos alunos

A análise das respostas à questão 4.3 “Como professor de PLNM, recomenda o uso de alguma ferramenta aos seus alunos? Qual(ais)? Com que objetivos?” indica que a maioria dos professores recomenda TD específicas para a aprendizagem de PLNM aos seus alunos. Deste modo, são sugeridos dicionários (preferencialmente, monolíngues) e gramáticas online: “Monolíngues em vez de dicionários bilingues” [PRF_01]; “Ou algumas gramáticas também” [PRF_09]. O Linguee também foi mencionado por um dos entrevistados: “(...) e mostrei-lhes o Linguee e disse “Olhem, vocês têm de ver”” [PRF_10]. De acordo com Godwin-Jones (2015), recursos-ferramenta como o Linguee, baseados em corpora, demonstram a utilidade de dados desta natureza, o seu uso potencial e o apoio que podem fornecer ao aprendente.

Foram, ainda, mencionados exemplos de tecnologias que auxiliam na associação da grafia à forma fónica da palavra (“e eu acho que as ferramentas digitais aí podem ajudar enormemente, não é? Para estabelecer essa relação entre som, grafia (...) permitir-nos a nós depois orientar, para eles trabalharem em casa” [PRF_03]) ou que ilustram os gestos anatómicos necessários à pronúncia (“Eh, que ajuda o que é que os alunos têm de fazer à boca, à... à cavidade bucal” [PRF_05]). Somente um dos informantes afirmou não recomendar aos seus alunos TD para a aprendizagem de PLNM.

Neste contexto, ressalva-se a importância da atualização permanente, para que o professor se possa assumir como um agente facilitador, fomentando o trabalho individual e/ou colaborativo dos aprendentes, através de ferramentas, suportes e canais que permitam processar, armazenar e sintetizar a informação, criando novas abordagens e formas de representação (Santos, 2017).

3.5. Opinião dos professores sobre o papel das ferramentas digitais no futuro do ensino das Línguas Não Maternas (LNM)

Os informantes consideram que as TD irão assumir um papel relevante no ensino de LNM, embora tenham sido referidos aspetos que podem representar, no futuro, alguns desafios. Assim, a análise de conteúdo relativa à questão 4.5 “Na sua opinião, qual o papel que as ferramentas digitais podem

desempenhar no futuro do ensino das LNM?” permitiu organizar as respostas dos entrevistados em duas categorias, i.e., efeitos benéficos e desafios/receios.

Os professores afirmaram que a presença das TD é inquestionável no mundo de hoje, dadas as suas múltiplas potencialidades. Um dos efeitos benéficos das TD descritos pelos informantes é a possibilidade de pessoas de todo o mundo aprenderem línguas, sem, para tal, terem de estar no local onde se fala o idioma, aproveitando as potencialidades do ensino a distância (“Porque, não podendo deslocar-se ao país onde ...ao país ou países onde se fala essa língua, por exemplo, o português, permite-lhes aceder a cursos a distância, o que é muito bom.” [PRF_10]).

Ainda assim, e embora a grande maioria das respostas revele uma atitude favorável às TD no ensino de LNM, os professores também mencionaram desafios no que respeita ao seu papel. Um dos entrevistados referiu mesmo o risco de os meios tecnológicos poderem vir a substituir o papel do professor: “Eu espero que elas não substituam o professor” [PRF_07: 565 - 565]). A resistência à mudança, por parte dos diversos agentes, também foi citada como um dos obstáculos que terá de ser superado (“As instituições e as pessoas dentro das instituições. É uma coisa que sociologicamente está estudada. A resistência à mudança, não é?” [PRF_08]). Tal como afirma Roman (2013), perante a diversidade de formatos e o seu desigual grau de fiabilidade, é natural que o corpo docente se possa sentir temeroso e que a sua atitude varie entre o entusiasmo dos inovadores e a rejeição dos mais céticos.

Embora se reconheçam limitações e desafios, considera-se que a integração das tecnologias digitais constitui um processo holístico que atravessa toda a comunidade educativa. Poderá fazer sentido falar, no futuro, de um novo perfil de aprendente, o qual implica um novo perfil de professor, cuja interação resultará num novo modelo de ensino (Santos, 2017).

4. CONCLUSÕES E DESENVOLVIMENTOS FUTUROS

A opinião dos professores participantes nesta investigação relativamente ao uso de TD no contexto da aprendizagem de PLNM é amplamente positiva, já que, segundo estes informantes, as TD fazem parte do quotidiano dos aprendentes e o seu uso pedagógico deverá ser cada vez mais integrado. Este aspeto vai ao encontro da ideia de que “aunque en muchas ocasiones encontramos la enseñanza de la lengua extranjera mediada por la tecnología asociada al fomento del aprendizaje autónomo” (Burbat, 2016), verificando-se também o aumento da componente colaborativa da aprendizagem, resultante da proliferação dos formatos de instrumentos, recursos e aplicações (Marmol & Gomez, 2019).

O uso de TD não é um assunto frequentemente abordado nas aulas de PLNM, o que pode indicar uma certa resistência à mudança experienciada pelos docentes. Todavia, alguns professores deram exemplos de ferramentas utilizadas pelos alunos, tendo sido explicitado que estas a elas recorrem com elevada frequência. Deste modo, importa perspetivar a utilização das TD não apenas como o resultado direto das aquisições técnicas por parte dos aprendentes, sendo fundamental investir num maior planeamento e a organização das práticas docentes (Santos, 2017).

Relativamente aos cuidados na seleção e utilização de TD para aplicação nas aulas de PLNM, os professores manifestaram-se empenhados na garantia de qualidade dos materiais divulgados. Para estes informantes, é essencial um processo de validação prévio, que passa pela exploração pelo próprio docente e a consulta da opinião dos pares. Há professores que recomendam TD aos seus alunos, em especial os dicionários e as gramáticas. No que concerne a orientações fornecidas aos aprendentes, conclui-se que estes professores fazem diversos alertas sobre a seleção e o uso de ferramentas, mas não tanto sobre as estratégias de validação da informação obtida através dos meios digitais. Estas orientações prendem-se com a importância de promover a competência digital dos aprendentes que constitui uma das seis áreas de competências dos educadores (Lucas & Moreira, 2018).

Os dados recolhidos e analisados nesta investigação permitirão a planificação de um banco de TD para a aprendizagem de PLNM, com validação científico-pedagógica por parte de um painel de especialistas. Poderá, ainda, ser equacionada a conceção de um plano de formação destinado a professores, visando a definição de estratégias pedagógicas para uso das TD em contexto de ensino de PLNM.

REFERÊNCIAS

- Burbat, R. (2016). El aprendizaje autónomo y las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera: ¿Progreso o retroceso?, *Porta Linguarum*, 26, 37-51. Consultado em <http://hdl.handle.net/10481/53922>
- Conselho da Europa. (2001). Quadro europeu de referência para as línguas - aprendizagem, ensino, avaliação. Ministério da Educação (org.). Porto: Edições Asa. Consultado em http://area.dge.mec.pt/gramaTDa/Quadro_Europeu_total.pdf
- Godwin-Jones, R. (2015). Contributing, creating, curating: digital literacies for language learners. *Language Learning & Technology*, 19, 8–20. Consultado em <http://dx.doi.org/10125/44427>
- Khoshsima, H., & Saed, A. (2018). Teachers' attitudes toward using technology in teaching English as a foreign language. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5, 134-148. Consultado em https://www.researchgate.net/publication/323760023_Online_Teachers'_Attitudes_toward_Using_Technology_in_Teaching_English_as_a_Foreign_Language
- O'Neill, E. (2019). Online translator, dictionary, and search engine use among L2 students. *CALL-EJ*, 20, 154-177. Consultado em <http://callej.org/journal/20-1/O'Neill2019.pdf>
- Mármol, G., & Gómez, V. (2019). Gamificación, nuevas tecnologías y otras experiencias docentes aplicadas a la enseñanza de LE. In Martín, et. al. (Org.), *Tecnologías Integradas en la Didáctica de Lenguas Extranjeras (TIDLE)* (pp. 45-56). Espanha: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado e Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.) Consultado em https://www.researchgate.net/publication/340085024_Tecnologias_Integradas_en_la_Didactica_de_Lenguas_Extranjeras_TIDLE
- Lin, H. (2014). Establishing an empirical link between computer-mediated communication (CMC) and SLA: a meta-analysis of the research. *Language Learning & Technology*, 18(3), 120-147. Consultado em <https://www.lltjournal.org/item/2873>
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado em <https://blogs.ua.pt/cidttff/?p=19784>
- Martins, C., Vieira, C., & Santos, I. (2019). O impacto do Projeto E-LENGUA@UC nas práticas de formação de professores e de ensino do Português Língua Estrangeira. In *Pedagogia no Ensino Superior: Coletânea de Estudos* (pp. 39-56). Coimbra: CINEP. Consultado em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/89189/1/SADIO-RAMOS%20ET%20ALLII.pdf>
- Reinders, H., & White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next?. *Language Learning & Technology*, 20(2), 143– 154. Consultado em 05.11.2020 em <http://llt.msu.edu/issues/june2016/reinderswhite.pdf>
- Román, M. E. (2013). Tecnología y aprendizaje de lenguas extranjeras: De dónde venimos y hacia dónde vamos. *Boletín SCOPEO*, 88. Consultado em <http://scopeo.usal.es/tecnologia-y-aprendizaje-de-lenguas-extranjeras-de-donde-venimos-y-hacia-donde-vamos/>
- Siefert, B. et al. (2019): Teacher Perceptions and Use of Technology Across Content Areas with Linguistically Diverse Middle School Students. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 15. Consultado em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21532974.2019.1568327>
- Santos, M. (2017). Novas tecnologias para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras na área do Turismo no Ensino Superior. (Tese para obtenção do Grau de Doutor em Linguística, Universidade de Évora). Consultado em https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/21280/1/Tese%20Final%20Maria%20Natalia%20Perez%20Santos%20Junho-Julho%202017_d11468.pdf

QUEM QUER SER PROFESSOR? PERFIL DOS SUJEITOS, ESCOLHAS PROFISSIONAIS E ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO EM DOIS CONTEXTOS

Alvanize Valente Fernandes Ferenc¹, Maria Amélia da Costa Lopes²; Leanete Thomas Dotta³

¹ Universidade Federal de Viçosa, Brasil, avalenteferenc@gmail.com

² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, amelia@fpce.up.pt

³ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal leanete@fpce.up.pt

Resumo

Estudos têm mostrado a pouca atratividade da profissão docente. Em pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas (Brasil) foi evidenciado que apenas 2,065 % do universo pesquisado escolheu a Pedagogia ou outra licenciatura como a primeira opção de ingresso à faculdade. Diante desse dado e observando o número expressivo de estudantes em cursos de licenciatura, indagamos sobre quem quer ser professor do Ensino Fundamental (Brasil) e do primeiro Ciclo da Educação Básica (Portugal). Nosso objetivo foi analisar características sociais dos sujeitos, fatores que contribuem para a escolha e consolidação dessa escolha, visando apreender elementos de configuração identitária e o papel do professor universitário. A abordagem da pesquisa é qualitativa, pois buscamos apreender os sentidos atribuídos à escolha e permanência em uma profissão. Como técnicas de pesquisa utilizamos: questionário, aplicado a 51 estudantes; entrevista com 4 estudantes e análises documentais, no Brasil. Análises de 2 entrevistas e de documentos em Portugal. As primeiras análises têm nos indicado um universo composto por mulheres; de camadas sociais menos favorecidas; filhas de pais que não possuem curso superior, em sua maioria, sendo, portanto, as primeiras representantes das famílias a chegarem a esse nível de ensino e que nesse curso permanecem por causa de seu ensino e de seus professores, preponderantemente. Nos dois contextos, há dados que indicam a queda da atratividade da profissão docente.

Palavras-chave: Profissão docente, Escolhas profissionais, atratividade da carreira.

Abstract

Studies have shown the low attractiveness of the teaching profession in Brazil. In a research carried out by the Carlos Chagas Foundation it was shown that only 2.065% of the researched universe chose Pedagogy or other Degree as the first option for college entrance. Given this data and observing the expressive number of students in undergraduate courses, we asked about who wants to be an Elementary school teacher in Brazil and a basic education teacher in Portugal. Our aim is to analyze the social characteristics of the subjects, the factors which contribute for the choice of undergraduate degree and for the consolidation of this professional choice for teaching, aiming to learn the elements of an identity configuration and the role of the teacher educator in this process. The research approach will be qualitative, for we will try to understand the meanings attributed to the choice of the profession. The research techniques are the survey, applied to 51 students; the interview with 4 students and and documentary analysis in Brazil. Analysis of 2 interviews and documents in Portugal. The first analyzes have shown us a universe composed of women; less favored social strata; mostly daughters of parents who do not have a college degree, and are therefore the first representatives of families to reach this level of education and who remain in this course mainly because of their teaching and their teachers. In both contexts, there are data that indicate the decrease in the attractiveness of the teaching profession

Keywords: Teacher profession, professional choices, career attractiveness.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo considera que a escolha pela docência, diferentemente da escolha por cursos de consolidado prestígio social, ocorre, muitas vezes, por ser uma das muitas possibilidades de grupo de estudantes com baixo desempenho na educação básica conquistarem um lugar no ensino superior e, ainda, a escolha da docência pode representar uma brecha, uma porta possível para o acesso ao ensino superior de um grupo de estudantes advindos de camadas menos favorecidas aos quais não foi assegurada, do ponto de vista político, de investimento, uma educação que os capacite à concorrência em instituições públicas de ensino superior e em cursos de maior prestígio.

A educação superior, aspirada por boa parte da população como condição de maior qualidade de vida ou como condição para concorrência, de luta, por postos de trabalho de maior reconhecimento social, prestígio, status econômico, tem sido historicamente negada aos pertencentes a camadas menos favorecidas.

No Brasil, as Universidades públicas representam o campo das possibilidades para muitas pessoas que aspiram a profissionalização em nível superior. Contudo, é para esse instituição que miram também os filhos das camadas mais favorecidas, que vieram de uma educação básica privada, não raro de maior infraestrutura e qualidade, fruto do investimento particular.

As universidades públicas brasileiras se encontram entre as melhores posições nos rankings de avaliação, como ilustra o quadro a seguir, no qual aparecem apenas apenas 3 instituições privadas, das 22 classificadas no ranking.

Quadro 74 - Lista das universidades Brasileiras classificadas nos rankings QS, ARWU, NTU, THE, LEIDEN e RUF edição 2014

UNIVERSIDADES	QS 2014	ARWU 2014	NTU 2014	THE 2014	LEIDEN 2014*	RUF 2014
USP	132	101-150	62	201-225	678	1
UNICAMP	206	301-400	324	301-350	704	5
UF RJ	271	301-400	315	-	648	3
UNESP	421-430	301-400	344	-	743	6
UNIFESP	421-430	-	-	-	706	12
UFMG	451-460	301-400	470	-	688	2
UFRGS	471-480	401-500	429	-	689	4
PUC RJ	501-550	-	-	-	-	20
UNB	551-600	-	-	-	713	8
PUC-SP	551-600	-	-	-	-	54
UFSCAR	551-600	-	-	-	691	10
UFBA	601-650	-	-	-	-	14
PUC-RS	651-700	-	-	-	-	18
UFSC	651-700	-	-	-	649	7
UFPR	651-700	-	-	-	708	9
UERJ	701+	-	-	-	-	17
UEL	701+	-	-	-	-	24
UFMS	701+	-	-	-	-	15
UFV	701+	-	-	-	-	19
UFC	701+	-	-	-	650	13
UFPE	701+	-	-	-	690	11
UFF	701+	-	-	-	-	16

Fonte: Santos, S. M. dos. (2015)

Portanto discutir sobre equidade nesse contexto é uma exigência desse momento em que acirram a construção das desigualdades, no qual há um avanço imenso contra as instituições públicas, que ainda representam uma possibilidade para as camadas menos. Falar de equidade, nesse contexto, é construir uma prática educativa em que marcada pela coerência externa, ou seja, a coerência entre o trabalho que a universidade faz e a realidade de seus sujeitos. Para que o trabalho da universidade reverbera em condições sucesso acadêmico dos estudantes menos favorecidos essa condição de coerência externa se faz necessária. De nada adianta sermos coerentes dentro de nossas práticas, entre os nossos objetivos e nossas práticas, se a nossa pedagogia é a da exclusão ou daquela que desconsidera os pontos de partida de nossos sujeitos de aprendizagem.

Muitos estudantes que chegam ao ensino superior, de muitas instituições de educação básica, públicas, ainda hoje, representam a primeira geração a alcançar esse nível de ensino. E a universidade pode significar condição de emancipação para um sujeito, mas não só para esse, mas para toda uma família que passa a construir com esse sujeito novas possibilidades e projetos de existência. Não raro a aprovação de um membro da fratria na universidade significa o ponto de partida para outros membros da família.

No Brasil políticas de cotas vem tentando uma reparação social com os menos favorecidos, com aqueles que representam as camadas que vivem à margem das condições de dignidade humana, da justiça social.

Então pensar “quem quer ser professor da educação básica, hoje, não é simplesmente caracterizar, categorizar um sujeito, mas compreender os significados atribuídos por esses sujeitos que “aproveitam” uma porta de acesso à universidade; que pode significar, também uma formação, condição de existência como alguém que concorre a um espaço na sociedade. Pode significar a desnaturalização de um discurso de precarização, de subalternidade e construção de uma narrativa de empoderamento ou uma história de possibilidade; pensar que outra realidade seja possível.

Há 32 anos entrei na Universidade Pública para cursar a Pedagogia, visando me tornar especialista em educação, porque essa era, à época, a identidade do curso de Pedagogia no Brasil, ou seja a identidade de técnico, mais tarde se tornou uma formação generalista, centrando na formação de professores, como foco. E há mais de 20 anos convivo com sujeitos que chegam à universidade pública em cursos que não representam a sua primeira escolha de acesso à universidade e inserção em uma profissão, mas cuja escolha significa uma aposta em uma possibilidade de mudança. Eu me detenho mais em observar como aquela entrada na universidade possa se tornar experiência singular, mas que reverbera um perspectiva coletiva, socialmente representativa, que faça diferença para os sujeitos que nela se inserem, e menos me ocupo da escolha da carreira, em si. Busco pensar na relação que estes estudantes estabelecem com os saberes, a partir da entrada, e na contribuição que os saberes profissionais podem trazer a esses sujeitos. Penso que o conhecimento pode ser emancipador, pode representar uma possibilidade de luta contra condições de subserviência, de subalternidade. Apoiando-nos em Fernandes (2011, p.82) trazemos o argumento da dimensão ética e moral da educação, qual seja: “educar e formar cidadãos que possam contribuir de forma crítica, consciente, deliberada e inteligente para o bem estar das pessoas em sociedades genuinamente democráticas”.

Ao trabalhar com conhecimento do campo da avaliação em educação, penso em como esses conhecimentos podem fomentar nos licenciandos uma nova perspectiva de ação profissional, pois a avaliação não é um fim em si mesmo. Ela está situada em uma sociedade; está envolvida e representa valores e projetos de uma sociedade (Luckesi, ano). A partir da avaliação o professor pode fazer a diferença, pois o seu conhecimento, as suas estratégias de avaliação da aprendizagem, podem servir à emancipação, contrapondo-se a um instrumento de estratificação, de classificação e de exclusão.

Então, quando pergunto quem quer ser professor, sei que não faço uma pergunta inédita. Mas como disse Boaventura Souza Santos, em “Um discurso sobre as ciências”, perguntas simples nem sempre tem resposta objetivas. Essa pergunta me mobiliza, me instiga a conhecer e compreender uma história.

Quando assumi a tutoria do Programa de Educação Tutorial- PET Educação, Conexões e Saberes, havia um projeto, construído por Lacerda (201-) voltado para estudantes das camadas populares, que cursavam a Pedagogia. Os projetos desses estudantes estavam diretamente vinculado às condições de classe social daquele grupo: camadas populares. Estudar sobre a própria trajetória como camada popular era um dos focos do programa. Dentre os projetos estudados, com vínculo ao projeto maior, um deles me chamou a atenção. Ele dizia respeito a segregação territorial vivida por jovens de camadas populares, residentes em Viçosa ao se inserirem na universidade pública. O estudante era aprovado em uma universidade pública, mas ele não tinha recursos mínimos para “viver” a universidade, para além de frequentar as aulas. Estava segregado em sua própria dimensão territorial.

Digo tudo isso, para dizer do movimento de se pensar quem quer ser professor, visando compreender os sentidos atribuídos à escolha e permanência em uma profissão, que se ancora em uma perspectiva qualitativa de pesquisa. Destarte, nosso objetivo foi analisar características sociais dos sujeitos, fatores que contribuem para a escolha e consolidação dessa escolha, visando apreender elementos de configuração identitária e o papel do professor universitário.

Como técnicas de pesquisa utilizamos um questionário, aplicado a 51 estudantes; entrevista com 4 estudantes e análises documentais, no Brasil e análises de 2 entrevistas e de documentos em Portugal, até esse momento..

1.1. Atratividade da carreira, em dois contextos

Os contextos de atuação profissional docente, no Brasil, de maneira geral, sabemos já há muito, que se trata de contextos desanimadores para alguém escolher habitar e pensar em trajetória e carreira profissional, porque [...] “habitar” a sala de aula significa formar esse espaço de acordo com gostos, opções, margens de manobra; considerar alternativas, eleger algumas e descartar outras” (Dussel & Caruso, 2003, p.26). E os professores vivem na fronteira entre a perda de sua autonomia didático-pedagógica e responsabilização pelas mais diversas situações, marcadamente pela “carência de aprendizagens” apresentada pelos estudantes e vaticinada pelos resultados ruins em avaliações externas. O grande apelo atual, no Brasil, é “despolitizar” a educação, como se fosse uma missão de templário e como existisse prática educativa neutra, objetiva previsível, como o queria as ciências da modernidade.

No contexto da educação básica, que é o espaço de nossa problematização, temos um professor desvalorizado, com precárias condições de trabalho, baixos salários, infraestrutura inadequada para exercer a profissão. Assim, a escolha profissional pela docência não é atrativa para os estudantes que ingressam em instituições de ensino superior.

Em cursos em que as formações contemplam a licenciatura e o bacharelado como matemática, química e biologia, os egressos optam por atuar prioritariamente em empresas e a docência fica em segundo plano, pois se tem acesso a ocupações de maior prestígio e de maiores salários. Gatti & Barreto (2009, p.158), em um estudo em que se propuseram a fazer um balanço sobre a formação de professores para atuar na educação básica no Brasil, afirmam que “chama a atenção o percentual relativamente pequeno no Enade de alunos dos cursos de Matemática [...], o que anuncia provável falta de professor na área [...]. As autoras, apoiando em Aguerrondo (2004), acrescentam, ainda, que no Brasil, assim como em diversos países, a Física e Química são “áreas tradicionalmente deficitárias quanto ao número de professores nos sistemas escolares” (Gatti & Barreto, 2009, p.158) . O argumento apresentado é de que os estudantes dessas áreas encontram melhores ofertas de trabalho fora da docência

Pesquisa desenvolvida por Gomes & Palazzo (2017), em cursos de graduação em Pedagogia e Matemática, mostram que alguns “fatores de atração associada à carreira docente são aqueles intrínsecos à profissão (gratificação emocional, aprendizagem recíproca), enquanto os fatores de rejeição são principalmente extrínsecos, como recompensas financeiras, desvalorização social, sobrecarga de trabalho, violência nas escolas, mal-estar dos professores e outros”. E ainda conclui que “apesar de oferecer baixos salários, o ensino é uma carreira atraente para os candidatos socialmente, economicamente e culturalmente menos prósperos”.

Souto & Paiva (2013) ao estudar sobre o perfil do professor egresso do curso de licenciatura em Matemática explorando a questão da “atratividade da carreira docente entre esses sujeitos, especialmente no magistério na educação básica pública”, trouxe questões preocupantes sobre a atratividade e a permanência na docência: “quase a metade dos licenciados abandonou ou está prestes a abandonar o magistério”. Castelo Branco, Bontempo & Saraiva (2016), por sua vez, no estudo sobre “a atratividade da carreira docente no Brasil vão dizer que “embora a formação profissional tenha lacunas, as condições do trabalho docente é o principal interventor da pouca atratividade da docência”.

Masson (2017) em uma pesquisa documental sobre “os requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente” frente ao “contexto de disparidades e contradições em que muitos professores se encontram indica a necessidade de enfrentamento do desafio de se garantir as condições necessárias para a atratividade e a permanência dos professores na carreira do magistério”.

A baixa atratividade da profissão docente, é justificada pelo “baixo valor do diploma de professor, sobretudo na educação básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio)” (Souza, 2011, p.1). É possível ver uma expansão do acesso ao ensino superior, mas, contrariamente, existem dificuldades para se formar professores para atender às demandas, o que é justificado pela desvalorização da profissão (Felicetti, 2018).

No Brasil e em Portugal tivemos acesso a dados documentais que nos permitiram refletir sobre a atratividade da carreira docente, em contexto nacional e internacional.

Ao tratarmos da atratividade da profissão docente, de maneira mais global, em contexto nacional, os estudos têm mostrado a pouca atratividade da profissão docente. Em uma pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas “apenas 31, em 1.501 sujeitos, indicaram como primeira opção de ingresso à faculdade, o curso de Pedagogia ou alguma outra licenciatura (...)” (Souza, 2011, p.1). Entretanto, dados documentais, produzidos em um estudo (PRE/UFV, 2018), nos indicaram aspectos sobre a atratividade da Carreira, na Universidade Federal de Viçosa, que merecem um olhar mais atento, ao se observar a Tabela 1, a seguir:

TABELA 1 - RELAÇÃO CANDIDATO POR VAGAS NO CURSO – 2010 a 2017 ⁽¹⁾⁽²⁾

	Nº de Vagas Ociosas		Nº de Ingressantes	Relação Candidato por Vaga
2010	60	-	60	4,1
2011	60	11	71	5,6
2012	60	3	63	7,5
2013	60	20	80	7,5
2014	60	9	69	27
2015	60	7	67	26
2016	60	5	65	25,6
2017	60	6	66	23,1
Total Absol.	480	61	541	-

Fonte: Pró-reitoria de Ensino da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais. (2018)

Na Tabela 1 pode-se destacar um dado: o aumento bastante significativo, do número de estudantes que escolheram o curso de Pedagogia, da UFV. Assim, se em 2013 tínhamos uma relação de 7,5 candidato por vaga, em 2014 tivemos 27 candidatos por vaga. Esse dado teve algumas variações de 2015 até 2017, mas se manteve bastante alto em relação aos anos anteriores. Um argumento que pode explicar esse aumento é a mudança de formas de acesso ao ensino superior, no Brasil, nomeadamente o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), criado em 2010, pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo Ariovaldo e Nogueira (2017, p. 153),

Esse sistema foi proposto tendo como objetivos a redução dos gastos com a realização de exames de seleção descentralizados; a diminuição das ineficiências observadas na ocupação das vagas (acúmulo de vagas ociosas); a democratização do acesso à educação superior e a ampliação da mobilidade geográfica estudantil. Até então, o acesso ao ensino superior público se dava por meio do vestibular tradicional, processo seletivo descentralizado, formulado e aplicado pelas instituições isoladamente ou, no máximo, por um conjunto de instituições parceiras. Desde sua implantação o SiSU apresentou uma crescente adesão por parte das instituições de educação superior, as quais passaram a utilizá-lo total ou parcialmente no lugar do tradicional vestibular.

Nesse sentido, a democratização do acesso agregada a ampliação da mobilidade pode ser um dos fatores que explicam os números apresentados.

E no contexto português, a atratividade pela profissão tem vindo a diminuir. O relatório de acesso ao ensino superior do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) apresenta que relativa a primeira opção para a formação de professores/Formadores e Ciências da Educação existem cursos com zero candidatos, como se pode observar (Fig.1), a seguir:

CNAEF (dois dígitos)	Com 0 (zero) candidatos por curso		Com 10 ou menos candidatos por curso (mas superior a zero)		Com 20 ou menos candidatos por curso (mas superior a dez)		TOTAL (com 20 e menos candidatos por curso)			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Formação de Professores / Formadores e Ciências da Educação	14		2	5,0	14	4,9	9	5,1	25	5,0

Figura 1. Ciclos de Estudo que registram em 1ª opção 20 ou menos candidatos, por CNAEF(CNA, 2018)

Fonte: Relatório Sobre o Acesso ao Ensino Superior (Grupo de Trabalho nomeado pelo MCTES), 2019.

Ao analisar os dados do documento “Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário – CNE” é possível visualizar que houve uma subida entre 2008/2009 e 2011/2012, dos alunos inscritos nos cursos de mestrado nas áreas de formação para a docência, associado ao período pós Bolonha. Mas ao analisar os dados entre 2011/2012 e 2017/2018 percebe-se uma diminuição de 50%.

Com relação ao número de diplomados, considerando os anos de 2016/2017 em relação a 2012/2013, é possível visualizar que houve um decréscimo, exceto nos cursos de Ensino do 1.º e 2.º CEB, de Ensino da Música, de Ensino do Inglês e de Ensino de Economia e Contabilidade. Outro dado apresentado no documento, reportando-se ao Relatório TALIS (2013), é que a maioria dos professores portugueses inquiridos (89,5%) considera que a sua profissão não é valorizada pela sociedade. E ainda, apoiando em dados do relatório Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), de 2015, pode-se visualizar que apenas 1,5% dos jovens portugueses que realizaram os testes pretendem ser professores, sendo que esses são também os que apresentam baixas classificações em literacia e em matemática

As primeiras análises dos dados do contexto brasileiro têm nos indicado um universo composto por mulheres; de camadas sociais menos favorecidas; filhas de pais que não possuem curso superior, em sua maioria, sendo, portanto, as primeiras representantes das famílias a chegarem a esse nível de ensino e que nesse curso permanecem por causa de seu ensino e de seus professores, preponderantemente.

Sobre a escolha profissional, as participantes portuguesas disseram:

[...] até que gostava muito da cadeira, da disciplina de educação visual no 9º ano. Tirava excelentes notas, tirava sempre 5s, “bem se eu sou assim tão boa nas artes eu devo mesmo seguir artes, eu gosto de design, é isto”. Muitos dos meus colegas foram para artes e eu fui com eles, depois pronto, o choque da realidade, realmente não era a minha vocação. E ainda bem que percebi a tempo, porque agora podia ser um arquiteta frustrada. Se eu tivesse conseguido acabar, ou uma designer, se tivesse conseguido acabar. Mas pronto, é isso.

[...] tive contato com o centro de atendimento temporário [...], que pronto, deu-me essa perspectiva também de crianças muito pequeninas, maltratadas[...]. E pronto, isso deu-me uma perspectiva da infância e da importância que tem o educador naquelas primeiras, nas idades mais precoces. E pronto, então despertou aquele “bichinho” que estava lá adormecido, porque lá está, já desde pequena gostava de brincar às professoras, mas não era, nunca foi uma coisa de que me motivasse já a enveredar para a educação. Foi esse lidar diretamente com eles que depois me trouxe até aqui.

O sujeito é socialmente construído em relação aos “gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional (...)” (Bourdieu, 1998, citado por Nogueira & Pereira, 2010, 16). “O gosto, as preferências e, em última instância, a própria escolha são resultados de uma espécie de adaptação dos agentes às condições sociais objetivas” (Nogueira & Pereira, 2010, 16).

A escolha docente se dá muitas das vezes por fatores variados e que não estão ligados à docência (Nogueira, 2004; Saraiva; Silva & Ferenc, 2012).

A consolidação dessa escolha pela licenciatura trata da decisão por um modo de ser professor, pela configuração de uma identidade profissional afinada a diferentes espaços e sujeitos educativos e contraposta a práticas profissionais avaliadas negativamente.

Foi possível ver que, nos dois contextos, há dados que indicam a queda da atratividade da profissão docente. Diante desse quadro da baixa atratividade da docência pensar em estratégias para “atrair e reter” professores e tornar a escola lugar em que os licenciados queiram habitar é urgente. Podolsky, Kini, Darling-Hammond e Bishop (2019) mostraram que nos Estados Unidos a escassez de professores tem evidenciado “uma crise” em alguns campos como matemática, ciência e educação especial, quando os salários e condições de trabalho são menos atraentes. E para o enfrentamento desse problema a resposta está em aumento da remuneração e a melhoria de sua preparação, apoio profissional e condições de trabalho, bem como a melhoria das práticas de gestão distrital e escolar.

REFERÊNCIAS

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2018). A Carreira Docente na Europa: Acesso, Progressão e Apoios. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

- Felicetti, V. L. (2018). Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v.34, n.67, p.215-232.
- Gomes, Candido Alberto, & Palazzo, Janete. (2017). Teaching career's attraction and rejection factors: analysis of students and graduates perceptions in teacher education programs. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 90-113.
- Louzano, P.; Rocha, V.; Moriconi, G. M. & Oliveira, R. P. de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.
- Masson, Gisele. (2017). Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. *Educação & Sociedade*, 38(140), 849-864, 2017
- Nogueira, C. M. M. & Pereira, F. G. (2010). O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 26 (3), 15-38.
- Nogueira, C. M. M. (2004). Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior. 2004. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG,
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L., & Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say?. *education policy analysis archives*, 27, 38. doi:<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3722>
- Pró-reitoria de Ensino da Universidade Federal de Viçosa(2018), Viçosa, Minas Gerais.
- Relatório Sobre o Acesso ao Ensino Superior (Grupo de Trabalho nomeado pelo MCTES). (2019). <https://www.dges.gov.pt/pt/noticia/relatorio-sobre-o-acesso-ao-ensino-superior>.
- Rodrigues, A. M. et al ; Dias, A.; Gregório, C., Faria, E.; Ramos, F.; Miguéns, M.; Félix, P. & Perdigão, R.(CNE). Teixeira, P. N.; (Coord.); Leite, C. & Faustino, A. S. (CIPES). (2019). Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário – CNE.
- Santos, S. M. dos. (2015). O desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo. Orientadora: Profa. Dra Daisy Noronha.
- Saraiva, A. C. L. C.; Silva, C. de F. & Ferenc, A. V. F. (2012). O curso de Pedagogia: a escolha profissional nas representações sociais de discentes. In BRAÚNA, R. de C. de A. (Org.). *Demandas contemporâneas da formação de professores*. Viçosa: Editora UFV.
- Souza, J. V. (2011). Quem ainda quer ser professor? *Boletim da UFMG*, 1-2.
- Tartuce, G. L. B. P.; Nunes, M. M. R. & Almeida, P. C. A. de (2010). Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, 40, (140), 445-477.

O PROFISSIONAL E O VOLUNTÁRIO: ÉTICA E DESAFIOS IDENTITÁRIOS

Catarina Silva Nunes

*Centro de Estudos de História Religiosa da Universidade Católica Portuguesa (Portugal),
cat.silvanunes@hotmail.com*

Resumo

Este texto tem como objetivo geral refletir sobre as figuras do professor e do voluntário em educação, enquanto tipos ideais que permitem pensar a realidade mutante da área da profissão docente e do voluntariado em educação em Portugal no tempo presente.

A metodologia de pesquisa que aqui apresento assume um caráter exploratório, de estudo preliminar, que procura alcançar um maior conhecimento da realidade em foco e estabelecer as condições de uma pesquisa ulterior capaz de indagar corretamente essa realidade.

Ao longo do artigo verifica-se o surgimento regular das associações entre ética e profissão (nomeadamente profissão docente) e ética e voluntariado, contribuindo a relação com a ética para a definição da identidade profissional e da identidade do voluntário. Verifica-se também o surgimento de figuras intermédias, como o explicador e o novo voluntário – que não aceita inscrever a sua ação num quadro de sacrifício, percebendo antes o seu trabalho voluntário como fator de autorrealização –, as quais obrigam a repensar os contornos da identidade docente e da identidade do voluntário. São, por fim, analisados alguns dados de um texto recente sobre o voluntariado em educação em Portugal.

Conclui-se que os tipos ideais propostos no início são relevantes para a contextualização de um trabalho posterior sobre figuras que se encontram no meio do continuum entre o voluntário altruísta e o docente detentor de uma identidade formulada positivamente pelas dimensões da ética e do compromisso.

Palavras-chave: identidade, professores, voluntários, ética

Abstract

This text shall reflect on the figures of the teacher and the volunteer in education – ideal types that allow us to think about the changes underway in the teaching profession and in educational volunteering in Portugal today.

My research methodology is of an exploratory character – of a preliminary study that seeks greater knowledge of the present situation and hopes to establish the conditions for further research capable of correctly inquiring into this reality.

Associations regularly made throughout the article between ethics and professional life (namely the teaching profession) and ethics and volunteering, so that definitions of professional and volunteer identity can be approached through their relationships with ethics. Intermediate figures also appear, such as the tutor and the new volunteer, who does not choose to view his activity according to a framework of sacrifice, instead perceiving his or her volunteer work as a matter of self-realization. These figures compel us to rethink the contours of teaching and volunteer identity. Finally, some data from a recent text on volunteering in education in Portugal are analyzed.

I conclude that the ideal types proposed at the beginning are relevant to the context of further work on those figures situated in the continuum between the altruistic volunteer and the teacher, their identities being formulated positively through the dimensions of ethics and commitment.

Keywords: identity, teachers, volunteers, ethics

1. INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo geral refletir sobre as figuras do professor e do voluntário em educação, enquanto tipos-ideais que permitem pensar a realidade mutante da área da profissão docente e do voluntariado em educação em Portugal no tempo presente.

Num primeiro momento, dirijo a atenção para o tema das profissões e da identidade profissional, nomeadamente docente. Veremos que, se a ética e o compromisso surgem associados a uma formulação positiva da identidade docente, outros fatores ligar-se-ão a uma crise identitária da profissão docente, cuja existência é assinalada há várias décadas.

Num segundo momento, focarei o tema do voluntariado, em particular em Portugal, convocando estudos recentes que apresentam novos dados e novas grelhas teóricas.

Por fim, exponho um estudo sobre o voluntariado em educação em Portugal que me parece de particular interesse, por ter sido produzido recentemente e integrar dados que vão ao encontro de uma nova grelha de análise.

2. IDENTIDADES E CONTEXTOS DE DOCÊNCIA E VOLUNTARIADO

2.1. Metodologia

A metodologia de pesquisa que aqui apresento assume um carácter exploratório, de estudo preliminar, que procura alcançar um maior conhecimento da realidade em foco e estabelecer as condições de uma pesquisa ulterior capaz de indagar corretamente essa realidade. Nesse sentido, este texto sustenta-se em produção académica muito recente e produzida em Portugal sobre os temas das profissões e do voluntariado, a qual é, sempre que se revele oportuno, inserida em reflexões teóricas produzidas previamente. São também convocados autores cuja produção académica é relevante para a compreensão de contextos portugueses mais ou menos específicos onde se constroem identidades profissionais e voluntárias, inserindo-se o último contexto apresentado no campo específico do voluntariado em educação em Portugal.

2.2. Ética, identidade profissional e identidade docente

Em 2018, a revista *Sociologia. Problemas e Práticas* dedicava um dossier ao tema «Profissões sob suspeita: qual o papel da ética profissional e do compromisso em sociedades contemporâneas?» Vários autores (é o caso de Magali Sarfati Larson) inscreviam as suas reflexões no tema comum das profissões enquanto desafios ao pensamento sociológico contemporâneo, pela mutação acelerada que caracteriza o campo profissional. Teresa Carvalho, Tiago Correia e Helena Serra, autores do Editorial, exploravam a questão da ética e do compromisso profissionais que haviam anunciado no título do seu texto. Para eles, a exigência da responsabilização e da prestação de contas era um aspeto, se não novo, pelo menos capaz de caracterizar em grande parte a cultura profissional contemporânea e as expectativas relativas à atividade dos profissionais. E este dado fundamental era sempre relacionado pelos autores com questões de ordem valorativa e ética. Assim, mencionava-se «a crescente crença nas virtudes da responsabilidade» e na «imposição de novas normas e valores» que possibilitavam a regulação externa das condutas profissionais (Carvalho, Correia e Serra, 2018, p. 15)

Por outro lado, a reflexão sobre as profissões tem assumido uma preocupação crescente e explícita com as questões identitárias. Em 2016, Luciano Vozniak, Isabel Mesquita e Paula Fazendeiro Batista apresentavam um estudo de revisão sistemática de literatura sobre a identidade profissional (Vozniak, Mesquita e Batista, 2016). Os autores começavam por enunciar a sua conceção de identidade como algo dinâmico, relacional, situacional, interpretativo e valorativo, fazendo também apelo à categoria de «sujeito» em construção. Os dados recolhidos focavam os pressupostos e a importância da identidade profissional e as transformações desta última decorrentes das mudanças no campo do trabalho. A este respeito, o estudo de Gertrud Nunner-Winkler, referido pelos autores, apontava para a possibilidade de estabilização da identidade profissional, apesar das transformações sociais e laborais, através da fidelidade a princípios (Nunner-Winkler, 2011). É interessante o facto de o artigo de Vozniak, Mesquita e Batista dedicar toda uma secção à identidade docente, por ser recorrente na abordagem à identidade profissional. Nesse contexto, os autores remetiam para uma outra revisão sistemática de literatura, esta de 2013 e exclusivamente dedicada à identidade docente, da autoria de Patrícia Gomes, Cátia Ferreira, Ana Luísa Pereira e Paula Fazendeiro Batista. Para este estudo foram selecionados quarenta e dois artigos a partir das quatro bases de dados ISI Web of Knowledge, ERIC, SPORTDiscus e SCOPUS. A equação utilizada foi, numa primeira fase, «Professional Identity» AND «teacher» no campo título; numa segunda fase, usou-se a equação «Professional Identity» AND «teacher» AND «Physical Education», que foi alargada ao campo «Abstract». Destes quarenta e dois

estudos, nove associavam explicitamente a identidade docente à temática dos valores. Só o tema da reflexividade se aproximava em número de ocorrências.

Em Portugal, a associação da ética à identidade docente tem surgido também na produção científica sobre a constituição de um código deontológico e a autorregulação da profissão. Assim, num artigo de 2009, Ana Paula Caetano e Maria de Lurdes Silva, apresentando uma pesquisa em curso sobre as concepções éticas dos professores e as suas representações do que deveria ser o ensino da ética no quadro da formação de professores, afirmavam que «os professores portugueses veem a sua ocupação como eminentemente ética» e que a formação de professores coeva não ia ao encontro de uma necessidade de reflexão por aqueles profissionais. Por outro lado, «a ideia de que a formação do sujeito ético se faz em grande parte fora do âmbito educativo formal, escolar e formativo, parece dar pouca esperança para uma formação mais estrutural» (Caetano e Silva, 2009, p. 53) e, consequentemente, para a existência de um código deontológico, que se inscreveria num modelo mais normativo. Num documento que remetia para a produção do autor até 2015, Reis Monteiro associava a deontologia profissional à auto-regulação da carreira docente e à construção da identidade profissional. Assim, afirmava: «A deontologia de uma profissão reforça o sentimento de pertença a uma comunidade de saberes e valores, contribuindo assim para a consciência da sua identidade e para a sua unidade» (Monteiro, s/d, p. 5).

Mas se a identidade profissional, e a identidade docente em particular, se definem positivamente por meio da convocação da ética e do compromisso, outros fatores se associam, por outro lado, a uma crise de identidade da profissão docente. Em 1999, António Teodoro identificava uma «crise de identidade nos papéis e na formação de professores». No contexto português, tal crise era potenciada por quatro fatores: o processo histórico da educação de massas no país, tardio em relação a países mais centrais; o processo tardio de constituição de sindicatos de professores; as exigências crescentes quanto à formação académica de educadores de infância e professores do 1º Ciclo, acompanhadas de uma «multiplicação de formações pós-graduadas» (p. 64); e um elemento mais ambivalente – o facto de os professores gozarem de uma aceitação social elevada, mas terem uma baixa autoestima. Em 2008, um artigo de António Neto-Mendes e Sara Azevedo apresentava um contexto que parece refletir e potenciar um decréscimo dessa elevada aceitação social: o mercado de explicações. Estas ajudavam, por vezes, a colmatar uma falta causada por salários baixos e também, com frequência, no caso dos centros de explicações, colocavam os professores numa posição de certo modo assimétrica em relação a proprietários e/ou responsáveis por negócios de explicações sem formação no ensino.

2.3. Novos contornos do voluntariado: ética e autorrealização

Em 2000, Lesly Hustinx e Frans Lammertyn apresentavam o paper «Solidarity and Volunteering Under a Reflexive-Modern Sighn: Towards a New Conceptual Framework». Tendo como pano de fundo a abordagem à modernização reflexiva elaborada por Ulrich Beck, os autores identificavam na pesquisa que sustentava o paper «uma tentativa de esclarecer um ângulo de pesquisa relativamente novo sobre o voluntariado», explorando ela «a natureza mutante do voluntariado no quadro sociológico das teorias gerais da modernização». Beck propusera o conceito de «modernização reflexiva» e, numa obra escrita em conjunto com Anthony Giddens e Scott Lash, explicitava que esta reflexividade não se prendia necessariamente com reflexão, mas sim com uma confrontação: numa segunda modernidade, os indivíduos confrontavam-se com as sequelas da modernidade industrial. Discorria também sobre a importância de que se revestiam os indivíduos na sociedade atual (Beck, 1994/2000, pp. 5-23). O processo de individualização foi tratado de modo mais aprofundado no livro *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. Nele defendia que o processo de individualização não ameaçava a integração social, tornando-a, pelo contrário, possível, e sustentava a existência de uma «ética de individualismo altruísta», a qual desafiaria a caracterização da sociedade atual como uma «me-first society» (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, pp. xxi-xxii).

Tendo a obra de Beck como referência teórica, Hustinx e Lammertyn reconheciam a existência de uma crise na área do voluntariado, mais qualitativa do que quantitativa, baseada sobretudo na interpretação negativa do processo de individualização, que permanecia mais ou menos inquestionada. O nó da questão residia nas diferentes aceções da noção de compromisso. De acordo com os autores, uma grande parte dos voluntários não se identificava, em 2000, com as equivalências entre voluntariado e pertença a uma associação, voluntariado e autossacrifício, voluntariado e síndrome «da ajuda silenciosa» ou «da dona de casa», e voluntariado e uma clara divisão entre o fornecedor e o recetor da ação voluntária. A motivação para fazer voluntariado passara a ser, em grande parte, a realização pessoal, um cumprimento de si. Esta realização pessoal

como motivação seria cada vez mais observada no contexto português, como mostram os textos que mencionarei abaixo.

Em 2013, foi editado um estudo de referência no que respeita ao voluntariado em Portugal. Tratou-se da publicação, pela Fundação Eugénio de Almeida, de uma pesquisa conduzida por investigadores do Centro de Estudos Sociais. Esta publicação caracterizava o voluntariado por ter insistido sobretudo na «intervenção social direta, especificamente na área social», englobando esta última, segundo os autores do estudo, as áreas da educação, saúde, serviços sociais e desenvolvimento económico» (Serapioni, Ferreira e Lima, 2013, p. 194). Mas este estudo caracterizava-se também por apresentar uma dimensão do voluntariado que seria tida em conta por estudos posteriores: tratava-se daquilo que os autores designavam «o duplo sentido da ação», ou seja, os efeitos benéficos deste tipo de trabalho para os próprios voluntários, concomitantemente com os efeitos positivos junto dos beneficiários diretos, e habitualmente reconhecidos enquanto tais, destes serviços. O estudo focava três principais aspetos neste âmbito: a relação entre voluntariado e envelhecimento activo; a relação entre o voluntariado jovem e a cidadania; e a relação entre voluntariado, emprego e exclusão social. Este último item revelava, por um lado, a emergência de uma preocupação com que todos tivessem direito de fazer voluntariado e, por outro, o surgimento do voluntariado enquanto fator positivo para a empregabilidade, o que desencadeou controvérsias relativas à ética de uma ação voluntária que escaparia à lógica do altruísmo.

Em 2017, Raquel Rego, Joana Zózimo e Maria João Correia regressavam a este tema, referindo a possibilidade de preparação para a vida ativa através do ganho de competências soft pela prática de voluntariado (Rego, Zózimo e Correia, 2017). Num artigo de 2020, Fábio Rafael Augusto referia outra alteração significativa no voluntariado em Portugal, inscrevendo-se na linha argumentativa de Lesly Hustinx e Frans Lammertyn: o voluntariado começava a apresentar-se como uma forma de realização pessoal, de cumprimento de si mesmo, adquirindo cunhos de individualismo (Augusto, 2020). O estudo de Fábio Rafael Augusto incidia sobre o caso específico da Re-food, mas a grelha teórica é relevante para estudos futuros e em outras áreas.

A produção científica sobre o voluntariado em Portugal na área da educação não é muito extensa. Destaco a dissertação de mestrado de Teresa Gonçalves Dias – intitulada *O Voluntariado como promotor da vivência de valores e construtor de uma cidadania ativa* –, que apresenta dados importantes neste âmbito. Neste texto de 2015, Teresa Gonçalves Dias coloca o voluntariado do lado dos valores e da ética, o que confirma a preocupação de uma grande parte dos autores que têm refletido sobre esta temática. Por outro lado, o individualismo parece adquirir neste texto uma conotação negativa, uma postura que gera efeitos negativos que o voluntariado pode minorar. Todavia, alguns dos dados apresentados manifestam também que o voluntariado pode ser um fator de integração social do próprio voluntário e que é benéfico tanto para os seus recetores como para quem o exerce.

3. CONCLUSÃO

Ao longo deste texto, vimos que a identidade profissional docente e a identidade do voluntário, e nomeadamente do voluntário em educação, podem ser pensadas por meio de dois tipos-ideais: o voluntário altruísta e o docente detentor de uma identidade formulada positivamente pelas dimensões da ética e do compromisso. Estes tipos-ideais ajudarão a contextualizar um trabalho posterior, sobre as figuras emergentes e menos claras, mas nem por isso menos exigentes do ponto de vista sociológico, que se encontram nesse intervalo. No seguimento de Hustinx e Lammertyn e, de modo mais recuado, de Beck e Beck-Gernsheim, trata-se de pensar processos de criação de legitimidade e de um «eu solidário».

REFERÊNCIAS

- Augusto, F. R. (2020). Expressões do voluntariado: entre o projeto coletivo e o individual. *Análise Social*, 234, 144-167
- Beck, U. (2000). A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In U. Beck, A. Giddens & Scott Lash. *Modernização reflexiva. Política, tradição e estética no mundo moderno* (pp. 1-51) (M. A. Augusto, Trad.). Oeiras: Celta. (Obra original publicada em 1994).
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. Londres/Thousand Oaks e Nova Deli: Sage Publications.

- Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e Formação de Professores, Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, 49-59.
- Carvalho, T., Correia, T. & Serra, H. (2018). Guest Editorial. Professions Under Suspicion: What role for Professional Ethics and Commitment in Contemporary Societies?, Sociologia. Problemas e Práticas, 88, 9-25.
- Dias, T. G., O voluntariado como promotor da vivência de valores e construtor de uma cidadania ativa (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa), consultado em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17999/1/ulfpie047143_tm.pdf
- Gomes, P. M. S., Ferreira, C. P. P., Pereira, A. L. & Batista, P. M. F. (2013), "A identidade profissional do professor: Um estudo de revisão sistemática". Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 27 (2), pp. 247-267.
- Hustinx, L. & Lammertyn, F. (2000). Solidarity and Volunteering Under a Reflexive-Modern Sign: Towards a New Conceptual Framework. Consultado em Julho, 2020, em file:///C:/Users/Catarina%20Nunes/Downloads/solidarity%20and%20volunteering.pdf
- Monteiro, A. R. (s/d). Profissões da Educação. Deontologia e Auto-regulação. Consultado em Novembro, 2020, em file:///C:/Users/Catarina%20Nunes/Downloads/A.%20Reis%20Monteiro%20PROFISS%C3%95ES%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O.%20Deontologia%20e%20Auto-regula%C3%A7%C3%A3o.pdf.
- Neto-Mendes, A. & Azevedo, S. (2008). Ser professor e ser explicador: contributos para a análise de uma realidade pouco conhecida. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Eds.), Trabalho Docente e Organizações Educativas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nunner-Winkler, G. (2011). Formação da identidade em tempos de mudanças velozes e multiplicidade normativa, Educação, 34 (1), 56-64.
- Rego, R., Zózimo, J. & Correia, M. J. (2017). Voluntariado em Portugal: do trabalho invisível à validação de competências. Sociologia, Problemas e Práticas, 83, 75-97
- Serapioni, M., Ferreira, S. & Lima, T. (2013). Voluntariado em Portugal: Contextos, Atores e Práticas. Évora: Fundação Eugénio de Almeida.
- Teodoro, A. (1999). Crise de identidade nos papéis e na formação de professores. Quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica. Os Professores na História. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 59-68.
- Vozniak, L., Mesquita, I. & Batista, P. F. (2016) A identidade profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura. Educação. Revista do Centro de Educação, 41 (2), 281-296

ACOLHENDO OUTROS CONHECIMENTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA AUTOBIOGRAFIA A 4 MÃOS

Virginia Maria Barcellos¹ Talysson Barbosa da Silveira Pereira²

¹ PROPEd – UERJ, ISAT (BRASIL), vicky02@gmail.com

² ISAT (BRASIL), talyssonp@gmail.com

Resumo

O artigo em questão narra e reflete a experiência de uma docente e um aluno em uma IES do curso de Licenciatura em Letras, na cidade de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro, quando ministra a matéria Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade. Durante o primeiro semestre de 2019, diante da necessidade de reinventar sua práxis, reconhecendo que o que tinha aprendido na Academia não seria suficiente a fim de explorar todas as possibilidades que a matéria poderia oferecer aos alunos, toma para si alguns paradigmas, redesenha o método da primeira avaliação do grupo e ao observar a dinâmica dos acontecimentos, tece uma reflexão acerca de quais conteúdos seriam realmente necessários para o curso de formação de professores nos dias atuais, assim como sua estratégia de aplicação. Durante o texto, os autores definem o conceito de Transição pessoal. Poderia uma transição pessoal ser contemplada no ambiente Acadêmico? Para tal reflexão, inspira-se principalmente em Garcia (2019; 2018) e seu trabalho acerca do cotidiano, do deslocamento dos modos hegemônicos de produção e reconhecimento de conhecimentos, além da cegueira epistemológica. Também analisa e reflete sobre todo o material coletado e vivenciado junto aos alunos da matéria anteriormente mencionada. O texto termina com mais perguntas que respostas, mas a sugestão de que se pudéssemos contemplar outros conteúdos- menos racionais- para além dos que estão sendo preteridos atualmente na formação, uma teia empática se formaria e favoreceria não só a aquisição de conhecimento, mas a formação de um novo profissional, mais capaz de atuar de forma mais integral.

Palavras-chave: Autoetnografia, Autoconhecimento, Formação de professores

Abstract

The article in case narrates and reflects the experience of a professor and it's student in an HEI of the Degree in Languages, in the city of São Gonçalo, state of Rio de Janeiro, when she teaches Education, Environment and Sustainability. During the first semester of 2019, faced with the need to reinvent her praxis, recognizing that what she had learned at the Academy would not be enough in order to explore all the possibilities that the subject could offer to students, she takes for herself some paradigms, redesigns the method from the first evaluation of the group and observing the dynamics of the events, she makes a reflection about what content would really be needed for the teacher training course today, as well as its application strategy. During the text, the authors defines the concept of Personal Transition. Could a personal transition be contemplated in the Academic environment? For such reflection, it is mainly inspired by Garcia (2019; 2018) and his work on daily life, on shifting hegemonic modes of knowledge production and recognition, in addition to epistemological blindness. It also analyzes and reflects on all the material collected and experienced with students of the previously mentioned subject. The text ends with more questions than answers, but the suggestion that if we could contemplate other contents - less rational - in addition to those currently being overlooked in training, an empathic web would be formed and would favor not only the acquisition of knowledge, but formation of a new professional, more capable of acting in a more integral way.

Key words: Autoethnography, Self knowledge, Teacher Training.

1. INTRODUÇÃO

Em fevereiro de 2019, Eu, Virginia, docente do magistério superior, recebo a incumbência de ministrar a matéria Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade para alunos do curso de Letras. A ementa era:

Conceitos de responsabilidade social e ambiental. Atribuições que profissionais da área de Letras e Linguagens devem assumir para serem reconhecidos como socialmente e

ambientalmente responsáveis. Analisar o papel individual e coletivo na construção de uma sociedade sustentável. Agenda 21. Políticas de sustentabilidade socioambiental. (ISAT, 2019)

Gostaria de destacar a frase “Analisar o papel individual e coletivo na construção de uma sociedade sustentável”. Quais seriam as ferramentas, conteúdos e sobretudo conhecimentos necessários para tal tarefa? Deveria eu pensar racionalmente ou contemplar outras áreas da formação humana? Seria possível aqui separar vida acadêmica e pessoal? Afinal, como aponta Siqueira:

Dividiu-se o território representado pelo corpo humano em inúmeros pequenos lotes de conhecimentos (...) Em consequência desse modelo pedagógico obsoleto impõem-se aos estudantes cada vez mais conhecimentos técnicos oriundos das disciplinas acadêmicas, onde as informações são expostas sem qualquer preocupação de oferecer-lhes a necessária síntese que lhes permita melhor compreender o ser humano biográfico. (...) A filosofia desse modelo acadêmico acolhe o objeto e não o sujeito, o corpo e não o espírito, a quantidade e não a qualidade, a causalidade e não a finalidade, a razão e não o sentimento, o determinismo e não a liberdade, a essência e não a existência. O predomínio do conhecimento fragmentado gerado pelo clássico modelo das disciplinas inviabiliza a percepção da integralidade do ser humano, que sempre será a um só tempo biológico, psicológico, cultural e social. Esta unidade complexa é desintegrada na formação acadêmica que considera a disciplina como unidade de medida. Dividimos o indivisível.

(SIQUEIRA, 2002, p. 2)

Larossa em seu texto Notas sobre a experiência reflete sobre as diferenças entre conteúdo e conhecimento. Nos lembra que no idioma Espanhol, só aprendemos realmente algo quando esse algo “nos passa”, nos atravessa, ou seja, vivenciamos. Ao longo dos anos, sempre me sinto desconfortável quando não me é cobrado desenvolver experiências para ensinar conteúdos que, para além de um entendimento teórico, a vivência prática é fundamental. O conhecimento na moldura do corpo.

A partir dessa inquietação, para essa matéria, assumi como premissa dois pontos:

- 1) Para aprofundar conceitos e práticas tais como Ecologia, meio ambiente e sustentabilidade de maneira efetiva deveria tentar uma abordagem onde o estudo começasse pela experiência pessoal de cada aluno;
- 2) Todo o conteúdo da matéria seria relacionado com a as percepções pessoais sobre si mesmo, na esperança de potencializar as ações propostas;

Decidi assim que uma das avaliações seria uma apresentação individual de 15 minutos. Os alunos deveriam escolher algum hábito relacionado ao conteúdo da matéria que gostariam de mudar em si mesmos, traçar uma estratégia e metodologia para a mudança. À todo esse processo, chamaremos aqui de **transição interna**.

Durante ou após a tentativa - uma vez que o cronograma da ação foi determinado por cada aluno e pensado para as necessidades de cada proposta - cada aluno deveria apresentar seu processo, independente do estágio em que se encontrava, com o auxílio de recursos visuais, notas de diário e qualquer outro recurso que coubesse no escopo da sua proposta, destacando descobertas, dificuldades, desafios e bibliografia. O importante não era completar a tarefa, mas realizar o processo. A carpintaria exigida para romper a inércia de se permitir mudanças, ainda que benéficas. Alimentação, reciclagem, atividade física, cosméticos naturais, agricultura urbana foram alguns dos temas abordados pelos alunos.

Ao testemunhar o engajamento dos alunos, Virginia reflete sobre dois pontos:

- É possível criar uma metodologia para a transição?

É possível a ecologia de saberes (SANTOS, 2007) dentro do ambiente acadêmico, em particular na formação de professores?

Para expandir a reflexão, Virginia convida Talysson, um dos alunos que cursou a disciplina, para refletirem juntos. Ele disponibiliza aqui seu relato e reflexões, durante o que aqui chamamos de **transição interna**.

Utilizaremos alguns trechos do seu relato para entendermos o seu processo mudança de leitura de mundo, espelhando essa leitura para pensar sobre toda a dinâmica do coletivo. Eu, Talysson, sou do sexo masculino, tenho 24 anos, e na época cursava o 4o período do curso de Letras Português/Inglês - Literaturas. O relato em questão fora entregue no dia 12 de dezembro de 2019.

Como requerimento para aprovação na disciplina, a ideia inicial era realizar uma mudança pessoal que ajudasse, de certa forma, o meio ambiente. Tínhamos que registrar as nossas etapas para no final do semestre apresentar ao demais integrantes da sala de aula a nossa transformação. Pensar em mudança é sempre muito complicado, pois temos que sair da nossa zona de conforto. Realizar essa mudança de comportamento e atitude pode ser encarado como algo cruel. Às vezes a relação do eu com o mundo está tão bem consolidada que é impossível imaginar qualquer perspectiva diferente. (PEREIRA, 2019).

No primeiro trecho do relato acima, observa-se que encaro a tarefa solicitada como um desafio a ser cumprido. No trecho a seguir, coloco-me em uma posição desconfortável frente ao pedido de mudança: *“Pensar em mudança é sempre muito complicado, pois temos que sair da nossa zona de conforto.”* A zona de conforto, nesse caso, seria romper com a perspectiva de pesquisar e pensar somente em situações e teorias que envolvessem Literatura, Ensino e Linguística. Ao aplicar os conceitos de Goffman (1963) sobre identidade pessoal e social, constato que começo a construir uma identidade pessoal de insegurança. Para ele, *“sair da zona de conforto”* seria romper com a comodidade em que ele se encontra e encarar uma nova realidade com diversos desafios. Pensando em uma sala de aula com diversos outros alunos; o meio interacional e social arduamente ativo, deveria ser um espaço de trocas de conhecimentos e ideias, afastando uma possível manifestação de insegurança.

Continuando na análise do relato, temos: *“Realizar essa mudança de comportamento e atitude pode ser encarado como algo cruel.”* A designação da mudança de comportamento e pensamento denominado como algo “cruel” revela um sentimento de dor sobre o convite à uma nova forma de pensar. *“Às vezes a relação do eu com o mundo está tão bem consolidada que é impossível imaginar qualquer perspectiva diferente”*. Eu mesmo me colocava em uma posição individual no mundo ao utilizar o pronome “eu” e ainda me enxergava pertencente a um grupo e espaço social que para mim era bem consolidado. Goffman (1963) discute que a identidade social é formada a partir de compartilhamentos de características entre um grupo. Sendo assim, se imaginar pertencente a um grupo e não conseguir imaginar-se em outra situação, comprova que o indivíduo ao considerar o *self*, compartilha a noção de pertencimento àquela sociedade.

Em seu artigo *As políticas de formação docente e Curriculares de um curso de pedagogia: em Defesa da articulação de conhecimentos e da Produção coletiva*, Garcia e Leite apontam:

Nóvoa em entrevista recente (BOTTO e NÓVOA, 2018) aponta que a instituição escola assume um papel muitas vezes paradoxal, sendo responsável por formar os sujeitos para se adequarem a valores e a um código normativo ao mesmo tempo em que essa instituição é um espaço-tempo de produção de práticas, conhecimentos e valores que podem contribuir para problematizar e contestar a ordem social. Nesse contexto característico do exercício da profissão docente e da formação de seus saberes próprios, há que se considerar que a formação é um processo que se confunde com a própria trajetória e com a vida dos professores (NÓVOA, 1992) e que por sua peculiaridade os saberes docentes, bem como os fazeres, são constantemente reelaborados ao longo da trajetória. (GARCIA; LEITE, 2019, p. 560).

Em tempos de cegueira epistemológica como defendido por Garcia (2019) e Oliveira (2007), como esperar que professores produzam ambientes de aprendizagem mais inclusivos e integrados se a formação de professores em si parece não entender tal relevância? Como levantar a suspeita que podemos performar individualmente dentro de um coletivo, se respeitando e respeitando a performatividade (Butler 1999) do outro, sem a necessidade de atribuímos valores como medo, dificuldade entre outros? Tornando todas as vidas, possíveis de vivibilidade?

Santos (2007) alerta para o desperdício da pluralidade epistemológica do mundo. Garcia (2018; 2019) reforça esse pensamento refletindo sobre o desperdício de experiências e saberes produzidos nos cotidianos pelos modos hegemônicos de produção e reconhecimento de conhecimentos, modos esses intrínsecos na concepção moderna de escola. Quem se beneficia com os conteúdos valorizados na formação de professores atualmente? Quem se beneficiaria com um deslocamento desses conteúdos?

Oliveira (2007) ressalta que partimos da premissa de que os desperdícios não são voluntários, mas, acontecem pela influência das lógicas de reconhecimento daquilo que é considerado válido como conhecimento pelo pensamento hegemônico e são fortemente influenciados pelo entendimento cientificista da produção de conhecimento .

Entendemos que currículos são espaços de produção de conhecimentos que trazem sentidos políticos e epistemológicos e onde esses sentidos são disputados e negociados. sendo assim:

Que experiências e saberes são comumente invisibilizados por uma forma de conhecer e reconhecer os conhecimentos herdeira de modelos universalizantes da racionalidade científica moderna que, sobretudo no processo de escolarização, influencia o olhar cultural sobre o que pode ser considerado válido enquanto conhecimento? (...) De que maneira nossa capacidade de percepção e de diálogo com o que as escolas produzem como conhecimento é afetado pela existência de um modelo epistemológico, que nega a racionalidade de outros modos de conhecer e perceber o mundo? (GARCIA; EMILIA, 2018, p. 326)

Em meio às tensões anteriormente mencionadas, embora na época não conhecêssemos o campo da *Autoetnografia*, hoje percebemos que durante a apresentação dos trabalhos, esta concepção apresentou-se de modo orgânico.

De acordo com Lopez (2019) a Autoetnografia aposta em uma perspectiva metodológica que favorece a reflexão nos processos de pesquisa, e a construção de um conhecimento original a partir da própria experiência pessoal. A partir de uma escrita autobiográfica se faz visível as formas como uma pessoa é concretamente afetada e as estratégias individuais que esta usa para ressignificar a crise.

Santos (2010) afirma que a possibilidade de construção da justiça social está relacionada a nossa capacidade de assumir a diversidade epistemológica do mundo, reconhecendo e lutando contra os epistemicídios naturalizados em nossa sociedade. Expandir o presente.

Para “expandir o presente” é necessário, então, viver e narrar, na perspectiva de multiplicar as experiências que se apresentam por meio das diversas formas de ser e estar no mundo. Essa expansão do presente deve então ser um tempo de experiências, pensando que as experiências são vividas por sujeitos sociais e singulares, “cuja diferença não pode ser reduzida à uniformidade, uma diferença que se mantém diferente” (Hardt; Negri, 2005, P. 139); Podemos pensar as narrativas como outras formas de viver o presente, atribuindo sentidos às experiências ao invés de desperdiçá-las, desconsiderando suas existências e validade. (CAMPOS; REIS, 2016, p. 112)

Para uma ecologia dos saberes é necessário expandir o presente, de preferência para além dos muros da escola.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nem todas as experiências quando compartilhadas se traduzem em “realidades emancipatórias” (Oliveira, 2012), mas entendemos que “o conhecimento emancipação é um conhecimento local criado e disseminado através do discurso argumentativo e que só pode haver discurso argumentativo dentro de comunidades interpretativas” (Santos, 2010, p. 95).

A Transição Interna e a Educação entrecruzam-se em um caminho investigativo através das estratégias educacionais mais livres, mais sensíveis e amplas. Consiste em perceber o sujeito como único, como um agente autotransformador. O fazer dessa pedagogia - em um contexto de formação de professores - consiste em assumir potências lúdicas como possibilidades transformadoras. Essa formação está potencializada pela ação flexível que permite acolher-se a si mesmo, perceber-se sujeito em formação e constante transformação. Um sujeito que pensa e age com flexibilidade a partir da necessidade e da experiência com o outro.

Inspirada por Thiollent (2011) e Lopez, utilizamos neste trabalho um híbrido da *pesquisa-ação* e a *Autoetnografia*. Escolhemos assim em se tratando de uma pesquisa com base empírica que é realizada em estreita associação com uma ação ou experimento, no qual os pesquisadores e os participantes da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A escolha deste método deu-se, também, pelo seu caráter instrumental, pela possibilidade de conciliar, a partir dele, dois objetivos: a produção de conhecimentos que não se restrinja a coletividade considerada na investigação, e a possibilidade de transformação dos próprios sujeitos envolvidos na ação, neste caso específico, a possibilidade de reconstrução ou afirmação de uma nova práxis, assim como, a tomada de consciência em torno da prática pessoal e conseqüentemente, pedagógica formal e curricular.

A pesquisa-ação se dá em torno de uma estrutura metodológica que contempla a confecção, o desenrolar e a avaliação de uma ação planejada dentro de um determinado contexto ou realidade. Esta qualidade processual da pesquisa-ação, onde as hipóteses são construídas e reconstruídas no desenrolar da própria ação, se aproxima do caráter artesanal dos experimentos e dos processos criativos desenvolvidos por práticas pedagógicas.

Para Versiani (2002) a autoetnografia é um processo que ocorre dentro de um sistema social em que permite deduzir as identidades que são formadas. E o mais importante, a coletividade está imersa nesse conjunto e permite criar uma relação direta entre o pesquisador e o objeto de estudo. Além disso, a subjetividade é outro ponto importante, a construção e evolução do EU, já que estamos tratando de um processo, se dissolve na escrita da autoetnografia e apresenta uma perspectiva mais próxima do real.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sendo assim, após um levantamento de práticas diárias e tendo assistido ao documentário *Cowspiracy*, percebi que eu podia fazer uma mudança interna que poderia afetar outras pessoas através da minha prática. A redução do consumo de carne vermelha foi a minha mudança no ano de 2019. A relação familiar e no ciclo de amizade não mudou muita coisa, visto que se tratando de uma pequena revolução interna, poucos perceberam. Os meus pais, por conviverem diariamente comigo, notaram a minha falta de interesse na carne ao me alimentar, perceberam, também, pela minha preferência na carne branca (frango). (PEREIRA, 2019)

No trecho destacado acima é possível observar que há um avanço cronológico no tempo, pois o estudo dá indícios de que me arrisquei em aceitar a proposta de transformação pessoal. O fato de ter mencionado o documentário, apresenta uma relação de afeto e identificação.

Contudo, alguns trechos do relato acima chamam a atenção para entender como me relaciono com os grupos sociais em que estou inserido. Ao passo que, em um trecho anterior, já demonstra uma certa preocupação com o seu inserimento em um novo grupo (OTHERS). Para Duszak (2002, p. 1):

É natural para as pessoas fazerem uma distinção entre NÓS e OUTROS (ou ELES). Nós temos o hábito de compartilhar coisas com alguns, que são como nós, e não compartilhar coisas com os outros, que não são como nós. Mas quem somos NÓS? E quem é o OUTRO? O que é que aproxima as pessoas e o que as afastam? Nós temos algum senso que nos faz querer pertencer a uns, e não querer pertencer a outros. (DUSZAK, 2002, p. 1)¹

A preocupação inserida no início do relato transmite a questão do pertencimento. Algumas questões podemos inferir aqui para entender o que Talysson estava pensando: Será que continuarei ser aceito pelo o grupo ao qual faço parte? Ou será que serei considerado um estranho? Essas angústias e a sensação de não pertencimento retornam aos pensamentos de Goffman (1967) sobre estigma, ou seja, marcas que são postas sobre alguém que descaracteriza da identidade social formalizada. Com isso, ao ser estigmatizado, o indivíduo não conseguirá mais fluir dentro de um espectro social. Quando digo: “A relação familiar e no ciclo de amizade não mudou muita coisa, visto que se tratando de uma pequena revolução interna, poucos perceberam”, denuncio a minha preocupação sobre o possível processo de estigmatização que poderia sofrer, além da exclusão social.

Houve um aumento significativo no consumo de legumes e verduras, com o objetivo de tentar substituir a carne. É importante enfatizar que a carne não foi totalmente excluída da minha dieta, apenas houve uma diminuição. Um calendário semanal foi criado para poder servir como um guia e servir como um registro da quantidade de vezes que eu ingeria esse alimento durante a semana. No início eu deixei de comer carne duas vezes por semana, não sentia falta e não percebi muita diferença nos afazeres diários. Sabendo que a carne é fonte primária de proteína, o problema era encontrar uma alternativa para realizar uma substituição que não fosse prejudicial. Nesse momento o verde começa a fazer parte da minha alimentação. (PEREIRA, 2019)

O objetivo desse processo de transformação pessoal sugerido por Virginia era provocar nos futuros professores a capacidade de relacionar com o outro partindo de suas próprias escolhas para uma identidade, um outro de si mesmo, a diferença não como um lugar, mas como um fluxo, *diferença* (Derrida, 1991). Em diferentes meios, pensar em diferentes áreas do conhecimento para ampliar o entendimento do ser em sala de aula. Entender a Educação como prática transformadora está além do aplicação de técnica no dia a dia, na verdade, é saber aproveitar situações e experiências para poder se relacionar melhor com o mundo (GARCIA, 2019). Enquanto os IEAS de formação de professores não aplicarem essa práxis, pouca coisa mudará nas escolas.

¹ It is natural for people to make the distinction between Us and Others (or Them). We have a sense of sharing things with some, who are like us, and not sharing things with others, who are unlike us. But who are we? And who is the Other? What is it that brings people together or keeps them apart? We must have reasons for wanting to belong with some, and for not wanting to belong with others.

O trecho acima revela como eu me permiti passar pelo processo de transição, e ainda demonstra a minha vontade de inserir outros recursos que agreguem o projeto: “Sabendo que a carne é fonte primária de proteína, o problema era encontrar uma alternativa para realizar uma substituição que não fosse prejudicial. Nesse momento o verde começa a fazer parte da minha alimentação.” (PEREIRA, 2019). A declaração da adição do verde à refeição transmite a ideia de deslocar as possibilidades, de diversidade em sua forma de agir. Desloca uma perspectiva normativa que consiste em seguir o que está sendo proposto sem poder utilizar outras ferramentas úteis.

Lembrando que a premissa inicial era a redução do consumo de carne vermelha:

O último ponto que gerava dúvida era a saúde, a parte bioquímica do meu organismo. Procurei um médico e contei sobre a minha experiência, ele não se contrapôs, mas requereu alguns exames apenas para monitoramento e acompanhamento. O resultado não mostrou nenhuma alteração, quando comparado com o exame anterior, realizado no ano de 2018. Ou seja, a mudança foi um sucesso. Hoje, eu continuo com essa prática, atualmente só como carne vermelha 2 vezes por mês, ou quando há algum evento social que não oferece outra alternativa. (PEREIRA, 2019)

Ao fim do relato, como o próprio declara, “a mudança foi um sucesso.”. Contrapondo a fala no início da narrativa com a do fechamento, observa-se que a repulsa momentânea pela mudança não o impediu de progredir em seu projeto. As preocupações sobre pertencimento, e uma possível estigmatização não foram obstáculos que o impedissem de completar os seus objetivos. Contrariando às políticas de currículo em voga, a transição aqui não está ligada diretamente à prática de ensino de Língua Portuguesa ou Inglesa, mas permite que o professor pense em um futuro onde conhecimentos populares e curriculares possam ser integrados, e como lidar com essas perspectivas em ambientes educacionais.

Ao observar todo o relato de Talysson, observa-se que a identidade do eu (GOFFMAN, 1963) que ele constrói através de diversas interações sociais cujo resultado vem da subjetividade em se adaptar conforme o espaço determina. Com isso, pode-se dizer que há mais uma característica que compõe essa identidade, e que ela pode influenciar outras pessoas para, quem sabe, deslocar a norma ainda mais. A desconstrução de um pensamento não é uma prática que ocorre de forma simples e rápida, ainda mais quando se trata de um grupo. Mas se existe possibilidade de diálogo, acolhimento e escuta, é totalmente possível permitir-se à mudança de perspectiva. Ou não.

Correlacionando as descobertas feitas ao longo do relato de Talysson e a dinâmica do grupo de alunos que fizeram a matéria, o longo do semestre e através da metodologia de pesquisa e estratégia escolhidas, pudemos observar os seguintes fatos:

- Os alunos escolheram os temas de forma rápida. Era claro para eles o que os incomodava;
- Uma vez que cada aluno estabeleceu seu cronograma de ação, não foi observado nenhum receio por partes dos alunos em buscar auxílio no que precisassem;
- Apesar das inseguranças relatadas, os alunos apoiavam-se uns nos outros para superar possíveis estagnações, fato que gerou uma teia empática;
- Durante as aulas, a medida que cada aluno compartilhava seu tema, desafios e dúvidas com o resto do grupo, tal teia empática o acolhia, oferecendo suporte, bibliografia e estratégias;
- Através de relatos, foi observado que as famílias que precisaram ser envolvidas no processo, mesmo que resistentes no início, ao final do processo estavam totalmente integradas. Não fica claro se isso se dá devido ao engajamento com o tema, o laço afetivo que a família tem com o aluno que levou a proposta ou algum outro fator;
- No dia da avaliação em si, no lugar do nervosismo comumente visto nessas datas, vimos aplausos, abraços, entusiasmo. Os alunos que, como fruto da sua transição produziram produtos, levaram em quantidade para compartilhar com todos da sala.
- Até o presente momento, a teia empática segue funcionando. Os alunos trocam dúvidas, informações, memórias e depoimentos;
- Todos os alunos acompanhados seguem em seus processos de transição;
- Grande maioria dos alunos que atuam como docentes na educação formal já incorporaram os ensinamentos produzidos em suas *práxis*.

4. CONCLUSÕES

Os saberes docentes são permanentemente tensionados pela força de representações, produzidas social e culturalmente, e circulantes em discursos midiáticos, políticos, acadêmicos, narrativas imagéticas, filmicas, entre outros que tem a escola, a educação escolar e à docência como temáticas. Ainda é prematuro afirmar qualquer coisa sobre uma metodologia para a transição, porém é seguro sugerir que quanto mais consolidada é a teia empática - construída a partir de pontos de contato entre as trajetórias dos alunos e com o mundo - mais horizontalizada é a construção do conhecimento.

A incorporação das autoetnografias como ferramenta nos permite pensar em lógicas de formação e princípios epistemológicos e metodológicos que podem contribuir para a efetivação dos deslocamentos e impulsionar os processos formativos a partir das reflexões sobre os currículos produzidos com os professores.

Ainda sobre os deslocamentos:

No contexto desses estudos, a noção de encontro (GARCIA, 2015) nos auxilia a pensar nos “espaçotempos” (ALVES; OLIVEIRA, 2008) de formação docente e em sua contribuição para a produção de “políticaspráticas” (OLIVEIRA, 2013) alternativas. Garcia (2015), entende que os encontros enquanto “espaçotempo” de formação fundado nos diálogos e em práticas de “com-partilhar” (GARCIA, 2015) experiências e saberes favorecem produções mais solidárias e horizontalizadas de outros-novos saberes e fazeres entre os professores. A horizontalidade e dialogicidade favorecidas por um “espaçotempo” de formação entre pares contribuiria, assim, para provocar desestabilizações e deslocamentos nos “saberesfazeres” docentes através da negociação de sentidos. Esses deslocamentos corroboram a produção de outros sentidos, saberes e práticas, na medida em que desnaturalizam os “já sabidos”. (Garcia; Emilia 2018, p. 332)

Se as “nossas cegueiras são produzidas com os contextos culturais em que vivemos.” (GARCIA; EMILIA, 2018, p. 327) sugerimos que estratégias formativas como mediações didáticas e a investigação autobiográfica possam nos ajudar a deslocar e problematizar as representações de escola, do professor, e daquilo que entendemos como conhecimento e sobretudo, aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Butler, J. (1999). Preface. In: *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. 2. ed. New York: Routledge, p. 08-27.
- Campos, M. S. N. de; Reis, G. R. F. da S.(2016). Conversas entre professoras: currículos pensados/ praticados e justiça cognitiva. *Práxis Educacional: Vitória da Conquista* v. 12, n. 21, jan/abr. p. 103 – 132.
- Derrida, J. (1999). *Margens da Filosofia*. Campinas, SP: Papiurus.
- Garcia, A. Emilio, S. (2018). Narrativas em redes de compartilhamento de saberes docentes: possíveis alternativas à cegueira epistemológica? *Educação e Cultura Contemporânea* , v. 15, p. 325-345.
- Garcia, A. ; Leite, V.(2019). As políticas de formação docente e Curriculares de um curso de pedagogia: em Defesa da articulação de conhecimentos e da Produção coletiva. *Revista Formação em Movimento* v.1, n.2, p.557-582, jul./dez.
- Garcia, A. ; Rodrigues, A. C.(2019). Existir é Ordinário: mapas de resistências nos currículos e na docência. *Educação e Realidade Edição eletrônica* , v. 44, p. 1/e84915-20.
- Garcia, A.; Almeida, A. (2018). O Curso de Pedagogia da FFP/UERJ: Currículo e políticas de formação. IN: Fontoura, H. A. da (org). *Pedagogia em movimento: experiências compartilhadas na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto. p 13-27.
- Goffman, E.(1967). *Stigma and social identity*.
- _____, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Shuster.
- INSTITUTO SUPERIOR ANÍSIO TEIXEIRA. (2019). Ementa da disciplina: Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade.

- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, no 19.
- Oliveira, I. B. (2007). Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, abr.
- Oliveira, I. B. (2012). Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos praticados/pensados. In: Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2, ago.
- Pereira, T. B. S. (2019). Diário Pessoal. Relato sobre mudança na alimentação em 2019. Rio de Janeiro. Não publicado.
- Pérez, O. L. (2009). La Investigación Educativa: lente, espejo y propuesta para la acción. 1. ed. UASLP. Reis, G. R. F. S.; Campos, M. S. N.(2019). Os materiais narrativos e a reconfiguração dos currículos: desafios e possibilidades. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS , v. 19, p. 396.
- Santos, B. S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.
- In Santos, B. S.; Meneses, M. P. (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, p. 31- 83. Santos, B. S.(2006). A Gramática do Tempo para uma Nova Cultura. São Paulo: Cortez. Siqueira, J. E.(2002). A arte perdida de cuidar. Revista Bioética, 2002. vol. 10, no 2.
- Thiollent, M.(2011). Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez.
- Versiani, D. B. (2002). Autoetnografia: uma alternativa conceitual. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 57-72, dez 2002. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/download/14258/9483>. Acesso em: 14 nov. 2020.

AVALIAÇÃO DE UMA OFICINA DE CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS QUE MEXEM: PERSPETIVAS DE CRIANÇAS SOBRE O SEU ENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS

Graça Bidarra¹, Nazaré Catré², Fátima Prata³, Anália Santos⁴, Inês Machado⁵, Joana Almeida⁶, Carlos Barreira⁷, Piedade Vaz Rebelo⁸

¹Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal, gbidarra@fpce.uc.pt

²Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro, Portugal, ncatre@gmail.com

³Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro, Portugal, fatimaprata@hotmail.com

⁴Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal, analigonc@gmail.com

⁵Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal, inex-sofia@hotmail.com

⁶Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal, joanaraquelga@hotmail.com

⁷Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal, cabarreira@fpce.uc.pt

⁸Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal, pvaz@mat.uc.pt

Resumo

Este trabalho apresenta objetivos e atividades desenvolvidas no contexto do projeto Erasmus+ AutoSTEM, em particular os resultados da avaliação de uma oficina com crianças. Tomando como ponto de partida a necessidade de motivar os alunos para as áreas de ciências desde os anos de escolaridade iniciais, o projeto AutoSTEM visa explorar o uso de autómatos (“brinquedos que mexem”) como uma estratégia para planear e implementar atividades contextualizadas e interdisciplinares. O modelo pedagógico proposto baseia-se na conjugação do recurso a narrativas e construção de mecanismos que constituem os ‘brinquedos que mexem’, podendo as narrativas envolver referências a conceitos ou fenómenos de ciências, e envolve modelos pedagógicos que analisam o papel do lúdico na aprendizagem. Tendo em conta o enquadramento referido, foi implementada uma oficina de construção de ‘brinquedos que mexem’, em contexto de Biblioteca Escolar de um agrupamento de escolas da região centro de Portugal. Participaram 21 crianças de 9-10 anos e cinco professoras e educadoras. Após o questionamento sobre experiências prévias relacionadas com brinquedos que mexem, foram apresentados alguns exemplos dos mesmos, ilustrando diferentes mecanismos e movimentos, e lido um poema sobre questões ambientais. Cada criança elaborou então um projeto ilustrando a sua proposta, passando de seguida à sua concretização. A observação participante, a análise dos projetos desenvolvidos, assim como das respostas a um questionário sobre o interesse e perceção das aprendizagens evidenciam o envolvimento na atividade, em diferentes dimensões do mesmo, nomeadamente nas dimensões cognitiva, comportamental e afetiva, e a aquisição de aprendizagens, expressas no desenvolvimento e concretização de um projeto.

Palavras-chave: autómatos (“brinquedos que mexem”), STEM, envolvimento, aprendizagem, avaliação

Abstract

This work presents objectives and activities developed in the context of the Erasmus+ AutoSTEM project, in particular, the results of the evaluation of a workshop with children. Taking as a starting point the need to motivate students to the science areas since the initial school years, the AutoSTEM project aims to explore the use of automatons (“toys that move”) as a strategy to plan and implement contextualized and interdisciplinary activities. The pedagogical model proposed is based on the

combination of the use of narratives and the construction of mechanisms that form the 'toys that move', and the narratives may involve references to science concepts or phenomena, and involves pedagogical models that analyze the role of the ludic in learning. Considering the above-mentioned framework, a workshop on the construction of 'toys that move' was implemented in the context of the School Library of a group of schools in central Portugal. 21 children from 9-10 years and five teachers and educators participated. After questioning about previous experiences related to toys that move, some examples were presented, illustrating different mechanisms and movements, and read a poem about environmental issues. Each child then elaborated a project illustrating their proposal, and then went on to realize it. The participant observation, the analysis of the projects developed, as well as the answers to a questionnaire about the interest and perception of learning evidences the involvement in the activity, in different dimensions of it, namely in the cognitive, behavioral and affective dimensions, and the acquisition of learning, expressed in the development and realization of a project.

Keywords: automatons ("moving toys"), STEM, engagement, learning, assessment

1. INTRODUÇÃO

A motivação e o envolvimento das crianças e jovens na área das ciências continuam a ser um desafio da educação contemporânea, existindo ainda a evidência da importância da promoção destas aprendizagens desde os primeiros anos de escolaridade. A importância destes aspetos realça a necessidade de compreender as dimensões que caracterizam a motivação ou o envolvimento e as estratégias que os podem promover. Tanto a motivação como o envolvimento são construções multifacetadas e interligadas. Em particular, o conceito de motivação intrínseca pode assumir dimensões relacionadas com autonomia, interesse, sentido de competência, ansiedade, percepção de valor, entre outras, e dinâmicas complexas e subtis entre estas várias dimensões (Deci & Ryan, 2000). Uma vez que "intrinsic motivation results in high-quality learning and creativity, it is especially important to detail the factors and forces that engender versus undermine it" (Deci & Ryan, 2000, p. 55). Por outro lado, foram propostas várias dimensões de envolvimento, por exemplo, os níveis afetivo, comportamental e cognitivo. Assim, é possível dizer que o envolvimento é um "multidimensional construct that unites affective, behavioral, and cognitive dimensions of student adaptation in the school and has influence on students' outcomes" (Veiga et al., 2012, p.118). Em suma, a dimensão afetiva está relacionada com as experiências emocionais da criança durante o processo de aprendizagem; a dimensão comportamental está relacionada com a participação comportamental efetiva da criança no seu processo de aprendizagem; finalmente, a dimensão cognitiva diz respeito à orientação mental da criança durante a aprendizagem (Gonçalves, 2017).

O projeto Erasmus+ AutoSTEM (AutoSTEM, 2019) visa analisar o potencial da construção de autómatos ou "brinquedos que mexem" como estratégia de motivação para a aprendizagem nas áreas da Ciência, tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM, ou STEM, em inglês, mantendo-se o uso desta sigla dado fazer parte do nome do projeto), nos primeiros anos de escolaridade. Este projeto recorre para isso a uma metodologia com base em abordagens designadas de play based pedagogy, ou seja, na pedagogia com base no brincar que combina o brincar com a aprendizagem (Hedges & Cooper, 2018). As atividades desenvolvidas segundo este método podem ser tanto iniciadas pelo adulto como pela criança, no entanto, o locus de controlo está sempre colocado na criança. Assim, a criança assume um papel ativo na sua aprendizagem, servindo o adulto apenas realizar comentários, colocar questões e demonstrar opções que guiam em criança na aprendizagem, resolvendo problemas. As características dos autómatos, nomeadamente o facto de serem constituídos por duas partes, por um lado, uma narrativa, por outro, um mecanismo, permitem, numa abordagem lúdica, atividades relacionadas com o planeamento e construção dos referidos brinquedos para aumentar o interesse e envolvimento nas áreas STEM acima mencionadas, nomeadamente em termos de conhecimento e construção de mecanismos simples, compreensão do seu funcionamento e/ou da narrativa que representam, e competências como a observação, a resolução de problemas e a criatividade (Thiel, Josephson & Vaz-Rebelo, 2019). Neste trabalho, são apresentados exemplos destes recursos, bem como a descrição e os resultados da sua realização de workshops numa escola básica.

2. METODOLOGIA

2.1. Participantes

Nesta oficina estiveram presentes, na primeira sessão, 21 crianças e na segunda sessão 19 crianças, com idades entre os 9 e os 10 anos, que frequentavam o 4.o ano de escolaridade.

2.2. Medidas

2.2.1. Objetivos de aprendizagem

Tendo em conta o objetivo do projeto AutoSTEM de promover a motivação das crianças para as áreas STEM, foram formulados alguns objetivos de aprendizagem. Neste âmbito, esperava-se que as crianças identificassem e construíssem um mecanismo proposto com uma narrativa e que as crianças desenvolvessem competências de resolução de problemas como também as suas competências transversais e bem-estar. O tema específico desta sessão foi o ambiente, pelo que se esperava que as crianças desenvolvessem alguma consciência sobre o mesmo.

2.2.2. Estrutura da oficina

A oficina decorreu ao longo de duas sessões de aproximadamente 1h30 cada. A atividade iniciou-se, na primeira sessão, com uma breve apresentação sobre o projeto e alguns exemplos de autómatos. Nestas sessões, foram apresentados autómatos com o mecanismo de rotação, articulação/bielas e alavanca. Posteriormente, foi lido um poema sobre o ambiente, uma das temáticas desenvolvidas pela escola e também muito relacionado com os currículos de ciências e cidadania. As crianças observaram os autómatos apresentados, exploraram materiais e planearam os seus próprios autómatos. Foi dada às crianças total liberdade para criarem os seus brinquedos com base nos mecanismos que foram mostrados.

Na primeira sessão decorreu então a planificação e construção do autómato. Já na segunda sessão as crianças terminaram a construção do seu brinquedo, tendo apresentado o seu trabalho e procedido a uma breve reflexão sobre o mesmo.

2.2.3. Avaliação

A avaliação da oficina foi feita através de um questionário de avaliação e da observação participante. O questionário inclui itens e perguntas abertas sobre motivação, perceção da aprendizagem, dificuldades experienciadas e sugestões de melhoria.

O guia de observação inclui indicadores de envolvimento: comportamentais, afetivos e cognitivos; expressões de satisfação das crianças e ainda os produtos desenvolvidos a fim de analisar a aprendizagem e a criatividade.

Os indicadores de envolvimento considerados são:

- O envolvimento comportamental, analisado através da participação na atividade, no planeamento de um autómato e do trabalho no mesmo;
- O envolvimento cognitivo, analisado através de dimensões como observar com atenção, ser curioso sobre o movimento e os mecanismos, explorar materiais, fazer um projeto e adaptar procedimentos para o desenvolver, fazer perguntas, resolver problemas;
- O envolvimento afetivo, analisado considerando as manifestações de interesse, durante a sessão e nas respostas ao questionário. Nas considerações finais é possível ver se a criança demonstra orgulho no que construiu.

A aprendizagem foi considerada com base nas respostas das crianças ao questionário, bem como na análise dos autómatos produzidos. Neste âmbito, os indicadores considerados foram as partes dos autómatos:

- Os autómatos têm partes mecânicas e narrativas;
- Os autómatos são produzidos com uma das partes e o seu funcionamento.

Para a criatividade, os indicadores envolvem a utilização de materiais ou as características dos autómatos produzidos: é uma cópia do apresentado; têm novos mecanismos; propõem novas narrativas.

Durante a oficina, as educadoras presentes tiveram a oportunidade de falar com as crianças acerca das suas ideias, tomando algumas notas. Posteriormente, após a oficina, as crianças responderam ao questionário. Os dados foram analisados com indicadores de estatística descritiva e análise de conteúdo.

3. RESULTADOS

Serão agora apresentados os dados recolhidos através de diversos instrumentos e com base nos indicadores já anteriormente referidos. Os resultados dividem-se em duas secções principais, o envolvimento e motivação e a percepção da aprendizagem.

3.1. Envolvimento e motivação

Tendo em conta a observação participante, foi possível perceber que as crianças estavam bastante envolvidas e entusiasmadas com a atividade. Imediatamente começaram a analisar os autómatos disponíveis bem como os materiais e começaram a desenvolver o seu próprio projeto, à exceção das duas crianças que não estiveram presentes na segunda sessão. A curiosidade das crianças pelos brinquedos e os respetivos mecanismos podem ser consideradas um indicador de envolvimento cognitivo, uma vez que estas começaram a realizar experiências, testes e adaptações à medida que idealizavam o seu próprio brinquedo.

Autómatos produzidos. Os autómatos produzidos tiveram em conta os protótipos apresentados, nomeadamente ao nível do mecanismo, no entanto surgiram ainda novas propostas. A maioria dos autómatos produzidos eram dotados do mecanismo de rotação ou de alavanca, tendo ainda sido desenvolvido um brinquedo com o mecanismo de articulação/bielas. A maioria das crianças apresentou ideias originais e criativas tanto na sua construção bem como na narrativa a esta associada. É ainda importante referir que a maioria dos brinquedos apresentados, ainda que originais, se enquadravam na temática da sessão, neste caso, o ambiente.

Em síntese, podemos afirmar que todas as crianças, no final das duas sessões que constituíram esta oficina, construíram o seu próprio brinquedo dotado de um mecanismo em funcionamento. Todas as propostas apresentadas foram bastante originais, tendo sido evidente o esforço destas crianças na criação de narrativas criativas para os seus brinquedos. Estes podem ser considerados indicadores do envolvimento comportamental das crianças uma vez que estas se mostraram bastante envolvidas com a atividade, tendo tido uma participação ativa ao longo de todas as etapas previstas, nomeadamente a curiosidade e análise dos protótipos apresentados, a planificação dos seus próprios brinquedos, a sua construção e a reflexão final.

Satisfação. Durante a sessão, as crianças foram mostrando diversas expressões de satisfação, tendo estas vindo a ser comprovadas pelas respostas aos questionários aplicados no final da oficina. A grande maioria das crianças concordou totalmente com a afirmação “Gostei muito de fazer esta atividade” tendo ainda, a maioria considerado que gostariam de repetir esta atividade. Também um número considerável de crianças concordou com ter realizado a atividade segundo as suas ideias. Relativamente à utilidade desta atividade, as respostas foram igualmente satisfatórias, tendo as crianças considerado útil a atividade para aprender sobre mecanismos e ‘brinquedos que mexem’, reconhecendo igualmente a concretização dessa aprendizagem (Figura 1).

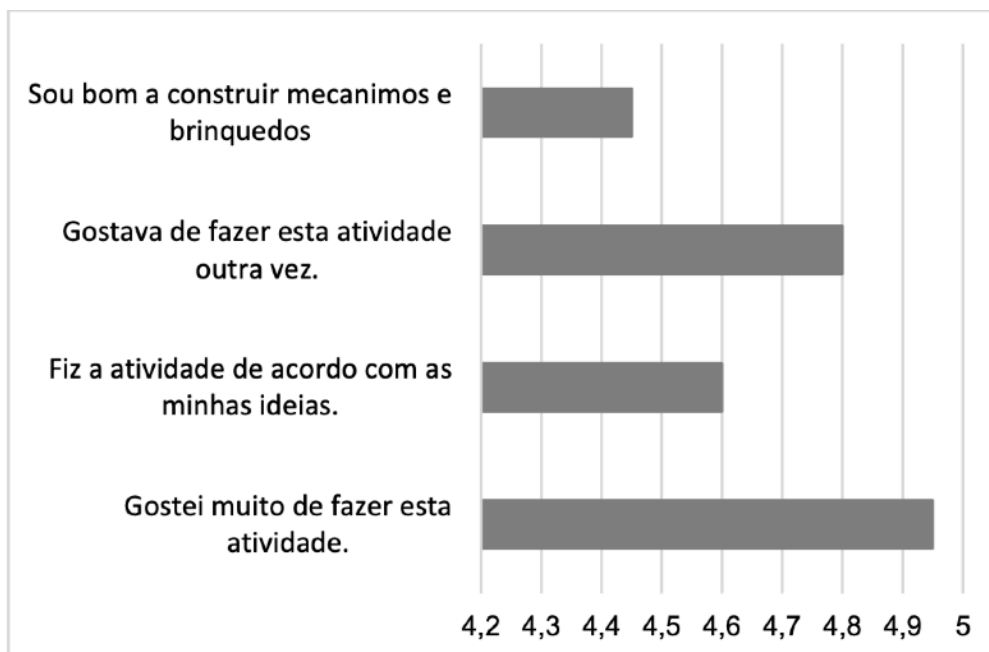


Figura 1. Percepção do interesse e outros indicadores de motivação intrínseca

No que toca às questões de resposta aberta, a maioria das crianças mencionou ter apreciado a atividade por ter a possibilidade de realizar as suas próprias ideias de forma ativa. Ainda assim, as crianças mencionaram ainda ter apreciado as novas aprendizagens, nomeadamente na construção de mecanismos, considerando ainda a atividade divertida.

Estes resultados podem ser considerados um indicador do envolvimento afetivo das crianças, dado que estas apreciaram este tipo de atividades, tendo a grande maioria mencionado que apreciaram a oficina. Durante as sessões, foi também possível reconhecer um nível notório de entusiasmo e satisfação na concretização das tarefas por parte das crianças. Para além disso, era também evidente o orgulho com que as crianças apresentavam as suas construções.

3.2. Percepção da aprendizagem

Ao longo das duas sessões foi possível observar o envolvimento das crianças, uma vez que estas observavam com atenção, mostrando curiosidade sobre o movimento e o mecanismo, à medida que igualmente exploravam materiais, preparavam o seu projeto, realizando as adaptações necessárias, colocando questões e resolvendo problemas.

Resultados da aprendizagem. Analisado as respostas à questão aberta relativa à percepção da aprendizagem com recurso a análise de conteúdo, a maioria das crianças mencionou ter aprendido algo associado aos mecanismos ou brinquedos com movimento. Para além destes, algumas crianças mencionaram ainda ter aprendido a trabalhar em grupo e a aceitar as ideias dos outros, autoconfiança, tendo ainda sido referidas aprendizagens associadas à temática da oficina, neste caso, o ambiente (Figura 2).

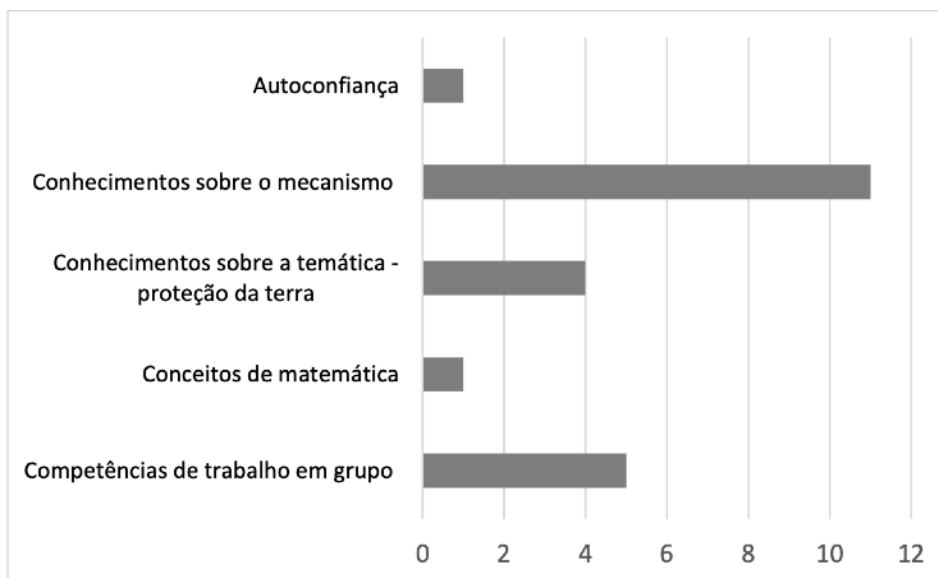


Figura 2. Percepção das aprendizagens realizadas

Percepção das dificuldades e melhorias. No que toca às dificuldades sentidas pelas crianças ao longo das sessões, a maioria respondeu ter dificuldades associadas à execução, nomeadamente na construção do mecanismo, mas também na colagem e pintura. Para além disso, algumas crianças mencionaram ainda ter tido dificuldades no desenvolvimento da ideia para o seu projeto. O número de crianças que mencionou não ter sentido dificuldades foi reduzido.

Em relação às sugestões de melhoria, foi reduzido o número de alunos que não apresentou sugestões, tendo os restantes referido como pontos a melhorar a diversidade de materiais e ainda o tempo de duração da atividade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nestes resultados, fomos capazes de reconhecer uma convergência em todos os parâmetros analisados,

Todas as crianças mostraram o seu interesse na atividade desde o início e foram bastante autónomas no desenvolvimento das suas ideias, que provaram ser bastante criativas. Além disso, foram raras as crianças que mostraram ficar nervosas acerca da sua capacidade de completar a tarefa com sucesso, tendo na maior parte do tempo percebido o seu valor e a sua capacidade de realizar o desafio de acordo com as suas ideias. Tudo isto foi provado pela observação participante feita pelos educadores presentes durante a atividade e pelas respostas às escalas sobre a motivação intrínseca das crianças. Além disso, o envolvimento na tarefa foi também claro, por um lado durante a atividade e, por outro, nas respostas aos questionários cujos resultados foram previamente analisados. Houve vários resultados que nos mostram fortes evidências de indicadores de envolvimento, tanto a nível afetivo, cognitivo e comportamental. Regra geral, as crianças mencionaram estar felizes por participar no projeto e ainda orgulhosas do trabalho desenvolvido. A nível cognitivo, a curiosidade sentida pelas crianças acerca dos vários protótipos apresentados e dos respetivos mecanismos foi clara desde uma fase inicial, o que os envolveu na tarefa, fazendo perguntas, explorando materiais e opções e desenvolvendo novas ideias. Finalmente, o envolvimento comportamental foi igualmente evidente uma vez que todas as crianças completaram a atividade com sucesso, tendo mesmo excedido as expectativas em alguns casos.

Assim, e com base na ideia de que a motivação e o envolvimento são dois grandes potenciadores da aprendizagem, podemos reconhecer a importância de atividades como as desenvolvidas pelo projeto AutoSTEM para a aquisição de aprendizagem nas áreas STEM. Este tipo de atividades permite desenvolver, de forma lúdica, a predisposição para a aprendizagem nas áreas STEM que anteriormente seria um desafio. De uma forma motivada e empenhada, as crianças fazem perguntas e testam hipóteses que não teriam feito no passado, desenvolvendo assim o seu potencial de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AutoSTEM Erasmus+ project (2019). Website. AutoSTEM Erasmus+ project nr. 2018-1-PT01-KA201-047499. retrieved 2 August 2020 from <https://www.autostem.info/resources/>

Gonçalves, S. S. B. (2018). Envolvimento do aluno na escola, percepção de apoio familiar e desempenho escolar. Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade da Madeira.

Hedges, H. & Cooper, M. (2018). Relational play-based pedagogy: theorising a core practice in early childhood education. *Teachers and Teaching*, 24(4), 369-383.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational psychology*, 25(1), 54-67.

Thiel, O., Josephson, J., & Vaz-Rebelo, P. (2019). Automata for STEM: Step by step teacher guide. Retrieved from <https://www.autostem.info/wp-content/uploads/2019/12/AutoSTEM-Teacher-guide.pdf>

Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: differentiation and promotion In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e Escola Cultural.

A PROBLEMATIZAÇÃO COMO METODOLOGIA NO ENSINO DE BIOLOGIA PARA ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL

Malu R. Silva¹, Silene P. Lozzi²

¹Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (BRASIL),
malu.adams@gmail.com

²Universidade de Brasília (Brasil), silene@unb.br

Resumo

A Lei de Execuções Penais aponta para a necessidade de integração social dos presos (BRASIL, 1984), o que nitidamente não foi alcançado diante do baixo índice de ressocialização dos presos (Cunha, 2010). Nesse panorama a educação no sistema carcerário ganha maior importância, contrastando com graves impedimentos para sua ocorrência, que vão desde a impossibilidade de utilização de recursos didáticos como medida de segurança (livros, internet, vídeos pen-drives) até regras que limitam a realização de trabalhos em grupo, do material impresso disponível ou livros didáticos atualizados. Em resposta a essa realidade e às dificuldades intrínsecas ao ensino de Biologia, apresentamos como proposta pedagógica a elaboração de um guia com metodologia da problematização no ensino de Biologia para adultos privados de liberdade. Nessa proposta, experiências vivenciadas pelos estudantes e fatos que chamam sua atenção relacionados aos temas são considerados e contextualizados nas situações problema apresentadas, a serem discutidas. Também é adicionado material de apoio adaptado com base em referências bibliográficas. A utilização da metodologia de problematização proposta deve ter como base as etapas de observação da realidade; estabelecimento de pontos-chave; teorização; levantamento de hipóteses de solução e aplicação à realidade (Bordenave & Pereira, 1982). Os estudantes devem avaliar a metodologia proposta em todas as suas etapas, o que deve contribuir para melhorias novas etapas de aplicação, no sistema prisional em outros contextos em que se dá ensino médio.

Palavras-chave: ensino de biologia, sistema prisional, problematização.

Abstract

The Law of Criminal Enforcements suggests the need for social integration of inmates (BRASIL, 1984), which was truly not achieved given the low rate of re-socialization of inmates (Cunha, 2010). In this scenario, the education in the prison system gains a greater importance, contrasting with serious obstacles to its occurrence, ranging from the impossibility of using didactic resources as a security measure (books, internet, pen-drive, videos) to rules that restrict group work as well as available printed material or updated textbooks (Silva, personal communication). In response to this reality and the intrinsic challenges in teaching Biology, we present, as a pedagogical proposal, the elaboration of a guide with methodology of the problematization in the teaching of Biology for adults deprived of their liberty. In this proposal, students' experiences and facts that call out their attention related to the themes are considered and contextualized in the problem situations presented, to be discussed. Support material adapted based on bibliographic references is also added. The use of the proposed problematization methodology should be based on the steps of the observation of the reality; establishment of key points; theorization; hypothesizing solution and application to reality (Bordenave & Pereira, 1982). Students must evaluate the proposed methodology in all its stages, which should contribute to improvements in new stages of application, in the prison system in other contexts in which high school is taught.

Key-words: the teaching of biology, prison system, problematization.

1. INTRODUÇÃO

A democracia brasileira é jovem e não se mostrou consolidada, assim como outras na América, o que se torna claro a partir dos ataques a que têm sido sujeitas. O fortalecimento de nossa jovem democracia requer, entre outros, a implementação de políticas de Estado e de governo voltadas para a equidade social. Nesse cenário a educação assume protagonismo indiscutível como instrumento fundamental para promoção de justiça social. Nessa direção, Psacharoupoulos (2007) lembra que os níveis educativos são fundamentais para a explicação dos rendimentos e da pobreza na sociedade

em que vivemos. Uma vez que o insucesso escolar e o abandono aumentam os níveis de desemprego e a criminalidade, isso impacta diretamente o sistema carcerário brasileiro, caracterizado por superlotação e o sucateamento de recursos (Rangel & Bicalho, 2016). Nesse panorama, a educação no sistema prisional surge como pilar para qualquer proposta de reintegração dos presos à sociedade. A constituição brasileira vigente estabelece que a educação é direito de todos e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, assim como seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Contudo, a previsão constitucional não resiste à realidade dos fatos. De que educação estamos falando na prática e para quem é ofertada? Acessar o conhecimento produzido pela humanidade deveria ser direito de todos, uma vez que a construção desse patrimônio é social e atravessada pela história, da qual não se exclui seus quinhoeiros, incluindo os indivíduos privados de liberdade. Essa linha de pensamento provoca questões como a levantada por Sérgio Adorno (2002) quando questiona se é possível falar em respeito aos direitos humanos numa sociedade na qual vigem extremas desigualdades sociais. Esse trabalho propõe reflexões sobre a educação que se dá no sistema carcerário brasileiro, suas limitações e apresenta uma proposta de recurso para o ensino e aprendizagem em Biologia que se dá no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional.

2. UM POUCO SOBRE O SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO

A história do sistema prisional brasileiro espelha as transformações ocorridas em vários países ocidentais, perpassando do período medieval à modernidade com caráter eminentemente punitivo. Se antes era voltado para castigos inflingidos sobre o corpo, passa a ser, como salienta Foucault (1987), um castigo que atua sobre o coração, o intelecto e a vontade. No Brasil, a preservação da dignidade dos presos e sua ressocialização tem previsão na Lei de Execuções Penais, promulgada em 1984 (BRASIL, 1984). Frustrando a previsão normativa, a realidade emerge para um duplo fracasso, tanto no que se refere à preservação da dignidade dos presos quanto à sua ressocialização ou reintegração, como observa Baratta (2007). Além das atividades educacionais a reintegração à sociedade requer investimento no exercício laboral, o que ocorre em proporções insignificantes. Assim, o sistema prisional brasileiro segue cada vez mais marcado pelo sucateamento de recursos, a precarização das condições de trabalho, além das grandes deficiências nos processos de educação e formação profissional, como ressalta Martins (2014), e pela superlotação e violência como lembra Ferreira (2017).

Quando analisadas as características do perfil dos detentos no sistema carcerário brasileiro constata-se que o maior percentual deles é do sexo masculino, de cor preta ou parda e pertence à faixa etária de 18 a 24 anos (DEPEN, 2019), o que aponta para uma lógica da marginalização, condizente com uma política de extermínio dos jovens pobres e negros nas periferias urbanas brasileiras. Ao compararmos a escolarização da população livre brasileira com a população carcerária temos que enquanto a primeira tem 53% de não concluintes do ensino médio (IBGE, 2019), a população carcerária, tem 91% de não concluintes, segundo dados do Departamento Penitenciário ligado ao Ministério da Justiça (DEPEN, 2016). Se a grande maioria dos encarcerados não concluiu o ensino médio é essencial inserir a conclusão dessa etapa de educação como meta quando o assunto é sua reintegração à sociedade. Mas como se dá a educação no sistema prisional? No Brasil, com previsão na lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), a educação dos privados de liberdade se dá na modalidade Educação de Jovens e Adultos, conhecida como EJA.

3. A EDUCAÇÃO PARA OS PRIVADOS DE LIBERDADE

A Educação de Jovens e Adultos, modalidade na qual se dá a educação no sistema prisional brasileiro, foi criada para atender àqueles que de modo geral não tiveram escolarização na faixa adequada, ou seja, não é uma modalidade de educação exclusiva para adultos do sistema prisional. Diante das diferenças cruciais nas condições de vida, incluindo as ambientais daqueles que tiveram atraso em sua escolarização, mas que não são privados de liberdade e os que são, a necessidade de adaptação da EJA torna-se indiscutível. Fundamentalmente, a educação que ocorre no sistema carcerário apresenta-se sujeita a normas bastante diferenciadas, com restrições por motivos de segurança que a tornam muito diferente em sua prática em relação à que ocorre fora desse sistema. Além disso, a escassez de recursos materiais e humanos que caracteriza o sistema carcerário tem reflexos no ensino e aprendizagem dos detentos. Essas adaptações não foram normatizadas, mas fato é que a própria EJA sofre críticas quanto a sua normatização, uma vez que não há previsão de um currículo próprio à mesma, por exemplo, o que é crucial diante, por exemplo, de sua carga horária bastante reduzida em relação ao ensino médio tradicional. Segundo José e Leite (2020) esse currículo deveria ter uma base não hierárquica, flexível e interdisciplinar, considerando outros sujeitos

e outras pedagogias, fiéis aos princípios de resistência, libertação e direitos humanos. E como se daria isso na prática com relação a educação dos presos sendo que muitas vezes, como lembram o Lafin e Nakayama (2013) eles são por parte da sociedade considerados criminosos que não deveriam usufruir desse direito, visto como uma regalia.

E qual o papel reservado ao professor em um cenário tão complexo quanto o da educação no sistema prisional? As respostas não são conclusivas, mas há de se evocar para qualquer reflexão o pensamento freiriano de que o professor deve pensar sobre o que ensinar, para quem e como ensinar, de forma a dar sentido a quem aprende (Freire, 1996). Mas o que e o quanto pode o professor fazer no exercício de sua profissão em unidades prisionais? Para o conhecimento de um pouco desta realidade será compartilhado pela autora (Silva) algumas de suas observações sobre o ensino em uma unidade prisional na cidade de Unaí, estado de Minas Gerais, além de dispositivos de resoluções que regem a organização e o funcionamento do ensino em unidades prisionais do estado de Minas Gerais (DEPEN-MG, 2012, 2016). O primeiro aspecto a ser ressaltado como procedimento de segurança é o controle e a restrição da utilização de vários recursos didáticos e pedagógicos comumente utilizados nas salas de aula do ensino tradicional. Também devemos lembrar da escassez de recursos humanos e materiais nos presídios, incluindo livros didáticos que existem em número insuficiente e geralmente são adquiridos por doações de outras escolas e são desatualizados quanto ao conteúdo. Além disso é proibido o uso de recursos de informática, computadores e canetas, entre outros, limitações sempre impostas com base em questões de segurança, segundo normas do presídio. Outra restrição pedagógica, justificada pelos mesmos motivos, é a de formação de grupos de estudantes durante as aulas. Com tantas limitações, de que recursos dispõe o professor para promover a educação prisional?

4. O ENSINO E APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA EM UNIDADES PRISIONAIS

O ensino e a aprendizagem em Biologia contam com desafios próprios, sejam eles relacionados com recursos didáticos ou com o volume crescente e complexidade do conteúdo a ser explorado, inerentes a essa área do conhecimento. A importância da realização de aulas práticas e as dificuldades em sua realização é também relatada e justificada, muitas vezes, pela escassez de recursos humanos ou materiais considerando o ensino médio tradicional. Segundo Lima & Garcia (2011), as aulas práticas são valorizadas mesmo por alunos que nunca as tiveram, sendo consideradas influenciadoras do bom desempenho dos alunos. Se a realização de aulas práticas com atividades experimentais nem sempre é possível na desafiadora realidade das escolas públicas brasileiras, que limitações são reservadas à sua realização na educação que é realizada no sistema prisional? Considerando a realidade da EJA, com menor carga horária destinada às disciplinas e as características da educação no sistema carcerário, os desafios para o ensino e aprendizagem de Biologia apresentam múltiplas camadas, suscitando espaços de discussão sobre recursos metodológicos que podem ser disponibilizados nesse contexto.

A apresentação de propostas de recursos didáticos alternativos aos existentes e que considerem as limitações da educação prisional é algo de indiscutível relevância diante da meta de estabelecer melhorias nessa educação. Para que a aprendizagem seja significativa, devem incluir, em sua concepção, espaço para a valorização do conhecimento advindo da realidade dos estudantes. O detento deve ser estimulado quanto à sua participação, em metodologia que privilegiem uma abordagem mais investigativa do que de caráter conteudista. Isso vai ao encontro de estudos como o de Barbosa & Chagas (2011) que afirmam que as metodologias a serem consideradas devem trazer referências de situações cotidianas e vivências práticas possibilitando que os alunos vejam conexão entre o que está sendo ensinado e a realidade. Em consonância, da Costa (2014) propõe que é necessário buscar metodologias que valorizem conhecimentos advindos da realidade do aluno, tornando-o protagonista de sua própria aprendizagem com a valorização do seu modo de ler e enxergar o mundo.

5. A PROBLEMATIZAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA ENSINO E APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA NO SISTEMA CARCERÁRIO

Há consenso na literatura e nas escolas que o ensino de Biologia tenha caráter investigativo. Segundo Lúcia Sasseron (2015) a postura investigativa é essencial para a construção do conhecimento, o que pode se dar a partir da resolução de problemas com a busca de relações entre variáveis que devem explicar o fenômeno observado, base do raciocínio hipotético-dedutivo. Essa abordagem deve ter seu foco deslocado da assimilação de conteúdo para que possam ser desenvolvidas nos estudantes habilidades de seu "fazer científico". Mais do que somente a

observação e manipulação de materiais e experimentação as atividades investigativas devem promover no aluno a motivação e o estímulo à reflexão, discussão, explicação e o relato da experiência de investigação científica (Trivelato & Tonidandel, 2015).

A problematização enquanto metodologia apresenta, segundo Delizoicov (2002), três etapas, sendo a primeira a etapa de problematização inicial, para identificação e compreensão do assunto discutido, quando os argumentos são apresentados e problematizados; a segunda a etapa de organização e sistematização do conhecimento sobre o assunto, quando o professor assume a função de orientador e terceira, de aplicação do conhecimento. Nessa última o estudante estabelece analogias e faz extrapolações para suas experiências e tentativas de compreensão do mundo, a partir do conhecimento aprendido. Uma outra forma de caracterizar a metodologia de problematização tem como base o arco da problematização proposto por Charles Maguerez e apresentado por Brodenave & Pereira (1982), de acordo com o qual deve-se partir da realidade do estudante e voltar a ela. As cinco fases propostas no arco seriam a de observação da realidade, o estabelecimento de pontos-chaves a serem trabalhados, a teorização do assunto, o levantamento de hipóteses de solução e a aplicação do conhecimento adquirido à realidade.

Com base na abordagem investigativa e metodologia de problematização, foi formulada proposta de uma ferramenta didática, um “guia de estudos para estudantes de biologia na EJA do sistema prisional” (Silva & Lozzi, 2020, não publicado). Esse material não teria sua utilização restrita ao ambiente de educação prisional, podendo ser utilizado em outras escolas em que ocorre a EJA, assim como no ensino médio tradicional. Porém, foi inspirada pelas condições da educação carcerária, além do propósito de contribuir com uma educação que torne os privados de liberdade pessoas com capacidade crítica e discernimento que possam ser úteis em seu processo de reintegração à sociedade. Assim, além de ser de baixo custo sua produção, envolvendo papel e impressora, teria sua utilização permitida por não transgredir as regras de segurança das unidades prisionais. O mais importante, como foi apontado, é que o conhecimento deve partir de situações problemas comuns à vida dos estudantes, podendo sempre ser reformuladas, de acordo com questões novas apresentadas pelos mesmos e relacionadas aos temas propostos.

O guia de estudos tem sua versão inicial composta por quatro módulos, envolvendo desde o estudo de biomoléculas até questões relacionadas a sistemas como nervoso, muscular, endócrino, circulatório, imune, digestório e outros. Em cada um dos módulos são propostas várias situações problema. A título de exemplo, uma questão apresentada e explorada como situação problema foi: Por que algumas pessoas submetidas à amputação relatam sentir formigamento no membro amputado? Essa observação é comum para aqueles que lidam com amputados ou têm alguma proximidade com quem passou por essa experiência e a partir dessa situação são trabalhados assuntos como morfologia da célula nervosa, condução do estímulo nervoso, sinapse neuro muscular, contração muscular e condições requeridas para regeneração da fibra nervosa. Cada situação problema é seguida por um texto motivador, que pode ser recortes de jornais, assuntos abordados na internet, entrevistas, dentre outros. Após a apresentação da situação o professor abre espaço para uma discussão inicial, em que os alunos expõem seus pontos de vista e novas questões relacionadas ao tema abordado. O guia conta ainda com espaços para anotações de questões, do conteúdo assimilado e respostas, uma vez que no sistema prisional até o uso de cadernos e principalmente seu transporte para as celas é restringido. A etapa de teorização no processo de problematização conta com textos de apoio adicionados de figuras, com esquemas que auxiliam na compreensão das informações apresentadas. Esse material de apoio é produzido especificamente para o guia com a adaptação de textos de livros didáticos, revistas e jornais científicos, textos de internet ou mesmo são redigidos pelas autoras. Diante da situação problema apresentada, os alunos analisam suas possíveis causas e as explicações deverão ter como base conhecimentos técnico-científicos, mas não somente eles. Segundo Berbel (1998), é preciso que o estudante demonstre capacidade crítica ao buscar captar relações do problema com o contexto social em que se insere. Na etapa de teorização os conhecimentos dos envolvidos podem ser confirmados ou reformulados e só após as hipóteses de solução são formuladas sempre com vistas à intervenção na realidade da qual a situação problema foi extraída.

Na aplicação da metodologia de problematização com utilização do guia, a realidade observada pode ser tanto aquela vivenciada pelos estudantes antes da privação de sua liberdade como extraída de sua vivência no sistema prisional. A teorização deve ter como base textos criados ou adaptados como conteúdo do próprio guia, uma vez que é rara a obtenção de livros e outros recursos didáticos atualizados para serem utilizados no sistema carcerário. A postura investigativa e questionadora dos estudantes deve ser visível na formulação de hipóteses para a solução dos problemas, sempre ocupando o professor o lugar de orientador de todo esse processo, não mais o de protagonista absoluto. O aluno assume, assim, postura menos passiva do que a comumente observada na aplicação de metodologias de ensino aprendizagem tradicionais, sendo estimulado a fazer analogias

e extrapolações para outras situações de sua vida cotidiana. O guia de estudos confeccionado nesses moldes teve sua aplicação em salas de aula interrompida por ocasião da pandemia de Covid-19, o que deve ser retomado assim que possível na escola da Unidade Prisional de Unaí- MG. Nesse material são reservados espaços para múltiplas sugestões e críticas, tanto em relação a essa ferramenta quanto sua utilização nos estudos, a partir de quando os resultados serão analisados, possibilitando novas formulações e edições desse material didático.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação nunca deixou de estar inserida em qualquer proposta inovadora e de caráter emancipador na sociedade, especialmente quando se trata de populações vulneráveis. Nesse caso, o que importa é agir. Esperar pelo aporte de recursos financeiros e humanos para resolução dos graves problemas da Educação é algo utópico e que afasta quaisquer possibilidades de mudanças em curto e médio prazo. Quando se trata do contexto da educação no sistema carcerário, o aporte desses recursos chega a ser quimérico. Assim, propomos a utilização da metodologia de problematização, sempre dentro de uma abordagem investigativa para o ensino e aprendizagem de Biologia para os privados de liberdade. Diante dos inúmeros obstáculos na educação de presos, propostas de ferramentas que não sejam impedidas pelas normas de segurança de serem utilizadas e que sejam de baixo custo de produção podem interessar, especialmente se fomentarem a formação de cidadãos críticos e que possam intervir em sua realidade, o que contribuiria para o seu tão difícil processo de reintegração à sociedade.

REFERÊNCIAS

- Adorno, Sérgio. (2002). Exclusão socioeconômica e violência urbana. *Sociologias*, (8), 84-135. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200005>
- Baratta, 2007. Ressocialização ou controle social: uma abordagem crítica da reintegração social do sentenciado. Alemanha: Universidade de Saarland. Recuperado de: <<https://docero.com.br/doc/nvs1ce>>. Acesso em: 11 maio 2020.
- Barbosa, J.S.& Chagas, P.C.M. (2011). Concepções dos alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre a disciplina de Biologia. Recuperado de: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0810-1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.
- Berbel, Neusi Aparecida Navas. (1998). A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 2(2), 139-154. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831998000100008>
- Bordenave, J. & Pereira (1982). Estratégias de ensino aprendizagem. 4. ed., Petrópolis: Vozes.
- BRASIL - Ministério da Educação (1996). RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Recuperado de: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> > Acesso em: 30 jun. 2020.
- _____ (2005). Lei n. 7210, de 11-07-1984: Lei de Execução Penal. In: BRASIL. Código Penal, Código de Processo Penal, Constituição Federal. São Paulo: Saraiva.
- BRASIL (1984). Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Recuperado de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210compilado.htm>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- Cunha, Elizangela Lelis da. (2010). Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. *Cadernos CEDES*, 30(81), 157-178. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000200003>
- da Costa, E. S. (2014). Educar para libertar: Por uma política educacional para o sistema prisional brasileiro. *Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco*, 4(5). Recuperado de <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/307>
- Delizoikov, D. (2001). Problemas e Problematizações. In: Pietrocola, Maurício (Org.). Ensino de Física - conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora (125- 150). Florianópolis: Editora da UFSC.
- DEPEN – Departamento Penitenciário de Minas Gerais (2012). Resolução SEEMG 2.197 de 26 de outubro de 2012. Dispões sobre a organização e o funcionamento da Escolas Estaduais de Educação

Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Recuperado de: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2020.

_____. Departamento Penitenciário de Minas Gerais (2016). Regulamento e Normas de Procedimentos das Unidades Prisionais de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Defesa Social. Subsecretaria de Administração Prisional. Recuperado de: <<http://www.depen.seguranca.mg.gov.br/images/Publicacoes/Subsecretariadeadministracaoprisional/Regulamento-e-Normas-de-Procedimentos-do-Sistema-Prisional-de-Minas-Gerais-28.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

DEPEN - Departamento Penitenciário Nacional (2016). Levantamento de Informações Penitenciárias. Recuperado de: https://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf. Acesso em 15/08/2019.

_____. (2019). Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN. Levantamento de Informações Penitenciárias. Recuperado de: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen>. Acesso em: 30 jul. 2020.

Ferreira, Marcelo José Monteiro, Macena, Raimunda Hermelinda Maia, Mota, Rosa Maria Salani, Pires Neto, Roberto da Justa, Silva, Ageo Mário Cândido da, Vieira, Luiza Jane Eyre Sousa, Kendall, Bernard Carl, & Kerr, Lígia Regina Franco Sansigolo. (2017). Prevalência e fatores associados à violência no ambiente de trabalho em agentes de segurança penitenciária do sexo feminino no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(9), 2989-3002. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-81232017229.11092017>

Foucault, M. (1987) *Vigiar e punir*. (R. Ramalhete, Trad.). Petrópolis: Vozes. 20. ed.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 43 ed.

IBGE (2018). Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios. Recuperado de: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=downloads.%20Acesso%20em%2025%20de%20maio%20de%202020>>. Acesso em: 20 maio 2020.

José, G., & Leite, Y. (2020). Trabalho docente em espaços prisionais: valorização e condições de trabalho. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17(48). Recuperado janeiro 10, 2021, de <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/7058/47966708>

Laffin, Maria Hermínia Lage Fernandes, & Nakayama, Andréa Rettig. (2013). O trabalho de professores/as em um Espaço de privação de liberdade. *Educação & Realidade*, 38(1), 155-178. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100010>

Lima, D.B. & Garcia, R.N. (2011). Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de Biologia no Ensino Médio. *Cadernos de Aplicação*, 24(1), 201-224.

Martin, R. P. (1991). Assessment of social and emotional behavior. In B. A. Bracken (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (pp.450-464). Boston: Allyn & Bacon.

Martins, Élide Lúcia Carvalho, Martins, Luciana Gomes, Silveira, Andréa Maria, & Melo, Elza Machado de. (2014). O contraditório direito à saúde de pessoas em privação de liberdade: o caso de uma unidade prisional de Minas Gerais. *Saúde e Sociedade*, 23(4), 1222-1234. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902014000400009>

Psacharopoulos, George (2007), *The Costs of School Failure. A Feasibility Study. Analytical Report for the European Commission*. European Expert Network on Economics of Education, European Commission. Recuperado de: http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEContent/_IMPORT_TELECENTRUM/DOCS/EENEE_AR2.pdf (consulta em 3/7/2019).

Silva, M.R. & Lozzi, S.P. (2020). *Guia de Estudos de Biologia para Estudantes do Sistema Prisional*. Não publicado.

Rangel, Flavio Medeiros, & Bicalho, Pedro Paulo Gastalho de. (2016). Superlotação das prisões brasileiras: Operador político da racionalidade contemporânea. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 21(4), 415-423. <https://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20160040>

Sasseron, Lúcia Helena. (2015). Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: Relações entre ciências da natureza e escola. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 17(spe), 49-67. <https://doi.org/10.1590/1983-2117201517s04>

Trivelato, Sílvia L. Frateschi, & Tonidandel, Sandra M. Rudella. (2015). Ensino por investigação: eixos organizadores para sequências de ensino de biologia. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte), 17(spe), 97-114. <https://doi.org/10.1590/1983-2117201517s06>

O ESPAÇO COGNITIVO E INTERPESSOAL NO DESENVOLVIMENTO DE VALORES NO ÂMBITO DE PLATAFORMA ELECTRÓNICA EDUCATIVA

Leonardo Saraiva Págio¹, Raquel Santana², Julita Menestrina³ Dailse Paiva de Souza⁴

¹Universidade Lusófona do Porto (Portugal), Formando Valores, leonardospagio@formandovalores.com

²Universidade do Porto (Portugal), raquelsant@hotmail.com

³Universidade Potiguar (Brasil)

⁴Faculdades de Ciências e Letras Don Domênico (Brasil).

Resumo

O tema deste artigo versa sobre a tecnologia digital no cenário da educação. Contempla a ludicidade nos recursos multimídia focado na análise comportamental para o desenvolvimento de valores em crianças, especialmente nas primeiras fases da vida, aos jovens e adultos, incluindo os com baixo nível cognitivo e interpessoal. Neste contexto, a tecnologia digital é um instrumento de poderosa fonte de aprendizado e conscientização, não apenas de seu utilizador/usuário, mas de todos envolvidos no processo de educação, aprendizado e lazer, para alcançar patamares de evolução do saber e aperfeiçoamento nas relações humanas. A tecnologia digital em 3D, mantém popularidade e interesse de expressivo público em formação no acesso a jogos online, permitindo ultrapassar barreiras de separação, exclusão social, segregação e outras situações limitantes da relação satisfatória entre as pessoas. Além do mais, é o intuito da educação a distância, promover este poder de atração pertencente ao “jogo de diversão online”, que em sua maioria demonstra violência e conduz o participante ao isolamento e empobrecimento dos estudos; almeja-se uma nova perspectiva nos jogos educativos, segundo Piaget (1962, p.3). Sobretudo, no campo psicossocial, ao evidenciar a preocupação de construir um instrumento de aceleração do processo educativo que permite ao indivíduo navegar e revelar seu modo de conduta no jogo, este estará ao mesmo tempo elucidando suas ideias e se permitindo posteriormente à reflexão de seu pensamento; sendo levado a se permitir alterá-lo em ações, podendo modificar a configuração de sua vida e entorno, alcançando perfil de um agente de transformação em sua comunidade.

Palavras-chave: Tecnologia digital, Processo de aprendizagem, Ludicidade, Desenvolvimento humano e Jogos educativos.

Abstract

The theme of this article is about digital technology in the education scenario. The proposal includes playfulness in multimedia resources with a focus on behavioral analysis, with a view to developing values for children, especially in the early stages of life, for young people and adults, including those with low cognitive and interpersonal levels. In this context, digital technology is certainly an instrument of powerful source of learning and awareness, not only of its user, but of the whole family and other adults involved in the process of education, learning and leisure, to reach levels of evolution knowledge and the improved treatment of human relations. The digital technology in 3D, maintains a popularity and expressive interest of a training public in the access to online games, which allows to overcome the barriers of separation, social exclusion, segregation and so many other forms and situations that separate a satisfactory relationship between people. Furthermore, it is the intention of distance education, to promote this power of attraction belonging to the “online fun game”, which mostly demonstrates violence and leads the participant to the isolation and impoverishment of studies; a new perspective is sought in educational games, according to Piaget (1962, p.3). Above all, in the psychosocial field, by showing the concern to build an instrument to accelerate the educational process that allows the individual to navigate and reveal his model of conduct within a game, he will at the same time be elucidating his ideas and allowing himself at a later time to an action to reflect on his own way of thinking; being led to judge or allow himself to change his way of seeing, feeling and conducting himself within his social community. Thus being able to modify the configuration of his life and community, reaching a profile of an active agent of transformation in his environment.

Keywords: Digital technology; Learning process; Playfulness; Human development and educational games.

1. INTRODUÇÃO

A educação, via de regra, em todo o tempo está envolta em reflexões contínuas sobre aquilo que temos ou aquilo que desejamos transformar em nossa sociedade, estabelecendo propostas de construção de projetos pedagógicos voltados aos diversos perfis, sempre com ênfase na interação social, perpassando as diferentes áreas do conhecimento.

As transformações tecnológicas das últimas décadas têm sido rápidas, amplas e profundas. Com isso, novos modelos têm sido estabelecidos, exigindo dos professores práticas pedagógicas que os tornem mediadores do conhecimento, em oposição ao velho paradigma do professor detentor de conhecimento.

No contexto contemporâneo, de uma sociedade em constante transformação, não poderia ser diferente quanto às mudanças ocorridas nas relações sociais, onde o conceito de modernidade líquida referenciado pelos autores¹, que resgatando as contribuições de Bauman sobre o referido conceito, explicita: “Para Bauman (2001), vivemos em tempos de modernidade líquida; em outras palavras, tudo perde a solidez que o caracteriza. Assim sendo, se a solidez da pedra caracteriza a perenidade, o que é líquido se esvai rapidamente em segundos, como a água que não podemos represar nas mãos, pois é impossível conter um líquido senão em frascos. Isso implica uma existência que não vivencia a realidade da vida de forma duradoura, mas de forma fluida, fugaz, como se percebe nos hábitos, no comportamento e nos próprios relacionamentos humanos que não duram muito tempo”.

É nesta sociedade em que a realidade muda muito rapidamente em termos de modernidade e tecnologias e que os desafios são uma constante para compreender as relações sociais e o desenvolvimento de valores. Ainda, os autores complementam: “Ser moderno, para Bauman (2001), significa “[...] ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado. O homem moderno persegue o novo, mas, após a conquista de tal bem, dele rapidamente se enfastia; insaciável, persegue novos anseios norteado sempre pelo eterno ‘adiamento da satisfação’” (Bauman, 2001, p. 37). Neste cenário tecnológico emerge do mundo real para o virtual ou também podemos considerar o vice-versa, do virtual para o real, constantes e rápidas mudanças de diferentes aspectos que acabam por refletir no modo das pessoas relacionar-se consigo mesmas e em sociedade. Reflete ainda, nos hábitos de consumo que não são tão simples de administrar no dia a dia. Em especial, tratando-se de crianças e adolescentes, que passam pelo complexo processo natural do crescimento e são considerados pela lei² como estando em uma “condição peculiar como pessoas em desenvolvimento”. Esta condição certamente interfere em como tratarão as pessoas de seus relacionamentos, bem como lidarão com as tecnologias, ou até com a falta de acesso às mesmas. Esta condição de acessibilidade e conectividade interfere diretamente na condição dos relacionamentos, evidenciando aspectos positivos e negativos desta condição da modernidade em que os indivíduos encontram-se em diferentes posições de atuação, situados pela questão de vida econômica e cultural.

Neste quesito das tecnologias, as plataformas educativas são consideradas poderosos instrumentos que possibilitam interatividade e apoio ao processo ensino aprendizagem, em especial de crianças e adolescentes nesta fase de desenvolvimento da vida dos sujeitos. Por sua vez, a apresentação da plataforma, o tipo de conteúdo e formato disponível do mesmo, os recursos e as possibilidades de interatividade e dinamicidade para acesso a estes recursos, são características que de fato, definidoras para a busca pelos usuários/utilizadores.

Neste processo constante de aprendizagem da atualidade um formato que via de regra dispensa dúvidas de aceitabilidade por diferentes tipos de público, quer definidos por critérios como idade e condição cultural e econômica, estão os jogos digitais de diferentes conteúdos e formatos.

¹ GABRIEL, Fábio Antonio., PEREIRA, Ana Lúcia., GABRIEL, Ana Cássia. (2019). Modernidade líquida e consumismo no pensamento de Zygmunt Bauman. Revista Intersaberes, vol. 14, no 33, p.686, set.dez 2019 - issn: 1809-7286. Consultado 14.01.2020, em: 1542-Texto do artigo-415358-1-10-20191213.pdf

² Brasil. , artigo 6o: Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. (grifo nosso). Consultado em 14.01.2020, em Lei n. 8.069 de 1990 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências (mp.go.gov.br)

Em especial, para crianças e adolescentes, os jogos apresentam-se como a menina dos olhos, que de modo muito especial, os elegem para seu deleite e satisfação, desfrutando de momentos ímpares de aprendizagem e diversão, por meio da ludicidade e interatividade, ampliando suas relações interpessoais, ao menos em grupos virtuais de mesmo interesse.

Esta questão do uso de jogos interativos, em seus diferentes aspectos e diferenciados públicos é significativa, carente de ser aprofundada sua análise atualmente na sociedade, onde o paradoxo multidão versus isolamento, se faz muito presente, em especial no contexto atual da crise mundial de saúde vivida em razão da doença identificada como COVID-19³. Tal contexto de crise, oportunizou a evidência do uso de mídias digitais em diferentes contextos, com ênfase em no mínimo 3 áreas: educação, saúde e entretenimento/diversão.

Especificando um pouco sobre o aspecto educativo, podemos evidenciar, em especial, o desenvolvimento de crianças e adolescentes, no uso de jogos educativos para a formação de valores⁴, conforme evidenciamos que:

“O objetivo do uso desta tecnologia em plataforma interativa em jogo educativo 3D, está em revelar de modo substancial e gradativo um projeto inovador no preparo de uma metodologia voltada para a educação de valores da criança/miúdo, adolescente/jovem e adulto, partindo de conteúdos que se estabelece no cotidiano e que lhe favorecem para uma formação pautada na retomada da valorização do carácter e intensificação dos níveis morais e éticos e assim aferir maior equilíbrio em suas relações interpessoais”.

É a disposição ampliar o olhar, mesmo que de modo simplificado, para estas importantes e significativas possibilidades e questões do espaço cognitivo do jogo educativo em plataforma eletrônica digital.

2. O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM, AS RELAÇÕES E O DESENVOLVIMENTO DE VALORES

Desta realidade de desenvolvimento cognitivo evidenciado nos jogos educativos na utilização de plataforma educativa, diz respeito ao desenvolvimento e formação de valores.

A contribuição deste desenvolvimento e formação em valores para crianças e adolescentes é sem sombra de dúvidas, um espectro amplo a ser desvendado e multifacetado em seus propósitos de contribuição social. Cabendo por que não dizer, a possibilidade de se colocar critérios, entendidos aqui inicialmente como parâmetros, para se verificar as possibilidades de aprendizagem de valores que favoreçam a construção de um mundo melhor, a começar por ampliar as interações sociais, mesmo que de modo online e via jogos educativos.

As relações interpessoais são o contexto para a construção do eu da criança, da sua consciência, estabelecendo segundo a teoria vygotskyana, um papel fundamental para as interações sociais no desenvolvimento das funções psicológicas humanas.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (Vigotsky, p. 41) A formação social da mente.

³ Brasil. Ministério da Saúde. “[...] doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. Consultado em 14.01.2020, em [https://Sobre a doenca \(saude.gov.br\)](https://Sobre a doenca (saude.gov.br)).

⁴ Págio, Leonardo Saraiva, Santana, Raquel e Souza, Dailse Paiva de. Plataforma digital educativa Formando Valores & Game educativo Amor Crescente®. Dossier Técnico. Formando Valores. 2020, p-4.

3. A PLATAFORMA EDUCATIVA E AS NOVAS TECNOLOGIAS E A CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA DOS JOGOS: LUDICIDADE E CRIATIVIDADE

Inúmeras são as possibilidades de interações de aprendizagem que o mundo contemporâneo tem proporcionado, através do desenvolvimento das novas tecnologias e que vem se tornando um processo contínuo, exigindo constantes atualizações da sociedade. Nessa perspectiva, os comportamentos de ensinar e de aprender também mudam. No entanto, parece haver uma constante afirmação que não se perdem os recursos de que se dispunha e sim, que o ensino pode se beneficiar das inovações tecnológicas. Desse modo, o processo ensino aprendizagem associado ao ambiente virtual já é uma constante realidade em diversas sociedades, em especial, pela obviedade observada, nos países considerados desenvolvidos.

O processo de aprendizagem se refaz a cada novo interesse ou necessidade do sujeito que está em constante interação com o meio, e que se utiliza dos recursos disponíveis a ponto de se empenhar ao nível necessário para atingir determinado objetivo. Nesse processo de aquisição do saber, são desenvolvidas habilidades que formam competências e o que o capacitam para aplicar intencionalmente o próprio conhecimento. Isso não legitima o discurso do aprender a aprender de forma autônoma, quando não considerado os conhecimentos anteriores, como esclarece NÓVOA ao tratar dessa abordagem: Eu creio que essa matéria-prima (os conhecimentos, os saberes) é absolutamente essencial em qualquer processo de aprendizagem e que não devemos valorizar os modos de apropriação que a esqueçam. (2000). Nesse entendimento, faz-se presente a relevância da presença pedagógica, no sentido em que as propostas dos mestres reproduzem a matéria-prima sem, no entanto, deixar de produzir novos conhecimentos no ato de mediação da aprendizagem.

A ludicidade, caracterizada por jogos e brincadeiras, tem se revelado uma ferramenta que facilita o processo ensino aprendizagem e vem sendo considerada uma referência para os pesquisadores da área educacional, que a definem com uma brincadeira séria, do ponto de vista da aprendizagem, e que para além da Educação Infantil, tem avançado para outras categorias e faixas etárias, na medida em que surgem mudanças sociais e inovações tecnológicas.

WALLON confere à ludicidade o poder de produzir grandes transformações intelectuais que ocorrem na evolução da criança quando envolvida nos jogos e brincadeiras. Ela irá se formar ao lado do processo de desenvolvimento, sofrendo acentuadas transformações em sua evolução. Sua configuração, porém, só se torna possível mediante um processo no qual a criança faz a dissociação do seu eu do “poder de diferenciação, de crítica e de análise, que é afetivo, mas intelectual” (Wallon, 1979, p.139).

4. PROPOSTA PEDAGÓGICA EM JOGOS DIGITAIS

Entre os critérios de avaliação para a proposta pedagógica com jogos digitais, talvez o mais significativo deles seja o da tomada de consciência, resultante do conhecimento produzido e da formação de conceitos e até mesmo a transformação do próprio meio. A partir do ambiente social da criança e da observação dos aspectos físico, afetivo e cognitivo do seu desenvolvimento, adquire subsídios para uma intervenção segura e uma atuação real desta criança como sujeito transformador do mundo. Desse modo, quando o conteúdo de um jogo estiver apresentando situações onde as escolhas são fundamentadas em valores humanos, as respostas para o jogador sobre suas escolhas cooperam para mudanças conceituais de vida na sociedade. Isso acontece pelo fato de que o jogo embasado em valores sociais apresenta determinadas regras e situações-problema que, para além da aprendizagem formam caráter, desenvolve habilidades, atitudes e valores na solução pertinente, pois está diante de uma demanda que exige reflexão e tomada de decisões a cada movimento. Essas ações não produziram o desempenho esperado pelo jogador a não ser pela devida transformação de que trata TONÉIS.

Existe uma grande quantidade de ferramentas virtuais interativas com o ambiente de aprendizagem e que podem contribuir de diversas formas e possíveis de se adequar às propostas de ensino aprendizagem e podem ser desenvolvidas de várias formas para potencializar o processo educativo. As plataformas online são locais virtuais em que os indivíduos podem ter acesso a materiais, informações adicionais (por meio de textos, vídeos, desenhos, áudios e ainda outras formas), ou interagir virtualmente com professores e com colegas, na procura de ampliação do conhecimento e interatividade.

Geralmente, essas plataformas são facilmente acessadas em qualquer lugar, a qualquer momento e através de qualquer dispositivo eletrônico. Esse recurso aumentará a interatividade entre os estudantes/usuários. E enquanto recurso utilizada no âmbito escolar, ela trará para a sala de aula

uma experiência lúdica e educativa com o intuito de manter a atenção, além de ensinar por meio dos desafios que os jogos empregam. Vale ressaltar que os jogos online possuem inúmeros benefícios cognitivos e, ao estimular o cérebro, muitas sinapses e percepções diferentes são criadas. Os jogos agilizam o pensamento, estimulam a memória e instigam o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Todo esse ambiente virtual ampliou o campo educativo, por meio de recursos educacionais digitais utilizando jogos como instrumentos de ensino e aprendizagem. Nos jogos digitais o jogador se vê numa situação-problema e deve buscar meios de solucioná-la. Essa busca deve ser proporcionada através das situações que o coloquem em predisposição para pensar e solucionar o que lhe é apresentado como problema. O jogo proporciona uma sequência de modos operatórios que demandam habilidades motoras, memória, atenção e estabelece um foco para a solução de problemas. Todos esses requisitos contribuem para o processo de aprendizagem. Além do mais, jogo é uma forma de linguagem interativa, o que nos faz crer que Segundo TONÉIS (2010), o jogador e o jogo se transmutam no próprio jogo a ponto de aflorar a imaginação e a criatividade, retomando seu potencial criativo transformador.

"Um jogo digital educativo precisa ter respostas ou lições de valores, que são norteadores no estabelecimento de uma linha de atuação, com um crivo de humor/comédia, de aventura/novidades, desafios/competição, sem questões de crimes/guerras, pois a meta é através da fantasia, reproduzir uma série de desenhos e conteúdos com um historiograma educativo, que pode contemplar tristezas e dores, como alegrias e risos; afetando a reflexão e o raciocínio das pessoas; de maneira que venham a reagir com as ações humanas positivas em seus conflitos cotidianos, num discurso libertador, ora documentado ao final no roteiro.

Além disso, a compreensão exata sobre a gamificação, permite um cruzamento e alinhamento de ações e conhecimentos que favorecerá a concretização do jogo digital educativo".

5. A CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA NOS JOGOS DIGITAIS

Muito embora, o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, tenham se tornado uma ferramenta significativa no campo educacional e evidenciado uma gama de interações de aprendizagem nos ambientes online, ainda se pode notar um distanciamento dos professores em relação a mediação pedagógica desses contextos. Nas novas tecnologias de aprendizagem, a participação do professor pode se dar de forma presente ou de forma ausente, tendo em vista a situação de distância espacial entre professores e alunos, no entanto, essa participação é imprescindível e se apresenta de formas diferenciadas, assim como para o aluno.

Atividades de planejamento, prática e de avaliação sempre estiveram presentes no fazer pedagógico. Também o jogo digital, requer planejamento, estratégias de execução e critérios de avaliação contínua, além de apresentar elementos como a narrativa, intensidade, tensão e autoria que caracterizam a literatura. Em uma perspectiva de inserimento das crianças e dos adolescentes no mundo letrado, o jogo digital pode ser considerado um hipertexto, pela diversidade de elementos textuais conectados, possibilitando que o jogador realize suas escolhas. Dessa forma, dentro do jogo no programa Formando Valores, que apresenta uma narrativa com estrutura de conto, o texto deixa de ter uma conduta linear, na medida em que o jogador precisa fazer escolhas que, por sua vez, modificam o curso da narrativa em desdobramentos para novas decisões. O hipertexto transforma a interação do jogo em interatividade porque permite decidir o rumo a seguir na sua viagem pelo contexto, tornando o tempo e o espaço, em relação à construção textual, flexível. Essa interação com mídias digitais e hipertextuais desenvolve habilidades de letramento através dos usos da escrita relacionados ao mundo digital

"A ideia central, é, concentrar esta mutabilidade de nivelamento numa matriz de fortalecimento relacional surpreendente, com a aplicação da narrativa emergente e os princípios lúdicos no jogo educativo. Neste somatório, dos princípios lúdicos, da narrativa emergente e da topografia geométrica, haverá adequada liberdade de movimento e opções de jogo pelo personagem do jogador, bem como recursos na diegese criada e imaginada pelo jogador"⁵

⁵ PÁGIO, LEONARDO SARAIVA, Processo de Roteirização para programa de jogos digitais educativos. Plataforma digital educativa Formando Valores & Game educativo Amor Crescente®. Desenvolvimento de projetos educacionais aplicado em teorias de ensino/aprendizagem no contexto das tecnologias digitais e espaços virtuais de aprendizagem. Formando Valores. Portugal. 24/08/2020. Disponível em: [https://www.linkedin.com/in/leonardosaraivapagio/detail/overlay-view?url:li:fsd_profileTreasuryMedia:\(ACoAAafATJ8B-6HBA9laAaY1gUEcKBu1XWzhfqk,1598325935182\)](https://www.linkedin.com/in/leonardosaraivapagio/detail/overlay-view?url:li:fsd_profileTreasuryMedia:(ACoAAafATJ8B-6HBA9laAaY1gUEcKBu1XWzhfqk,1598325935182))

6. CONCLUSÃO

Concluimos este artigo, dizendo que "A maioria dos jogos recompensa o jogador com a mutabilidade de nivelamento de experiência do personagem do jogador."⁶ A recompensa aqui está intrínseca a evolução do jogador e suas escolhas, reproduzindo uma formação de valores para suas relações interpessoais e escolares.

"A contação de história ativa é reproduzida a partir da construção dinâmica de um roteiro interativo desenvolvido no game e, executado, em decorrência do gameplay. Nesta trajetória de evolução, a forma pela qual a história do jogo resulta numa literatura de princípios e boas práticas, com foco em valores, é por meio da incorporação de elementos narrativos elaborados num contexto de diversidade e pluralidade cultural e interpessoal, com diversas opções de caminhos nessa aventura do saber e valoração do que seja melhor para si, para o próximo e para a sociedade, dos quais o utilizador/ usuário é o jogador."⁷

"Um jogo de testes e lições de sabedoria para a vida, aproximando situações reais através de momentos fictícios no universo virtual. Nessas situações o jogador pode perder ou ganhar uma recompensa ou atingir seu objetivo. Nessa perspectiva, os personagens envolvidos precisam ter seus conceitos e valores definidos, dos quais serão transmitidos, bem como, a missão que irão executar naquele contexto. Nos jogos, busca-se sempre levar em conta o aumento do nível de dificuldade ou de uma maior análise por parte do jogador, quanto aos argumentos e o fluxo de informações(narrativa) apresentado nas condutas e cenas".⁸

"O cenário ativo de ações do game educativo é sem guerra e sem sangue, mas com emoção, prazer e sobretudo conhecimento, reflexão e conscientização na contação da história gerada. O nível de interação do jogador, enquanto se mantém envolvido no jogo, no qual explora, conhece e aprende brincando, isto gera estados de felicidade e criatividade, experimentando o jogador elevados estados mentais positivos preconizados na teoria de fluxo "flow" do psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi."⁹

REFERÊNCIAS

(PDF) Lev S. Vygotsky - A Formação Social da Mente | Kárcio Oliveira - Academia.edu ver p.58 VYGOTSKY.p.58(PDF) Lev S. Vygotsky - A Formação Social da Mente | Kárcio Oliveira - Academia.edu segundo Piaget (1962, p.3). – ver onde está e inserir

NÓVOA, António Sampaio da. Universidade e Formação Docente. Revista Interfaces, Botucatu SP , agosto de 2000, pág. 137

Psicologia e Educação da Criança, Lisboa Editorial Vega, 1979.

TONÉIS, Cristiano Natal. Dissertação: A Lógica das descobertas nos jogos digitais. PUC, São Paulo, 2010.VYGOTSKY. (PDF) Lev S. Vygotsky - A Formação Social da Mente | Kárcio Oliveira - Academia.edu(arrumar) Livraria Martins FontesEditora Ltda.São Paulo - SP , 1991, 4a edição brasileira

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. citado in artigo : Revista Intersaberes vol.14 no33 MODERNIDADE LÍQUIDA E CONSUMISMO NO PENSAMENTO DE ZYGMUNT BAUMAN. Acessado: 1542-Texto do artigo-415358-1-10-20191213.pdf

⁶ BRAND, J. E.; KNIGHT, S.J.. The narrative and ludic nexus in computer games: diverse worlds II. Simon Fraser University Library. Disponível em: 2005. Acesso em: 24/07/2020.

⁷ PÁGIO, LEONARDO SARAIVA, Processo de Roteirização para programa de jogos digitais educativos. Plataforma digital educativa Formando Valores & Game educativo Amor Crescente®. Desenvolvimento de projetos educacionais aplicado em teorias de ensinoaprendizagem no contexto das tecnologias digitas e espaços virtuais de aprendizagem. Formando Valores. Portugal. 24/08/2020. p. 21. Disponível em: [https://www.linkedin.com/in/leonardosaraivapagio/detail/overlay-view?url:li:fsd_profileTreasuryMedia:\(ACoAAAfATJ8B-6HBA9laAaY1gUEcKBu1XWzhfqk,1598325935182\)/](https://www.linkedin.com/in/leonardosaraivapagio/detail/overlay-view?url:li:fsd_profileTreasuryMedia:(ACoAAAfATJ8B-6HBA9laAaY1gUEcKBu1XWzhfqk,1598325935182)/)

⁸ PÁGIO, LEONARDO SARAIVA, Processo de Roteirização para programa de jogos digitais educativos. Plataforma digital educativa Formando Valores & Game educativo Amor Crescente®. Desenvolvimento de projetos educacionais aplicado em teorias de ensinoaprendizagem no contexto das tecnologias digitas e espaços virtuais de aprendizagem. Formando Valores. Portugal. 24/08/2020. p. 23. Disponível em: [https://www.linkedin.com/in/leonardosaraivapagio/detail/overlay-view?url:li:fsd_profileTreasuryMedia:\(ACoAAAfATJ8B-6HBA9laAaY1gUEcKBu1XWzhfqk,1598325935182\)/](https://www.linkedin.com/in/leonardosaraivapagio/detail/overlay-view?url:li:fsd_profileTreasuryMedia:(ACoAAAfATJ8B-6HBA9laAaY1gUEcKBu1XWzhfqk,1598325935182)/)

⁹ Idem. p. 24.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM ANGOLA NO PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA (1975-2019)

Pedro Tavares

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pedro.eduardo@campus.ul.pt

Resumo

O estudo das políticas públicas de educação e formação no âmbito do quadro normativo e legislativo das estruturas organizativas e administrativas definidas pelo poder político ainda é muito incipiente e está pouco estudado em Angola, apesar do crescente reconhecimento da intervenção do Estado no setor social. Este texto tem como finalidade analisar as políticas públicas de formação profissional inicial e contínua adotadas em Angola no período pós-independências (entre 1975 e 1991 e entre 1992 e 2019), no que diz respeito às estruturas, aos órgãos reguladores e às lógicas da ação. Parte-se do princípio de que a aproximação entre a educação e formação e o mundo do trabalho não pode ter como lógica subjacente uma visão instrumental e adaptativa dos processos de formação, que se fundamentam numa visão global do homem como entidade programável e condicionável, por meio de estímulos externos. O estudo de caso numa perspetiva histórica foi suportado pela pesquisa arquivística na qual foram analisados documentos sobre a política pública de educação e formação profissional inicial e contínua. Da análise da documentação é possível notar que, não obstante se verificarem alguns indícios de princípios e aspetos característicos de uma abordagem centrada no mercado e a adoção de políticas públicas setoriais que denotam uma relativa retração do estado, a orientação das políticas públicas de educação e formação, a sua lógica da ação, sempre foi centralizada e para o controlo e para a reprodução social, inscrita no quadro de uma regulação estatal de tipo burocrático e administrativo.

Palavras-chaves: Políticas públicas; Políticas de educação e formação; Formação profissional inicial; Formação Profissional contínua

Abstract

The study of public education and training policies within the normative and legislative framework of the organizational and administrative structures defined by the political power is still very incipient and little studied in Angola, despite the growing recognition of state intervention in the social sector. The purpose of this text is to analyse the public policies of initial and continuous vocational training adopted in Angola in the post-independence period (between 1975 and 1991 and between 1992 and 2019), as regards the structures, Regulatory Bodies, and the Logics of Action. It is assumed that the relationship between education and training and the world of work cannot have as its underlying logic an instrumental and adaptive view of training processes, which are based on a global view of man as a programmable and conditional entity, for example, through external stimuli. The case study from a historical perspective was supported by archival research in which documents on public policy on initial and continuing vocational education and training were analysed. From the analysis of the documentation, it can be noted that, despite some evidence of principles and characteristic aspects of a market-centered approach and the adoption of sectoral public policies that denote a relative retraction of the state, the orientation of the public policies of education and training, its logic of action has always been centralized and for social control and reproduction, within the framework of a bureaucratic and administrative state regulation.

Keywords: Public Policies; Education and training policies; Initial Vocational training; Continuing Vocational Training.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade analisar as políticas públicas de formação profissional inicial e contínua adotadas em Angola no período pós-independências (entre 1975 e 1991 e entre 1992 e 2019), no quadro das estruturas, órgãos reguladores e no âmbito das lógicas da ação, com base na seguinte questão orientadora: como está organizada e estruturada a política pública de formação profissional inicial e contínua em Angola? Para ir ao encontro deste propósito definiram-se dois

objetivos de pesquisa: Identificar as principais estruturas e órgãos responsáveis pela formulação e materialização da política pública de formação profissional inicial e contínua em Angola reconhecidas em documentos oficiais. Para responder a estas perguntas realizou-se um estudo de caso numa perspetiva histórica (Bogdan & Biklen, 1994) e abordagem analítica, suportada pela pesquisa arquivística. O estudo de caso numa perspetiva histórica permite analisar um processo específico ao longo de um período determinado, descrevendo o seu desenvolvimento (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Afonso (2005), a pesquisa arquivística “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de pesquisa” (p. 88). É no quadro deste princípio que o estudo foi estruturado e delimitado com base num eixo temporal do qual se percebe que, a análise das políticas públicas implica, evidentemente, um olhar ao longo de um período, pelo que se mostra necessário situar um intervalo que delimite este estudo. Para tal, constituiu-se um *corpus* composto por dois distintos grupos de documentos, cujas áreas são estruturantes para a política pública de educação e formação profissional. Documentos sobre o Sistema Nacional de Formação Profissional – o *corpus* da legislação sobre a formação profissional inicial e contínua. Documentos ligados ao Sistema de Educação e Ensino – *corpus* da legislação sobre o subsistema técnico profissional. A razão de mobilizar o sistema de educação e ensino justifica-se por uma parte da formação profissional ser regulada pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, no subsistema de ensino técnico profissional. Por outro lado, a mobilização de uma diversidade de documentos produzidos pelos diferentes órgãos da administração pública no quadro da ação pública (Decretos Presidenciais, Leis, Despachos Executivos, Despachos executivos conjunto, instrutivos e ordens de serviço) serviu para compreender o como os diferentes atores se apropriam das políticas públicas e as transformam no seu dia-a-dia.

2. MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE

O estudo da realidade social centra-se, em regra, no modo como a mesma é produzida, interpretada, compreendida e experienciada pelos seus atores, que criam significados que se torna parte da própria realidade social (Amado, 2017).

A análise das políticas públicas, de acordo com Barroso (2006), tem vindo a revelar a “importância da regulação nos processos de recomposição do papel do Estado e na alteração do seu modo de intervenção governativa” (p. 11). Esta importância resulta do fato de, ao Estado, ser reconhecido um papel decisivo e central na formulação, definição, pilotagem e execução, por meio dos seus órgãos, das políticas públicas de educação e formação, mas, por outro lado, ele ser obrigado, no âmbito da sua convivência com outras instituições sociais, a partilhar este papel com a intervenção de outros atores (Barroso, 2006).

Há, ao nível da literatura, vários conceitos de políticas públicas, porém, para efeitos deste trabalho toma-se como referência a proposta de Ann Van Haecht citada por Barroso (2006, p. 11), nos termos do qual as políticas públicas são o conjunto de “lógicas processuais que dão corpo à ação pública e às lógicas institucionais graças às quais os atores se definem em relação ao político (compreendendo aqui a construção da sua identidade e afirmação da sua legitimidade)”. No âmbito deste conceito, pode-se identificar dois elementos que permitem a intervenção dos atores sociais. O *contrato social e a construção identitária e afirmação da legalidade*. O primeiro elemento, que sustenta o papel do Estado na definição das políticas públicas, o contrato social é um princípio importante na fundação da sociedade estatal, que surge como necessidade do homem (Fonseca, 1978). Este princípio encontra amplo acolhimento nas cartas magnas dos países.

Na Constituição da República de Angola ela encontra corolários nos articulados 1º, sobre os princípios fundamentais da república de Angola, 2º, que estabelece o tipo de Estado, que se funda na soberania populacional, no primado da constituição e da lei, na separação de poderes e interdependência de funções (executivo, legislativo e tribunais), 3º, que reconhece e consagra, em especial, a titularidade da soberania ao povo, que a delega ao estado, 4º, que estabelece os termos em que o poder político é exercido. Nesta linha de pensamento, no artigo 5º é balizada a organização do território e no artigo 6º estabelece-se a hierarquia normativa. Com efeito, é no artigo 198º que se dá especial fundamento à administração pública do estado no exercício das suas funções e na definição de políticas públicas para a satisfação dos interesses da coletividade. Nos termos do referido artigo, “a administração pública prossegue, nos termos da Constituição e da lei, o interesse público, devendo, no exercício da sua atividade, reger-se pelos princípios da igualdade, legalidade, justiça, proporcionalidade, imparcialidade, responsabilização, probidade administrativa e respeito pelo património público”. Adicionalmente, o mesmo preceito normativo assevera que, “a prossecução do

interesse público deve respeitar os direitos e interesses legalmente protegidos dos particulares” (Nacional, 2010).

O segundo elemento, *construção identitária e afirmação da legalidade*, é consequência e fundamento do *contrato social*. Enquanto consequência do *contrato social*, a construção identitária é balizada pelos princípios da legalidade. É, no fundo, a projeção dos interesses homogêneos da sociedade, da coletividade no conjunto das suas manifestações enquanto *animais políticos*, seres sociais, culturais, psicológicos, etc., ainda que no plano material esta homogeneidade seja apenas tendencial. É, na verdade, no âmbito da manifestação da identidade coletiva, construída no quadro do *contrato social* que se localizam (ou pelo menos se deviam localizar) as políticas públicas. Por outro lado, a *afirmação da legalidade* é a base para a edificação, continuidade, subsistência e manutenção do contrato social. As lutas de classes, a intervenção dos grupos sociais, das outras instituições sociais são importantes, para efeitos da manutenção do *contrato social*, no controlo da legalidade: analisam a universalidade, inclusão das políticas públicas e criam espaços de debate. É nos termos destas colocações que se reconhece ser importante, no âmbito das políticas públicas, a capacidade dos estados modernos de não impor ordens políticas globais, mas sim, encontrar soluções para cada problema concreto (Barroso, 2006).

Deslocando esta questão da abordagem geral sobre as políticas públicas para o particular, políticas públicas de educação e formação, van Zanten (2004), referenciada por Barroso (2006), defende uma formulação e definição de políticas de educação e formação, onde o Estado dispõe de “quadros globais que permitam integrar, ao mesmo tempo: o estudo das ideias e dos valores que orientam a tomada de decisão; a autoridade e o poder dos atores implicados; as consequências das ações para os seus benefícios e para a sociedade em geral” (p. 12). Neste sentido, a análise das políticas públicas exige a compreensão do quadro geral da identidade, matriz ideológica e orientação política do governo, do partido político e seu programa eleitoral sufragado nas urnas, ou seja, a análise das políticas públicas exige uma compreensão do sistema político do Estado em causa. É o sistema político e a tentativa ou não de harmonizar e homogeneizar os interesses sociais que definem o modo como são formuladas, supervisionadas e controladas as orientações que asseguram a prossecução das políticas públicas, por um lado, por outro, o papel assumido pelo Estado e por outras instituições sociais neste processo. Com efeito, a política pública de educação e formação é traduzida por dois tipos de fenómenos diferenciados, mas interdependentes: por um lado, estão as diversas formas como são produzidas, emergem e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; por outro, o modo como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam (Barroso, 2006).

Nesta sequência, parte-se do princípio de que a política pública de educação e formação profissional inicial e contínua pode assumir arranjos diferentes em função do tipo de relacionamento criado entre o Estado e a sociedade civil organizada. Nesta perspetiva, as políticas públicas de educação e formação podem assumir uma orientação que perceciona a educação e formação profissional como estratégia essencial para o desenvolvimento social, no quadro da sua articulação com a educação e formação permanentes e ao longo da vida (educação e formação orientada para o desenvolvimento da dimensão humanista); ou, numa vertente mais economicista, como fator de ajustamento entre a oferta de formação e a procura de emprego, onde a estratégia do mercado económico dita as regras do jogo e estabelece os conteúdos de formação.

Na sua tese de doutoramento, Paula Guimarães propõe um quadro de análise de políticas públicas de educação e formação que, apesar de referir-se ao contexto português e no quadro da educação e formação de adultos, pode ser utilizado, com as devidas adaptações, para estudar a política de educação e formação profissional em Angola. Esta proposta inclui três abordagens (Guimarães, 2011), nomeadamente, abordagem das políticas participativas da educação crítica, abordagem das políticas centralizadas de educação para o controlo e para a reprodução social e a abordagem das políticas “mínimas” de educação e formação para a competitividade.

O quadro de análise proposto pela autora inscreve-se, como afirma, num “*continuum*” que justifica a flexibilidade na sua aplicação e articulação. Com efeito, a autora defende que a “análise da realidade educativa e política caracteriza-se pela complexidade, sendo mais suscetível traduzir intensões, hibridismo e cruzamentos do que espelhar um modo único de intervenção do Estado na educação de adultos” (Guimarães, 2011, p. 201). É no quadro desta flexibilidade que se situa a projeção das políticas educativas e formativas, construídas em torno do tipo de relação estabelecida entre o Estado e a sociedade civil.

Na sequência do modelo teórico eleito, fez-se um estudo analítico e descritivo de duas dimensões: *dimensão política e da dimensão estrutural e orgânica*. Neste sentido, analise-se, primeiro, a dimensão política, discutida com base no quadro de análise apresentado por Guimarães (2011). Com efeito, a análise gira a volta das lógicas subjacentes às políticas públicas de educação e formação das três abordagens acima apresentadas.

Em seguida, discute-se a *dimensão estrutural e orgânica*, tendo como referência de base a proposta apresentada por João Barroso (2006a). O autor defende a existência de três níveis de regulação das políticas públicas de educação. Nesta sequência, serão discutidos três tipos de estruturas que configuram os órgãos que definem e prosseguem as políticas públicas de educação e formação: órgão transnacional, órgão nacional e órgão local.

3. RESULTADOS

As políticas públicas de educação e formação constituem-se num dos segmentos mais importantes da ação pública do Estado, que concorre para a realização do homem, e que se espera centrada na sua vocação natural de promoção contínua do interesse público. É sobre estes dois pressupostos, *realização do homem e interesse público*, que gravitam todas as atividades e iniciativas educativas dos atores sociais. Neste contexto, constituiu preocupação principal deste trabalho compreender como está organizada e estruturada a política pública de educação e formação profissional inicial e contínua em Angola, através de análise da extensa documentação sobre o assunto. Com efeito, para ir ao encontro deste propósito definiram-se dois objetivos de pesquisa, nomeadamente, identificar as principais estruturas e órgãos responsáveis pela formulação e materialização da política pública de formação profissional inicial e contínua reconhecidas em documentos oficiais e; identificar e descrever as lógicas de ação das políticas públicas de educação e formação profissional inicial e contínua com base nos instrumentos normativos. Por outro lado, foram definidos dois eixos de análise, mormente, *estruturas e órgãos e lógicas subjacentes* às políticas públicas de educação e formação. Na sequência, cada eixo resultou num conjunto de questões que foram respondidas na conclusão.

Para responder às questões colocadas, analisou-se documentos sobre a trajetória das políticas educativas, de forma a identificar e discutir sobre os órgãos e as lógicas da ação das políticas públicas de educação e formação profissional inicial e contínua. Por sua vez, os elementos obtidos pela análise da documentação disponível foram sistematizados e analisados em torno de quatro questões específicas, as quais possibilitaram apreender um conjunto de ideias que se consideram estruturantes por representarem a problematização central deste estudo.

3.1 Enquadramento

Do ponto de vista epistemológico, a primeira nota a ter em consideração prende-se com o fato de o presente estudo fundamentar-se num conjunto de princípios reguladores e orientadores da atividade educativa, que no seu geral, criam e postulam a formação profissional inicial e contínua enquanto processo de permanente construção do homem nas suas complexas dimensões. Neste sentido, a leitura, a revisão bibliográfica e a análise da documentação disponível permitiram reconhecer que o estudo das políticas públicas de educação e formação não se reduz somente à ação pública em si, muito menos à visão ideológica da qual a mesma emana, é necessária uma visão mais transversal e multifocal, que permita materializar a natureza transversal do campo político que lhe é tributário. A partir das leituras efetuadas e da análise de normativos, despachos e outros instrutivos administrativos percebeu-se que o “Estado é perspectivado de formas muito diversas” (Guimarães, 2011, p. 481). Na verdade, não há uma forma única de perceber as políticas públicas. Numa perspetiva sociológica e construtivista (Duran, 1996 cit. por Barroso, 2006a, p. 11) as políticas públicas foram definidas como

produto dum processo social que se desenrola num tempo determinado, no interior de um quadro que delimita o tipo e o nível dos recursos através de esquemas interpretativos e escolhas de valores a natureza dos problemas políticos colocados e as orientações da ação.

Neste sentido, segundo van Zanten (2004) referenciado por Barroso (2006a) as políticas públicas caracterizam-se pela “heterogeneidade dos interesses” sociais em presença num determinado contexto, pela complexidade das estratégias dos atores envolvidos, pelos meandros e espaços de tomada de decisão pública, pela forma como os atores se apropriam deles e as transformam. É no quadro desta colocação que foi possível reconhecer que há abordagens sobre políticas de educação e formação que são produzidas e circulam nos fóruns internacionais que influenciam e “contaminam” as políticas públicas nacionais, utilizando a designação que o Professor João Barroso dá às similitudes e convergências entre os diferentes modos de regulação das políticas públicas dos diferentes países. Na verdade, as particularidades do desenvolvimento histórico de Angola alertam para uma análise mais contextualizada, longe da visão hegemonicamente estabelecida sobre a educação e formação profissional dos países europeus.

Outra nota, particularmente importante, prende-se com o período sobre o qual incidiu este estudo, que decorre da fase do colonialismo, passando pela independência (e emergência da Primeira República) até a atualidade. Esta estratégia demonstrou que não se pode compreender as políticas públicas de educação e formação profissional sem uma análise do passado. Nesta sequência, percebeu-se que, a política pública de educação e formação era discriminatória. Por tal, a missão católica ao Serviço do estado português desenvolveu uma educação e formação para dominação e de controle social. O período pós-independência e um período marcado por muitas controvérsias, que influenciaram, decisivamente, a ação pública no quadro da educação e formação. Neste âmbito, esta investigação demonstrou que as políticas públicas estão concentradas na figura do Estado e na administração burocrática que lhe é tributária.

Neste trabalho deu-se particular relevância, ao conjunto de documentação produzido ao longo do período em análise enquanto reflexo da ação pública, das políticas de educação e formação profissional inicial e contínua, por isso, não se pretende generalizar as conclusões daqui retiradas à outras realidades. Parte-se do pressuposto de que a formação profissional é perspetivada, em termos gerais, numa visão humanista na medida em que se acolhem, para este efeito, iniciativas educativas emancipatórias e conducentes a realização da vocação natural do homem: o seu aperfeiçoamento. Esta posição não desvaloriza o *continuum* muito menos o *hibridismo* já assumidos, os quais, valorizam uma política educativa que congregue traços favoráveis de outros modelos com vista a conformar uma política de educação e formação que atenda todos os interesses dos atores em presença. Na verdade, o aperfeiçoamento do homem, nas suas diversas dimensões, nos termos desta dissertação, não é percecionado como fim em si, muito pelo contrário, é vislumbrado e projetado no plano de uma construção do próprio percurso profissional do homem e no âmbito da *transformação social*. De acordo com a análise efetuada conclui-se que, as políticas públicas de educação e formação, a sua configuração e orientação, foi diferente no período colonial, durante a Primeira República e, agora, ao longo da Segunda República.

Do ponto de vista empírico e da adoção da opção metodológica, com o intuito de responder às quatro questões que emanaram dos dois eixos recorreu-se a pesquisa arquivística. Esta estratégia de investigação permitiu obter informação detalhada sobre a política pública de educação e formação profissional inicial e contínua, através da análise documental de dois *corpus*: o *corpus* dos documentos sobre o sistema nacional de formação profissional e legislação complementar e o *corpus* de documentos sobre o ensino técnico profissional.

As opções metodológicas adotadas suscitam uma reflexão mais abrangente e diversificada sobre as políticas de educação em Angola, uma vez que, o estudo agora apresentado convoca algumas provocações, particularmente no âmbito da regulação das políticas públicas de educação.

4. CONCLUSÕES

Nesta Dissertação defende-se que, Angola teve três momentos políticos que definem cada um uma orientação das políticas públicas de educação e formação. O primeiro momento foi marcado pela transição do sistema de educação e formação deixado pelas autoridades portuguesas para o sistema de educação e formação da República Popular de Angola, que se deu com a publicação e entrada em vigor da Lei Constitucional e da Lei da Nacionalização do ensino, ato contínuo, com o *processo de formulação e criação* da primeira Lei de Bases do Sistema de educação de Angola, publicado em 1980. Diz-se processo porque a Lei de Base entrou em vigor em 1977/8 com a aprovação pelo Congresso do MPLA e só foi publicada em diário da República em 1980. Com a proclamação da independência, o MPLA-PT, assumiu a orientação política socialista e comunista cuja base e matriz ideológica eram sustentadas pelo *marxismo e leninismo*. Com efeito, no âmbito deste tipo de orientação política, o Estado chamou para si a responsabilidade exclusiva de prossecução dos interesses sociais, por isso, para justificar e fazer a manutenção do poder, o estado adotou a *abordagem das políticas centralizadas de educação para o controlo e para a reprodução social*. Esta estratégia pode ser encontrada nas políticas enquanto discurso e enquanto texto. Note-se, por exemplo, o preceituado no artigo 13.º da Lei Constitucional de 1975, onde se assume um combate enérgico ao analfabetismo e o obscurantismo por meio da promoção de uma *educação ao serviço do Povo* e de uma verdadeira *cultura nacional*; ou no artigo 29.º, onde o Estado “promove e garante” á todos os cidadãos o *acesso à educação e à cultura*. De acordo com Guimarães (2011), estas finalidades são tributárias de uma política pública de educação e formação de caráter *preventivo e reparador*. Adicionalmente, a autora defende que há dois grupos diferentes de prioridades nessas políticas públicas:

umas que apelam a educação de base dos cidadãos e outras que se dirigem para a formação da mão-de-obra. Nestas prioridades, é valorizada a escola e os conhecimentos que a

entidade privilegia, de caráter acadêmico, sendo acentuada a necessidade de facilitar a recepção, descodificação de mensagens, as dimensões mecânicas da leitura e da escrita, a interpretação e a compreensão instrumental dos saberes. Neste sentido verifica-se a procura de uma educação que privilegia a recepção e a dominação, a narração e a dissertação (Guimarães, 2011, p. 230).

O acesso à educação e à cultura foi inserido numa lógica instrumental, que visou harmonizar, homogeneizar os valores do socialismo, comunismo, reforçar a educação e formação para a *conformidade social* e da *mão-de-obra* ao serviço do crescimento económico e a manutenção do *status quo* (Guimarães, 2011).

O segundo momento, foi marcado pela transição do sistema político de orientação socialista para a economia de mercado e da livre concorrência, que se deu com a realização das primeiras eleições “democráticas” em Angola. Esta transição foi marcada pela aprovação da Lei Constitucional de 1992 cuja entrada em vigor inaugurou a Segunda República. Na sequência, foram aprovados vários instrumentos sobre as políticas públicas de educação e formação, no âmbito de uma *reconfiguração e recomposição da ação pública* do Estado: do comunismo e socialismo para uma orientação capitalista e, *tendencialmente*, de iniciativa privada. Com efeito, foi nesta altura que é publicada e entra em vigor a primeira Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional, um quadro normativo que já vinha a ser trabalhado no âmbito do SEF.

A política pública adotada com a entrada em vigor do novo quadro legislativo retomou todos os princípios de orientação política assumidas durante a Primeira República (1975-1991). Porém, a liberalização do setor social adotada na Lei Constitucional e demais legislação começam a fazer emergir alguns princípios, ainda que de forma assumidamente tímida e incipiente, *de abordagem das políticas “mínimas” de educação e formação para a competitividade*, traduzidas, nomeadamente pela entrada na “arena” política de novos atores sociais, sobretudo organizações não ligadas à administração pública do Estado. Nesta transição, não obstante se verificarem alguns indícios de princípios e aspetos característicos de uma abordagem centrada no mercado e a adoção de políticas públicas setoriais que denotam uma relativa retração do estado, a orientação das políticas públicas de educação e formação, a sua lógica da ação, continuou a ser *centralizada e para o controlo e para a reprodução social*.

O terceiro momento é, por um lado, transitório, por outro lado, um momento de *aprofundamento da orientação política*. É transitório pelo fato de marcar a passagem da primeira reforma para a segunda reforma e, ato contínuo estabelecer as bases para a nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. É também nesta qualidade que se justifica ser um momento de aprofundamento da orientação política considerando que, por um lado, a lei 13/01, de 31 de Dezembro, no âmbito transitório, objetivou-se a criar condições para um novo quadro jurídico. A publicação e entrada em vigor da Constituição da República de Angola de 2010 acabou por acelerar a reconfiguração da política pública de educação e formação.

Há dois aspetos que justificam esta colocação e que são particularmente interessantes. O primeiro diz respeito à entrada em vigor de uma nova constituição que, na sua essência, não efetuou nenhuma rotura na matriz ideológica do texto da Lei Constitucional de 1992. Na verdade, a Constituição da República de Angola de 2010 veio aprofundar e dar corpo à orientação assumida pelo Estado no texto constitucional de 92. O segundo aspeto tem que ver com a publicação da lei nº 13/01, de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação. Esta Lei, no geral, estabeleceu as bases, os momentos, as fases da reforma educativa que terminou com a aprovação da nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

As conclusões aqui apresentadas foram suscitadas por várias questões. A primeira diz respeito ao modo de estruturação e organização das políticas públicas de educação e formação profissional inicial e contínua em Angola. Neste sentido, nesta dissertação reconhece-se que as políticas de educação e formação profissional inicial e contínua são um espaço privilegiado de interpretação específica do modo como emanam e são aplicados os processos normativos, as regras e princípios que orientam a atuação dos agentes educativos.

O Estado angolano é legitimado nos termos definidos na Constituição da República, com especial ênfase, dos pressupostos da organização política estipulados nos termos dos artigos 1º a 6º e a organização administrativa, artigos 198º e seguintes. É no quadro desta legitimação que é possível assumir, tendo em conta a documentação consultada, que a estrutura orgânica das políticas públicas de educação e formação em Angola enquadram-se numa “regulação estatal de tipo burocrático e administrativo” (Barroso, 2006, p. 52). Neste sentido, as políticas públicas de educação e formação inicial e contínua resultam do poder e da autoridade constitucional do Estado o qual, na sua essência, prossegue a realização do *interesse público*, que assume a escola como um

serviço do estado, sujeita a uma rede complexa de normativos que reforçam a intervenção da administração central direta (através do seu corpo de funcionários e inspetores) ou mediatizada através do diretor da escola, cuja função essencial é fiscalizar o cumprimento das normas e regulamentos (Barroso, 2006, p. 52)

A regulação de tipo burocrática e administrativo é centralizada na figura do estado (Krawczyk, 2002), que delega, descentraliza e desconcentra a ação pública por meio dos diferentes órgãos e segmentos os quais, no âmbito da organização administrativa angolana, reconhecem-se as seguintes estruturas e órgãos: órgãos da administração central (Ministério da Educação e o Ministério da Administração Pública, Trabalho e Segurança Social e o Ministério do Ensino Superior da Ciência, Tecnologia e Inovação), órgãos da administração local (Governos Provinciais), órgãos de administração indireta do estado (centros e escolas de formação das Empresas Públicas) e órgãos da administração independente. O Ministério da Educação integra o conjunto de escolas do Ensino Médio Técnico, o pessoal docente e administrativo por si tutelados; no Ministério da Administração Pública, Trabalho e Segurança Social integram todos os centros de formação profissional reconhecidos pelo Instituto Nacional de Formação Profissional, bem como, a Escola Nacional de Administração e Políticas Públicas (ENAPP), o Centro Integrado de formação Tecnológica (CINFOTEC), o Centro Nacional de Formação de Formadores e o Centro Polivalente de formação Profissional. Adicionalmente, existe no Ministério da Indústria o Centro de Formação Profissional da indústria Alimentar. Por sua vez, nos governos provinciais estão os Serviços Provinciais do Instituto nacional de Emprego e Formação Profissional.

Neste sentido, as escolas e centros de educação e formação são assumidas e percecionadas como um "serviço do estado" controlados e supervisionados por meio de um conjunto de princípios, normas jurídicas, despachos e instrutivos administrativos da cadeia vertical de órgãos. Através da análise dos documentos consultados, foi possível constatar que, relativamente às entidades responsáveis pela educação e formação em Angola, o Instituto Nacional de Formação Profissional é a entidade pública e administrativa a quem compete, genericamente, a direção, organização, administração e supervisão de todo o Sistema nacional de Formação Profissional. Este órgão, tutelado pelo Ministério da Administração Pública Trabalho e Segurança Social, prossegue esta função em estreita articulação com as escolas técnicas, inscritas no quadro do subsistema do Ensino Médio Técnico Profissional, tutelado pelo Ministério da Educação e no âmbito da ação pública, por meio da articulação entre as modalidades de formação profissional inseridas no quadro das políticas de empregabilidade e os cursos enquadrados no subsistema de ensino técnico profissional do sistema de educação e ensino.

Nesta linha de pensamento, reconhece-se igualmente, que o estado recebe influências de organizações internacionais através de consultorias e acessórias, por meio de programas de cooperação, apoio, investigação e desenvolvimento de projetos liderados ou financiados pelo Banco Mundial, pela Unesco, etc. (ver a este propósito Barroso, 2006 e Angola, Unesco & Unicef, 1993). Todavia, o caráter burocrático e compósito da estrutura e funcionamento dos órgãos responsáveis pela prossecução das políticas públicas de educação e formação permite concluir que as práticas educativas consistem numa reprodução de políticas educativas produzidas pelos órgãos transnacional e pelo estado local considerando que, a complexada rede de princípios jurídico e administrativos que reforçam a intervenção dos órgãos da administração central não dá margem para a reinterpretção e recontextualização destas políticas a diversos níveis.

O exame dos documentos disponíveis permite perceber que a educação e formação são assumidas como direitos sociais, conforme a LBSNFP, artigos 3.º, sobre as *finalidades* da formação profissional inicial e contínua, artigo 4.º, sobre a *igualdade de acesso* à formação profissional. No mesmo sentido, a alínea i) do artigo 3.º do Estatuto do Subsistema do Ensino Técnico-Profissional e o artigo 9.º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Conclui-se, deste modo que, decorrente do caráter burocrático, normativo e centralizado, as políticas educativas e formativas tendem a desenvolver-se no quadro da correção de falhas, insuficiências, colmatação de carências, necessidades educativas, numa lógica de "ortopedia social" (Guimarães, 2011, p. 247). A este respeito, toma-se como exemplo o preceituado no artigo 5.º da LBSNFP nos termos do qual, são objetivos da formação profissional para jovens e adultos *semiquualificados*, ou *não qualificados*, desmobilizados de guerra e pessoas que concluem o serviço militar obrigatório o *aperfeiçoamento*, *reconvenção* ou *reciclagem* e *reabilitação profissional*, inscritas no âmbito das modalidades de educação e formação como segunda oportunidade e de compensação.

Neste sentido, a educação e formação orienta-se no plano da adaptação do homem ao mercado de trabalho, às novas tecnologias de informação e comunicação e às exigências que o contexto de trabalho impõe. Esta orientação encontra-se, igualmente, no artigo 6º do Decreto nº 90/04, de 3 de Dezembro, Estatuto do Ensino Técnico Profissional, quadro normativo, particularmente importante,

que estabelece os princípios com base nos quais se procede a organização curricular dos cursos de formação média técnica. Nos termos daquele articulado ``a formação profissional básica é o processo através do qual os jovens e adultos adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas diretamente com o exercício duma profissão``, com o objetivo de melhor integração do indivíduo ao mercado de trabalho.

Do ponto de vista das *lógicas da ação das políticas* de educação e formação, o quadro teórico consultado sugere três abordagens a considerar na análise das políticas públicas de educação e formação. A primeira dá relevo a formulação, ``definição, a adoção e avaliação de políticas participativas, de articulação entre o Estado e a sociedade civil, que favorecem o desenvolvimento de iniciativas de alternativas de educação problematizadora e reflexiva`` (Guimarães, 2011, p. 482). A segunda abordagem perspetiva uma intervenção do estado onde a tónica recai na promoção da educação e formação de base, na ``aquisição de conhecimentos e capacidades mínimas que permitem aos indivíduos a participação social e a integração dos sujeitos no mercado de trabalho`` (Guimarães, 2011, p. 482). A terceira abordagem dá ênfase ao ``papel do mercado na educação e na adoção de políticas públicas setoriais que denotam a retração do Estado`` (Guimarães, 2011, p. 482). Com efeito, as políticas públicas de educação e formação que apelam ao mercado, as suas finalidades, privilegiam a inovação tecnológica, a qualidade, o aumento da produtividade, a eficácia e eficiência, a competitividade e a adaptabilidade dos percursos profissionais dos indivíduos às exigências do contexto profissional (Guimarães, 2011).

Nesta sequência, sem prejuízo do caráter complexo da realidade social em estudo e o fato de as abordagens acima apresentadas se situarem num *continuum* (Guimarães, 2011) e apelarem, na maior parte dos casos, para uma orientação híbrida das políticas públicas do estado, no que as lógicas dizem respeito, a informação consulta permite concluir que as políticas públicas de educação e formação são *centralizadas* e visam *manter os status quo, o controlo e reprodução social*.

REFERÊNCIAS

Livros e capítulos de livros

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.

Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação (3ª ed.)*. (J. Amado, Ed.) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Angola, C. d. (2001). *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015)*. Luanda: Ministério da Educação e Cultura.

Angola, M. d. (2003). *Comparação entre o Sistema de Educação em vigor e o Sistema de Educação a o Sistema de Educação em vigor e o Sistema de Educação a Implementar*. Luanda: Ministério da Educação.

Angola, M. d. (2011). *Reflexões sobre a evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência*. Luanda: Ministério da Educação.

Angola, M. d. (2012). *Balanço da Reforma Educativa*. Luanda: Ministério da Educação.

Angola, M. d. (2014). *Exame Nacional 2015 da Educação para Todos. Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos*. Luanda, Angola: Centro de Documentação e Informação Ministério da Educação.

Angola, M. d., Unicef, & Unesco. (1993). *Opções Para a Reconstrução do Sistema Educativo. Estudo Sectorial. Tomo I*. Luanda: Ministério da Educação de Angola.

Barroso, J. (2006). *Introdução-A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal*. Em J. Barroso, *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, dinâmicas e atores* (pp. 9-39). Lisboa: EDUCA.

Barroso, J. (2006). *O Estado e a Educação. A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local*. Em J. Barroso, *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, dinâmicas e atores* (pp. 41-70). Lisboa: Educa.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, J. B. (1978). *Do Contrato Social à Constituição. Do político ao jurídico*. Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, pp. 248-273.

Guimarães, P. (2011). Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006). A emergência da Educação e formação para Competitividade. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

PNUD. (1992). Assistência Técnica ao Ministério do Plano. Área infra-estruturas educativas. Projeto nº ANG/89/018. Relatório da Missão (de 9 a 30 de Junho de 1992. Luanda: PNUD.

Legislação

Decreto nº 78/07, de 13 de Novembro. Diário da República. Aprova o Estatuto da Carreira do Formador do Sistema Nacional de Formação Profissional. Luanda.

Lei nº 21-A/92, de 28 de Agosto. Diário da República. Aprova a Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional. Luanda.

Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro. Diário da República Aprova a Lei de Bases do Subsistema de Sistema de Educação. Luanda.

Decreto Executivo nº 74/11, de 11 de Maio. Diário da República. Aprova as Regras de Transição para o Regime Especial da carreira do Formador do Sistema Nacional de Formação Profissional. Luanda.

Decreto nº 90/04, de 3 de dezembro. Diário da República. Aprova o Estatuto do Subsistema do Ensino Técnico-Profissional. Luanda.

Decreto nº 120/05, de 19 de Dezembro. Diário da República. Estabelece as Regras de Atribuição das Carteiras Profissionais aos Formadores do Sistema Nacional de Formação Profissional. Luanda.

Decreto Executivo nº 69/08, de 22 de Maio. Diário da República. Aprova o Regulamento sobre Organização Curricular, Avaliação dos Alunos e Certificação na Formação Profissional Básica. Luanda.

Decreto nº 39-A/92, de 28 de Agosto. Diário da República. Estabelece as Regras de Contribuição das Empresas para a Formação Profissional. Luanda.

Decreto nº 75/08, de 10 de Setembro. Diário da República. Aprova o Subsídio de Aprendizagem e Subsídio de Estágio Profissional. Luanda.

Decreto Executivo nº 14/10, de 11 de Fevereiro. Diário da República. Cria as regras a Observar na Gestão do Fundo de Formação Profissional. Luanda

Decreto Executivo Conjunto nº 18/02, de 17 de Maio. Diário da República. Aprova o Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional. Luanda

Decreto Executivo nº 42/05, de 30 de Março. Diário da República. Aprova o Regulamento dos serviços Provinciais do Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional.

Decreto Executivo nº 68/08, de 20 de Maio. Diário da República. Aprova o Paradigma da Orgânica dos Serviços Indiretos do Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional. Luanda.

Decreto nº 16/98, de 3 de Julho. Diário da República. Aprova o Regulamento sobre o Enquadramento dos Centros de Formação Profissional. Luanda.

Decreto Executivo nº 37/05, de 14 de Março. Diário da República. Cria o Centro Nacional de Formação Formadores. Luanda.

Decreto Executivo nº 45/99, de 5 de Fevereiro. Diário da República. Aprova o regulamento Interno e o Estatuto Orgânico do Centro Polivalente de Formação Profissional. Luanda.

Decreto Executivo nº 87/06, de 28 de Junho. Diário da República. Aprova o Estatuto Orgânico das Escolas Técnicas. Luanda.

Decreto nº 237/08, de 6 de Outubro. Diário da República. Cria o Centro Integrado de Formação Tecnológica. Luanda.

Decreto Executivo Conjunto nº 61/98, de 13 de Novembro. Diário da República. Cria o Centro de Formação Profissional da Indústria Alimentar. Luanda.

Decreto Executivo nº 134/11, de 15 de Setembro. Diário da República. Cria o Centro Integrado de Emprego e Formação de Malanje. Luanda.

Decreto nº 24/02, de 30 de Abril. Diário da República. Cria o Instituto de Formação da Administração Local. Luanda.

Decreto Executivo nº 81/07, de 16 de Julho. Diário da República. Cria a Unidade de Intermediação de Mão-de-Obra. Luanda.

Lei Constitucional da república de Angola. Comité Central do MPLA. Luanda.

Lei nº 23/92, de 16 de Setembro. Diário da República. Aprova a Lei Constitucional da República de Angola. Luanda.

Acórdão nº 111/10, de 30 de Janeiro. Diário da República. Aprova a Constituição da República de Angola. Luanda.

Lei nº 17/16, de 7 de outubro. Diário da República. Aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Luanda.

Lei nº 4/75, de 9 de Dezembro. Diário da República. Aprova a Lei da Nacionalização do Ensino. Luanda.

Decreto nº 110/83, de 1 de Dezembro. Diário da República. Aprova a Estratégia da Formação Profissional. Luanda.

Decreto nº 40/80, de 14 de Maio. Diário da República. Aprova o Estatuto Orgânico do Ministério da educação. Luanda.

Lei nº 18/91, de 18 de Maio. Diário da República. Aprova o Ensino Particular Privado. Luanda.

Decreto nº 02/05, de 14 de Janeiro. Diário da República. Aprova o Plano de Implementação Progressivo do Novo Sistema de Educação. Luanda.

+EDUCAÇÃO PARA VALORES NA INFÂNCIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

Patrícia Arraial Bolarinho¹, Josélia Ribeiro da Fonseca²

¹FCSH-Universidade dos Açores, patriciabolarinho94@gmail.com

²FCSH-Universidade dos Açores| CEAD, joselia.mr.fonseca@uac.pt

Resumo

Toda a educação é, indubitável, para valores. Na verdade, os valores são o fim mesmo do processo educativo, que visa a formação da pessoa, na sua dignidade constitutiva, e a sua integração plena na sociedade, sendo, para o efeito, crucial o desenvolvimento da consciência moral e axiológica que sustenta o todo social.

Não obstante a inegável importância dos valores no ato educacional, na realidade a sua implementação no contexto educativo tem suscitado controversas e dificuldades. Uma das razões que pode estar na base destas dificuldades são os erros cometidos no passado, nomeadamente o facto de se promover um processo de endoutrinamento axiológico, inibidor da formação autónoma e emancipada dos alunos.

No final do século XX e inícios do século XXI, assiste-se a uma mudança de paradigma no âmbito da educação para valores, passando esta a ser perspectivada sob um ponto de vista desenvolvimental e construtivista. Neste contexto, e perante as exigências e desafios que esta mudança de paradigma acarreta, não tem sido fácil assistir nas escolas à promoção da educação para valores de forma intencional e explícita.

Assim, conscientes da importância dos valores no desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas/cidadãos autónomos, ativos e emancipados, entendemos ser pertinente estudar, como a educação para valores é concebida pelos encarregados da educação e pelos docentes das escolas onde, em contexto de estágio, desenvolvemos a educação axiológica integrada.

Neste trabalho, apresentamos as concepções dos pais e educadores/professores relativamente à educação para valores, bem como refletimos sobre a nossa práxis educativa neste domínio.

Palavras-chave: educação, valores, educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico

Abstract

All education is undoubtedly for values. In fact, values are the very end of the educational process, which aims at the formation of the person in his constitutive dignity and his full integration into society, and to this end the development of the moral and axiological conscience that sustains the social whole is crucial.

Despite the undeniable importance of values in the educational act, in reality its implementation in the educational context has raised controversies and difficulties. One of the reasons that may be at the base of these difficulties is the mistakes made in the past, namely the promotion of a doctrinal axiological process, inhibiting the autonomous and emancipated formation of students.

In the end of the 20th century and the beginning of the 21st century, there was a paradigm shift in the field of education towards values, which was viewed from a developmental and constructivist point of view. In this context, and given the demands and challenges that this paradigm shifts entails, it has not been easy to see in schools the promotion of education to values in an intentional and explicit way.

Thus, aware of the importance of values in the development of students as autonomous, active and emancipated person/citizens, we believe it is pertinent to study as the education for values is conceived by their parents and by teachers of schools where, in the context of internship, we develop integrated axiological education.

In this work, we present the views of parents and educators/teachers regarding the education for values, as well as reflect on our educational practice in this field.

Keywords: education, values, preschool education and elementary school

1. ESSÊNCIA AXIOLÓGICA DA EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS

Os valores são o fim mesmo da educação. Como referimos em trabalhos anteriores (Fonseca, 2005, 2011, 2016), a expressão educação para valores é tautológica ou mesmo redundante, não se pode promover o processo educativo sem alicerçá-lo em valores. A relação intrínseca e indissociável entre educação e valores é sugerida desde sempre. Na Antiguidade Clássica, a *Paideia*, termo grego que significa educação, era concebida como o meio que favorecia o desenvolvimento da identidade espiritual do Homem grego (Werner, 1979). A formação moral do habitante da *pólis*, do Homem que conhece e realiza o Bem através da ação consciente e livre. De acordo com Maria do Céu Patrão Neves (1998) há uma simbiose perfeita entre a educação e o valor na *Padeia* grega.

Enquanto ato formativa, a *Padeia* visava promover o processo de perfeitibilidade humana. A conotação da educação como um processo de aperfeiçoamento humano tem acompanhado a evolução da palavra educar, afirmando-se como um suporte comum da palavra ao longo dos tempos.

Na idade moderna, Kant afirma que “o homem não pode ser senão pela educação ele é o que a educação faz dele.” (1987, p. 73) É pela educação que o Homem vai progressivamente tomando posse da sua racionalidade e, conseqüentemente, assumindo a sua condição de ser livre, disposição para a qual nasceu, mas que não traz completa à nascença. O Homem precisa da educação para adquirir uma racionalidade moral, para conhecer o Bem, para se afirmar como progressivamente mais autónomo.

O entendimento da educação como o meio de assegurar a realização do Homem, enquanto ser imperfeito, que tem nas suas mãos, enquanto ser livre, a realização máxima da sua perfeição continua na contemporaneidade. Adalberto Dias de Carvalho (1994), alerta-nos para o facto de o Homem ter nascido com uma falha identidade constitutiva e de ser a educação o meio que possibilita a supressão dessa falha. A educação permite ao Homem “[...] assegurar a construção autêntica da consciência antropológica que, de facto, parece que o homem tardou a adquirir.” (Carvalho, 1994, p. 53).

Neste breve percurso pela história da educação, o reconhecimento desta como um processo de perfeitibilidade, como o meio que assegura o desenvolvimento da consciência antropológica e ética do ser humano, como ser livre, atesta, sem qualquer margem para dúvidas, o fundamento axiológico do ato educativo.

Educar consiste em promover o desenvolvimento da Pessoa, “como ser consciente, livre, responsável, [capaz] para se reconhecer em si mesma como um fim, como um ser com dignidade própria” (Fonseca, 2011, p. 69), isto é, como um valor. O ato educativo, enquanto processo intersubjetivo, e na sua dimensão ética, auxilia o Homem na sua relação com o Outro, na sua integração na sociedade. Deste modo, é pela educação que o ser humano conhece a realidade física, social e cultural e o quadro axiológico que a suporta.

De acordo com Benning (1992, citado por Quintana, 1998, p. 245), “[...] toda a educação consiste, no final de contas, em tornar o indivíduo capaz de uma tomada de posição responsável no que diz respeito aos valores com os quais foca a realidade”.

A afirmação de Benning alerta-nos para dois aspetos muito importantes da dimensão axiológica da educação e que importa esclarecer: a educação como meio de transmissão dos valores que configuram a realidade em que os indivíduos vivem (1); e como o meio de promover o desenvolvimento da consciência axiológica, que permite ao Homem a apropriação responsável da realidade e que o impulsiona para a recriação cultural (2).

A sociedade urde-se e mantém sob um quadro axiológico. Toda a “[...] cultura humana é, na sua essência, uma realização de valores” (Hessen, 2001, p. 56). O Homem enquanto ser social e cultural necessita conhecer os valores que enformam a sua sociedade, para se integrar nela, mas também para a reconfigurar, no sentido de criar condições para que ela acompanhe a evolução dos tempos e responda aos permanentes desafios que a contemporaneidade lhe impõe.

Assim, o processo educativo não se pode restringir ao processo de transmissão axiológica. “A contemporaneidade impõe [...] que sejamos herdeiros críticos e não apenas devotos do passado. A contemporaneidade definir-se-á pela distância crítica relativamente ao presente [...]. A contemporaneidade é hermenêutica do presente.” (Carvalho, 2004, p. 19)

À educação cabe a missão de preparar o Homem para esta hermenêutica do presente a que se refere Adalberto Dias de Carvalho (2004). Para o efeito, o ato educativo deve promover a emancipação moral do ser humano. Isto é, deve preparar para o desenvolvimento de competências

de autonomia, responsabilidade, solidariedade e justiça que permitem ao Homem intervir na sociedade, realizando-se na relação com e pelos Outros.

Neste sentido, educar para valores deve assumir um carácter problematizador, na linha do que defende Paulo Freire (2004), na obra *Pedagogia do Oprimido*. “[...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.” (Freire, 2004, p. 71)

Na contemporaneidade, a educação para valores não se pode confinar ao protótipo de endoutrinação defendido por Durkheim (2002) e por Lickona (1991). Pelo, contrário deve ser promovida na linha do que defendia Kohlberg (1980) ou Orlando Lourenço (1998). A educação moral não consiste “[...] em encher a pessoa de conhecimento que não tinha [...]” (Kohlberg, 1980, p. 26), nem formar crianças “santinhas” ou “poços de virtudes” (Lourenço, 1998), deve promover o desenvolvimento do raciocínio moral.

A educação para valores emancipadora exige ao educador/professor que seja emancipado, no sentido que é preconizado Habermas (1972), na obra *Knowledge and Human Interests*, como um profissional de educação livre das amarras e das dependências de uma razão dogmática, presa a uma visão técnica do currículo. Isto é, um educador/professor autónomo que promove um processo educativo contextualizado nos interesses e necessidades das crianças, concebendo estas últimas como cidadãos ativos em desenvolvimento.

Exige-se que o professor seja um prático reflexivo (Schön, 1992), um profissional autónomo, com consciência das suas responsabilidades educativas, que reconhece a importância de promover um processo de ensino-aprendizagem integrado, potenciador de aprendizagens significativas das crianças, que as preparar para a apreensão ativa da realidade e para responder aos desafios que a sociedade contemporânea lhes impõem.

Ao educador/professor exige-se que organize o ambiente educativo e promova uma *práxis* pedagógica consonante com a vivência dos valores e com o desenvolvimento de uma consciência moral autónoma das crianças/alunos.

Assim sendo, entende-se que as metodologias ativas, e no seio destas as estratégias de exploração reconstrutiva (Menezes, 1993) são a melhor forma de promover uma educação para valores assente no desenvolvimento da autonomia moral das crianças/alunos. Tratam-se de estratégias “[...] que se focam no processo de ensino-aprendizagem de valores e que conduzem os estudantes, através da implementação do conflito sociocognitivo, à identificação pessoal dos seus valores e ao desenvolvimento de competências no âmbito da deliberação ético-moral.” (Fonseca & Patrão Neves, 2016, p. 214)

Na implementação destas estratégias podem ser utilizadas atividades como os jogos de simulação, a clarificação de valores, a discussão de dilemas, as assembleias de turma, os diários.

2. EDUCAR PARA VALORES EM CONTEXTO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO: CONCEÇÕES, REPRESENTAÇÕES E PRÁXIS PEDAGÓGICA

Conscientes da importância da educação para valores na educação formal e das exigências que aquela acarreta, pretendemos que a nossa prática educativa nos contextos de estágio, em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, se consubstanciasse numa educação para valores integrada, facilitadora do desenvolvimento moral autónomo dos alunos. Para efeito, entendemos ser necessário conhecer como é que a educadora e a professora cooperantes concebiam a educação axiológica e quais as representações que tinham sobre as suas práticas. Assim como entendemos pertinente compreender como é que os encarregados de educação concebem a presença dos valores na educação, que práticas educativas lhe associam e que valores consideram ser os principais a desenvolver na escola.

Neste sentido, foram realizadas entrevistas à educadora e à professora do 1.º ciclo e efetuados questionários aos pais e encarregados de educação das turmas envolvidas no contexto de estágio (Bolarinho, 2018). A análise e o tratamento de dados obtidos nestas entrevistas e questionários permitiram-nos planificar uma prática educativa axiológica contextualizada nos interesses e necessidades das crianças.

O nosso grande objetivo consistia em fazer das nossas salas de aula um espaço ecológico de encruzilhada de vivências e culturas dos alunos, propício ao desenvolvimento de competências axiológicas, nomeadamente ao desenvolvimento da inferência moral progressivamente autónoma.

Assim, organizámos os dados obtidos nas entrevistas e nos questionários em 4 dimensões: finalidades da educação, em que pretendíamos compreender como é que os entrevistados e inquiridos concebiam a educação, se como instrução ou um processo desenvolvimental; concepções de valores, era importante entender se estes eram concebidos como regras, normas ou ideias que nos permitem interpretar a realidade; o tipo de valores que era preconizado para o processo educativo, se se tratavam dos valores ético-morais, estéticos, religiosos ou económicos os valores que eram associados à educação; e, por fim as metodologias que eram utilizadas ou que os pais consideravam ser mais adequadas na educação para valores, se eram as que se consubstanciavam em estratégias informativo instrutivas ou as que defendiam o uso de estratégias de exploração reconstrutiva.

2.1. Concepções e representações dos educadores/professores e Pais e Encarregados de educação sobre a educação para valores

Relativamente as concepções e representações da educadora e professora cooperantes sobre a educação para valores, ambas reconheceram a importância do desenvolvimento da consciência moral autónoma, sendo que consideram que o educar para valores deve ser potenciado através das estratégias de exploração-reconstrutiva. Contudo, estas docentes não têm uma noção correta do que são valores: a educadora cooperante entende os valores como atitudes, a professora cooperante concebe os valores como regras, associando-lhe uma dimensão concetual normativa e coerciva. Na verdade, entendemos que esta dimensão normativa e coerciva atribuída aos valores se justifica pela falta de formação neste domínio.

Os valores que a educadora e a professora cooperantes mais valorizavam no contexto educativo eram, essencialmente, os valores ético-morais e, no seio destes, os que estão mais associados à formação social dos alunos, tais como: cooperação, solidariedade e a tolerância. Estes dados permitem-nos entender que estas docentes atribuem à educação para valores, ainda que a entendam como um processo, uma dimensão eminentemente social. Não verificamos a valorização dos valores relativos ao desenvolvimento pessoal das crianças, enquanto identidades únicas e singulares, como a autonomia e a responsabilidade.

Antes de apresentarmos as concepções dos pais e encarregados de educação, importa caracterizá-los. Foram 39 os pais e encarregados de educação que responderam ao nosso questionário, 19 eram encarregados da educação das crianças do pré-escolar e 20 dos alunos do 1.º ciclo. A idade destes pais/encarregados de educação variava entre os 25 e os 70 anos de idade, a maioria deles situava-se entre os 35 e os 39 anos. Quanto às suas habilitações literárias, estas variavam entre o 2.º ciclo e a licenciatura, sendo que a maioria dos pais possuía o ensino secundário (11).

Contrariamente aos docentes, os pais/encarregados de educação concebiam a educação como um processo instrutivo (27). A maioria dos pais/encarregados da educação concebe os valores como atitudes (16) ou como regras (13) que devem ser transmitidas de forma direta e instrutiva às crianças. À semelhança dos docentes, os pais/encarregados de educação consideram que os valores a trabalhar na educação são os ético-morais (39).

No quadro dos valores ético-morais, os pais/encarregados de educação entendem ser importante trabalhar os valores que estão essencialmente associados à dimensão social do indivíduo: respeito (30), honestidade (28) e amizade (25). O valor da autonomia (9) é dos menos valorizados pelos pais no contexto educativo. O que de certa forma evidencia que os pais reconhecem à escola apenas a dimensão socializadora, relevando para segundo plano a função personalizadora que está também fortemente associada ao processo educativo.

2.2. Práxis educativa em contexto de estágio: educação de infância

O grupo de crianças com o qual foi desenvolvida a prática educativa para valores na educação pré-escolar era constituído por dezassete crianças, sete do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. Algumas crianças frequentavam pela primeira vez a educação pré-escolar, sendo que demonstraram uma boa adaptação ao jardim de infância, manifestando um bom relacionamento com as outras crianças. Contudo, estas crianças não demonstravam ser autónomas, nem participativas, ao contrário dos alunos que já frequentavam este nível de ensino. De um modo geral, o grupo possuía dificuldades ao nível do cumprimento de regras de convivência social e da resolução autónoma das situações de conflito.

Ao longo do estágio foram efetuadas várias atividades, por uma questão de limitação de páginas, e a título de exemplo, apenas descreveremos uma atividade, que consideramos ser exemplificativa de todo o trabalho desenvolvido.

A atividade “O valor da responsabilidade” insere-se no âmbito das estratégias de exploração reconstrutiva supramencionadas. Com a concretização desta atividade pretendíamos e abordámos valores como: autonomia, responsabilidade e consciência ambiental. Tratou-se de uma atividade desenvolvida sob o signo da integração curricular entre as áreas Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, ainda, o subdomínio das Artes Visuais.

Primeiramente, as crianças visualizaram um vídeo alusivo à Poluição dos Oceanos e, posteriormente, estabelecemos um diálogo sobre a temática referida, clarificando os valores já mencionados anteriormente. Constatou-se que todas as crianças mencionaram a importância de não poluir os oceanos. Através deste diálogo foi possível registar as conceções das crianças e, de forma livre, as mesmas demonstraram necessidade de realizar desenhos sobre o tema e partilhar os mesmos com a turma, expondo os seus sentimentos. Nestes desenhos, as crianças ilustraram oceanos com muito lixo e com animais mortos, sendo que utilizaram cores muito escuras, justificando que era para mostrar o quanto estavam poluídos os oceanos e, também, para demonstrar que estavam muito tristes porque adoram o ambiente.

Numa fase posterior, realizou-se uma experiência demonstrativa do tema. As crianças começaram por encher água numa bacia transparente e colocaram os peixes de esponja dentro da mesma. Em cima da bacia colocaram duas tábuas e, depois, em cima das tábuas colocaram um pequeno recipiente transparente com terra e plantas dentro. Depois, as crianças poluíram com corante e variados resíduos o solo e a água, verificando que a colocação de lixos e pesticidas nos solos os poluía, contaminava e que esta contaminação acabava por escorrer para os oceanos, afetando a vida do ambiente, das pessoas, dos animais e das plantas.

É de realçar que esta experiência foi comparada com as tarefas de rotina que possuíamos na nossa sala, particularmente, o aquário com peixes e os vasos com sementes, realçando a importância do cuidado e da não poluição e enfatizando a autonomia e a responsabilidade das crianças no cuidar e na execução destas tarefas de rotina.

Através da comparação desta experiência com as tarefas de rotina da sala, os alunos puderam compreender de uma forma mais direta a verdadeira realidade da poluição. Na verdade, através desta atividade, uma situação bastante concreta, os alunos puderam tomar consciência do papel do Homem e da sua ação na resolução de situações/problemas, assim como puderam, progressivamente, compreender a responsabilidade de cada um de nós na proteção e conservação do ambiente. Na realidade, podemos afirmar que através desta experiência, conseguimos não só promover a clarificação dos conceitos e dos valores associados à poluição, como trabalhar, gradualmente, o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica das crianças, estimulando-as para a autonomia do agir e para a assunção da sua responsabilidade neste processo.

2.3. Práxis educativa em contexto de estágio: 1.º ciclo do Ensino Básico

O segundo contexto em que intervimos foi o 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente um 4.º ano.

A turma em causa era constituída por treze alunos, dez do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Todos os alunos frequentavam pela primeira vez o 4.º ano. Os alunos, na sua maioria, eram autónomos, participativos e responsáveis. É importante referir que grande parte dos alunos evidenciavam muitas dificuldades em cooperar com os colegas. De uma maneira geral, o grupo também demonstrava dificuldades no cumprimento de regras de convivência social e da resolução autónoma de conflitos.

À semelhança do que sucedeu na educação pré-escolar, também no estágio do 1.º ciclo do ensino básico foram desenvolvidas várias atividades, todavia, dadas as contingências de espaço apenas descreveremos uma dessa atividades, “Diário: Leitura e Valores”.

Nesta atividade abordámos valores como: altruísmo, partilha, esperança, indulgência, entre outros, trabalhando de forma integrada a área de Cidadania e do Português, bem como o subdomínio das Artes Visuais.

Primeiramente, apresentou-se o livro “História com Recadinho”, de Luísa Dacosta, através da exploração da capa (título e ilustrações). Portanto, neste momento os alunos imaginaram

personagens, acontecimentos, valores, sentimentos e emoções sobre a história, tendo só em consideração a capa do livro. Seguidamente, procedeu-se à leitura da obra através de um minilivro que foi entregue a cada aluno. Após a leitura, dialogámos sobre a obra, mencionando o tipo de texto, o tema principal, as personagens, os valores e sentimentos ao longo da história, o desfecho da história, entre outros aspetos, tendo também em consideração o significado das ilustrações observadas ao longo do livro. Assim sendo, explorámos os valores e sentimentos através de um processo de clarificação e reflexão dos mesmos.

Numa fase posterior, explorámos o recurso “História em cubos”. O recurso era constituído por vários dados em que cada um deles continha ilustrações e excertos da obra nas suas faces. Através da formação de uma roda acolhedora e da utilização destes dados, os alunos recontaram a história, realizaram a sequência da mesma, fizeram a associação entre a ilustração e o texto, sempre identificando os valores e os sentimentos presentes na obra. Os alunos, de forma autónoma, também recontaram a história, mas modificando e/ou inventando algumas partes e associando-lhe outros valores.

Após este momento, realizou-se a tarefa de rotina o “Diário: Leitura e Valores”. Importa esclarecer que esta rotina foi introduzida por nós no início do nosso estágio. Esta rotina tinha como objetivo estimular o interesse dos alunos pela escrita, uma vez que era um dos domínios em que apresentavam, regra geral, muitas dificuldades. Ao mesmo tempo, pretendíamos que os alunos, pela redação dos textos nos diários, clarificassem os seus sentimentos e os seus valores. Isto é, fossem, progressivamente, tornando-se mais conscientes e mais reflexivos relativamente aos seus sentimentos, emoções e valores.

Neste diário, e para aperfeiçoar algumas competências associadas à Língua Portuguesa, os alunos preencheram a ficha “Leitura e Valores”, indicando questões bibliográficas, a classificação da obra e os valores, sentimentos e emoções presentes na obra estudada, justificando oralmente as suas respostas e partilhando com os colegas opiniões e ideias. Depois, os alunos, de forma livre e autónoma, escreveram textos, poemas, acrósticos sobre os valores, sentimentos e emoções trabalhados na história explorada. Cada aluno escreveu sobre o que entendeu, uma vez que o diário é algo pessoal. Apesar disso, os alunos faziam questão de apresentar os trabalhos/textos realizados no seu Diário. Muitos alunos também faziam desenhos, dramatizações, traziam objetos pessoais, entre outros, para melhor preencherem o seu Diário. É ainda importante mencionarmos que alguns alunos escreveram recados para alguns colegas da turma, tendo em conta os valores abordados. Este momento permitiu que os alunos resolvessem alguns conflitos que existiam entre si, desenvolvendo assim o seu espírito crítico e reflexivo e uma maior autonomia comunicativa na resolução dos seus conflitos.

Na realidade, podemos afirmar que, de certa forma, criámos condições para que os alunos fossem aperfeiçoando competências de autonomia, responsabilidade e reflexividade na linha do que se pretende ser uma sociedade dialógica, consubstanciada no agir comunicacional (Habermas, 1986) e na promoção de uma comunidade justa (Kohlberg, 1985).

3. CONCLUSÃO

A nossa práxis educativa, supramencionada, expressa que é possível, em contextos escolares como a educação de infância e o 1.º ciclo do ensino básico, promover o desenvolvimento da consciência moral, progressivamente, mais autónoma das crianças/alunos, através de uma gestão curricular integrada, apoiada na implementação de estratégias de exploração reconstrutiva.

Esta dimensão integrada favoreceu o progressivo desenvolvimento da consciência moral autónoma dos alunos que foram, gradualmente, manifestando maior capacidade reflexiva e crítica nos momentos de discussão e de debate, mostrando-se ainda muito mais participativos. As crianças/alunos evidenciaram também mais atitudes de partilha e responsabilidade, revelando-se mais autónomos na tomada de decisão e resolução dos problemas que lhes eram colocados.

Importa salvaguardar que o facto de o processo de integração promovido envolver os pais e os encarregados de educação também se revelou importante para a educação para valores e para a assunção de uma atitude mais responsável e participativa destes no contexto escolar. Inicialmente, os pais/encarregados de educação manifestavam alguma relutância em participar, mas ao longo do processo, e ao perceberem que este ia ao encontro das expectativas expressas nos questionários, começaram a participar mais quer vindo à sala na dinamização de uma atividade, quer colaborando com os seus educandos na elaboração dos diários e outras atividades solicitadas no âmbito dos valores. Não obstante os progressos, muito há ainda a fazer para que haja um maior envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola.

Nesta reflexão final, importa ressaltar a premente pertinência de os educadores/professores serem, cada vez mais, investigadores reflexivos, gestores críticos do currículo, capazes de, num trabalho colaborativo com as famílias, promoverem, pela integração, o desenvolvimento de contextos educativos facilitadores da formação moral e axiológica autónoma das crianças/alunos.

REFERÊNCIAS

- Bolarinho, P. (2018). *A Educação para Valores na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Relatório de Estágio)*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Carvalho, A. (1994). *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D. (Org.) (2004). *Problemáticas filosóficas da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fonseca, J. (2005). Educação e Valores: que relação? *Arquipélago. Ciências da Educação*, 6, 107-127.
- Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projeto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva (Tese de Doutoramento)*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Fonseca, J. (2016). *A cidadania como projeto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Novas Edições Académicas.
- Fonseca, J. Patrão-Neves, M. C. (2016). Para um novo modelo de Formação Ética: dos fundamentos às práticas. In Joana Araújo [coord.], *IX Encontro Luso-Brasileiro de Bioética/III Encontro Lusófono de Bioética: Protecção e Desenvolvimento Global* (pp. 211-220). Porto: Universidade Católica Porto
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do oprimido (38ª ed.)*. São Paulo: Paz e Terra.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1986). *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle*. Paris: Les Editions du Cerf
- Hessen, J. (2001). *Filosofia dos valores*. Coimbra: Almedina.
- Kant, I. (1987). *Réflexions sur l'éducation*. Paris: J. Vrin.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In R. Mosher (Ed.), *Moral education: a first generation or research*. New York: Praeger.
- Kohlberg, L. (1985). The just community approach to moral education in theory and practice. In M. W. Berkowitz & F. Oser (Eds.) *Moral education: theory and application*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lourenço, O. M. (1998). *Psicologia do desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Menezes, I. (1993). Formação pessoal e social numa perspectiva desenvolvimental-ecológica. *Inovação*, 6(3), 309-337.
- Patrão-Neves, M. C. (1998). Paideia e ethos (educação e valor). *Arquipélago. Série Filosofia* 6, 83-95.
- Quintana, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica: la educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Werner, J. (1979). *Paideia. A formação do homem grego*. Lisboa: Editorial Aster.

A CAPACITAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO A PARTIR DA FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM EDUCAÇÃO

Laura Lisandra Aguiar Sousa

laurasousa999@gmail.com

Resumo

O presente texto propõe refletir a partir do olhar especializado da educação, através da reflexão acerca do funcionamento do ensino regular e do sistema de ensino da formação profissional no processo de capacitação de pessoas com deficiência para a sua integração no mercado de trabalho.

Esta problemática encontra-se integrada como um tema central da Política e Agenda Social Europeias, sendo que as pessoas com necessidades especiais devem ser respeitadas nas suas especificidades. Nesta senda, é ainda importante que as próprias políticas públicas ofereçam um conjunto de respostas adequadas e que os diferentes atores do processo assumam a sua própria responsabilidade social.

O trabalho tem por objetivo problematizar a integração das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, através de uma intervenção realizada numa instituição da zona centro do país. Com o propósito de fomentar uma visão estratégica no processo de preparação de adultos com necessidades especiais, desenvolvemos e implementamos um projeto de intervenção que envolveu diversas atividades. Um delas consiste no Programa Formar MAIS.

Os investigadores em ciências da educação devem procurar uma racionalização do problema, colocando, hipoteticamente, a abertura a novos paradigmas de ação através, nesta temática, da formação especializada em educação.

Palavras-Chave: Inclusão; Formação Profissional; Mercado de Trabalho; Gestão Educacional; Vida Ativa.

1. INTRODUÇÃO

O tema da inclusão social continua nas agendas políticas dos vários países, origina reflexões e é o motivo de preocupação das práticas educativas e da ciência por todo o mundo, em pleno século XXI. O título da comunicação traduz aquilo que foi feito no projeto: A gestão educacional na capacitação de pessoas com deficiência: possibilidades de intervenção a partir da formação especializada em educação.

A partir desta designação surgiu um leque de objetivos relacionados com a prática da educação e formação, com as políticas públicas de educação e com o papel da administração e gestão educacionais na sociedade atual, mais precisamente no domínio da educação especial.

Um dos problemas prementes da nossa sociedade é a desigualdade social a que as pessoas com deficiência estão sujeitas no âmbito da sua integração no mercado de trabalho. Partindo deste pressuposto, é importante combater este flagelo através da compreensão de quais são os obstáculos físicos e os preconceitos sociais que prejudicam principalmente estas pessoas e de que forma a formação profissional poderá ser um fator determinante para combater estas desigualdades.

Em nosso entender, é importante compreender as necessidades de formação das pessoas com deficiência e fomentar a valorização de todos os que trabalham no território, em geral. Assim, qualquer que seja o projeto estratégico de desenvolvimento sustentável e com uma base local e territorial, deverá ser articulado com um projeto educativo que prepare as pessoas para a mudança.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A partir de meados do século XX, a questão da deficiência no contexto português ganhou relevo no campo científico e no âmbito das práticas de intervenção devido à necessidade de dar resposta aos militares feridos em consequência da guerra colonial. Ocorreram no início da década de 80 mudanças

assinaláveis nas políticas de apoio às pessoas com deficiência, tendo em conta o afastamento social a que este público-alvo estava submetido.

Em 2006, as Nações Unidas, através da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, veio assegurar o dever que a sociedade possui em garantir a estas pessoas o direito e a liberdade de usufruírem de medidas de apoio como qualquer outro cidadão. Uma dessas medidas está ligada à empregabilidade como estratégia de inclusão social, associando-se a esta o papel da formação profissional.

2.1. O conceito de inclusão enquanto processo de construção social

Em 1975, a Assembleia-Geral das Nações Unidas proclamou a “Declaração dos Direitos dos Deficientes” a qual previa uma carta dos direitos das pessoas com deficiência, de forma a que conseguissem ter uma vida normal, plena e realizada como qualquer outra pessoa na sociedade. A carta possui os direitos para todas as pessoas com deficiência, sem distinção ou discriminação, diante dos vários critérios organizadores da vida em comunidade, como sejam, raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões públicas ou outras, origem nacional ou social, condições económicas, nascimento ou qualquer outra pertença identitária que diga respeito à própria pessoa.

A segunda metade do século XX foi marcada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, como uma das principais evoluções da realidade sociopolítica e histórica da integração das pessoas com deficiência. Procurou-se, portanto, analisar os contextos de mudança política e social assentes no respeito pelos direitos sociais e humanos no seio das políticas dos Estados- Providência, que mais tarde contribuíram para uma nova filosofia dos modelos de abordagem da deficiência.

Neste cenário, consideram-se como principais marcos históricos o *Independent Living Movement* (“Movimento de Vida Independente”), através do qual ocorreu o lançamento do Modelo Social, o qual dinamizou o movimento dos direitos das pessoas com deficiência e incapacidade (*Disability Rights Movement*). O modelo social viera substituir o modelo médico, que possuía a missão de cura e se baseava no conceito de doença.

Através da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (ONU, 2006), aprovada pela Assembleia-Geral da Organização das Nações Unidas, a 13 de dezembro de 2006, agrega-se ao debate concetual o conceito de “*Sociedade Inclusiva*”, que foi proposto alguns anos antes, na Declaração de Madrid (Fórum Europeu das Pessoas com Deficiência, 2002).

Nesta abordagem, o conceito de inclusão, seja numa perspetiva empresarial seja numa ótica mais vasta, encarando a sociedade no seu todo, deve implicar estratégias de reforço de competências (*empowerment*)¹ que visam a emancipação e a autonomização de indivíduos e famílias” (Grace, 2010, p. 17).

O novo enquadramento legislativo pressupõe uma visão crítica sobre uma das formas de atenuar a exclusão: substituir as visões tradicionais pelos recentes mecanismos de regulação social. Neste cenário, a mudança de paradigma é um fator-chave para combater a exclusão social, um trabalho que deve ser realizado desde cedo em prol da não marginalização em certos grupos da população.

2.2. De que forma podemos estar perante uma possível sociedade aberta e inclusiva?

A inclusão é um tema que está nas preocupações políticas das entidades governativas, empresariais e organizacionais. Verifica-se, no entanto, uma dificuldade em existirem mecanismos que promovam uma efetiva inclusão social igualitária, passando da Lei à prática. Todas as pessoas aspiram a ser cidadãos e cidadãs incluídos/as nas comunidades em que vivem, quer pela sua presença e pela sua participação, quer pela capacidade de influenciarem e ao mesmo tempo serem influenciados pelos diversos dinamismos sociais.

Uma das formas de atenuar a exclusão, parte da substituição dos antagonismos tradicionais pelos novos mecanismos de regulação social através da adoção de novos paradigmas de abordagem das pessoas com deficiência e incapacidade, tendo como base o modelo da “*Sociedade Inclusiva*”.

¹ O conceito de empowerment baseia-se na ideia de fortalecer os direitos e a participação dos indivíduos em situação de exclusão social, como é o caso das pessoas com deficiência. É um dos conceitos usados para trabalhar as capacidades dos indivíduos, promovendo a sua participação ativa na sociedade.

Assim como a própria denominação indica, a sociedade deve ser aberta e inclusiva para todos os cidadãos, independentemente das especificidades e das diferenças que cada um possui. Para uma cidadania plena e igualitária, deve ser promovida a qualidade de vida, através de políticas de *mainstreaming*, garantindo a todos o acesso aos serviços da comunidade e a participação nas estruturas de decisão (Sousa, 2007).

Uma das prioridades da escola, em particular, e da sociedade, em geral, passa por que todos tenhamos a competência e a capacidade de garantir sucesso no acesso, na inclusão e na qualidade da aprendizagem de todos os alunos (UNESCO, 2015).

A realidade laboral com que nos deparamos remete-nos para um perfil de trabalhadores que tem vindo a ser modificado, dada a exigência de um conjunto de competências e habilidades de que as empresas necessitam. Estas exigências ampliam as situações de exclusão social, que são cada vez mais visíveis no mercado de trabalho.

Deste modo, a formação profissional conduz-se como um fator estratégico de inclusão social provocando uma alteração sustentável e saudável na vida das pessoas, através da aquisição de um leque variado de competências.

A diferenciação curricular dentro deste público-alvo assume uma relevância ainda maior, já que através da mesma ocorrerá uma maior estimulação e desenvolvimento das capacidades e dos talentos que existem em cada pessoa com necessidades educativas especiais.

Para Buckley e Caple (1998), a formação é vista como um investimento para um sucessivo desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e aptidões que são necessárias para um indivíduo realizar uma determinada ação no mercado de trabalho.

2.3. Os desafios da educação: a educação inclusiva e a formação profissional

Uma das prioridades da escola, em particular, e da sociedade, em geral, passa por que todos tenhamos a competência e a capacidade de garantir sucesso no acesso, na inclusão e na qualidade da aprendizagem de todos os alunos (UNESCO, 2015).

O direito à educação encontra-se legislado no Artigo 24.º da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD, 2006), de forma a comprometer os Estados com “um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida”, para um sucessivo desenvolvimento do potencial humano existente em cada pessoa com deficiência, de modo a proporcionar-lhes uma participação ativa na sociedade (cf. Artigo 24.º, I).

No prosseguimento da missão instituída no quadro da Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986², decorre um conjunto de medidas para responder aos alunos com necessidades educativas especiais. Mais tarde, surgiu a orientação inclusiva através da Declaração de Salamanca (1994). Nesta declaração ficou definido que o princípio da inclusão seria o reconhecimento do modelo de escola para todos, de modo a que se aceitem e integrem as pessoas com deficiência na sociedade e que haja uma adaptação desta às diferenças individuais de cada pessoa.

O modelo de escola para todos assume como pilar primordial a integração social, estando predisposto às várias diferenças que existem na sociedade, e fomentando a ideia de que é necessário dar uma resposta específica às necessidades especiais, sem prejudicar ninguém (Jiménez, 1993).

Neste vetor, a legislação nacional sobre a inclusão na escolaridade obrigatória das pessoas com deficiência e incapacidade foi alterada em 2018, com a adoção do Decreto-Lei n.º 54/2018³, na sequência do qual foi aprovado o Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Este novo quadro jurídico vem reforçar o caminho iniciado com o Decreto-Lei n.º 3/2008⁴. Neste novo quadro introduziu-se uma promoção de respostas personalizadas para cada pessoa com deficiência. Ao beneficiar a pessoa com deficiência e incapacidade vista como um todo, ocorrerá uma mudança positiva no seu processo de integração e uma valorização dos próprios recursos, ideais e atitudes. É importante desafiar toda a

² Tendo em conta a Lei Orgânica (Decreto-lei no 21/2015, de 3 de fevereiro).

³ O decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, apresenta um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, exigindo recursos especializados de apoio (Art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho).

É de salientar a importância da interdependência e complementaridade entre os Decretos-Lei n.º 54 e n.º 55, nomeadamente no que se refere à mobilização das medidas universais, de modo a poder assegurar-se um ensino de qualidade e uma resposta adequada à diversidade de alunos (Pró-Inclusão, 2019).

⁴ Decreto-lei 3/2008, de 18 de janeiro

comunidade educativa e não educativa, de modo a ocorrer uma verdadeira integração a nível escolar e, mais tarde, a nível profissional.

O funcionamento dos serviços educativos também deve sofrer modificações através de novas conceções e de novas práticas neste contexto, fomentando um trabalho multidisciplinar. Portugal possui um sistema bem organizado com escolas especiais e centros especializados para alunos/as com deficiência.

Os centros especializados assumem-se como um recurso valioso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. As equipas multidisciplinares possuem competências necessárias para a identificação, avaliação e ensino das pessoas com deficiência.

Importa referir que na recente legislação do Ministério da Educação Português contemplam-se os Centros de Recursos, que são organizados de acordo com os princípios da escola inclusiva. Nos mesmos, encontram-se os Centros de Formação Profissional, destinados aos alunos provenientes do ensino regular.

A existência desta cooperação entre o ensino regular e os centros de recursos vem ajudar a combater alguns dos sentimentos de impotência e insegurança sentidos pela própria escola em relação ao sucesso educativo dos alunos com deficiência, com vista à diminuição da exclusão, ainda muito visível nos dias de hoje, na componente educativa e profissional.

Portanto e como ponto fulcral de todo este trabalho colaborativo, se a escola regular não consegue muitas vezes responder ao processo de ensino do aluno com deficiência, através de um currículo comum, cabe à mesma definir um novo processo que vá ao encontro das necessidades de cada aluno, tornando fundamental o contínuo trabalho de cooperação entre os dois sistemas de ensino.

É necessário ocorrer uma abordagem inclusiva no currículo, através de passagem de um sistema fixo para um sistema flexível, através da implementação de uma cultura de igualdade de oportunidades. Na prática, a escola pode orientar o aluno para um programa de Formação Profissional, inserido numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Assim, poderá ser capaz de intervir de forma equitativa e igualitária, para que cada estudante consiga com base nas suas competências, ver valorizadas as suas potencialidades e interesses para conseguir um futuro sucesso profissional.

Um das formas de alcançar o sucesso será seguir esta estratégia educativa, inovadora, através de uma reestruturação administrativa (relativa à prestação de serviços) fundamentada no princípio de que todas as pessoas com deficiência podem atingir o sucesso profissional, desde que sejam assim apoiados de uma forma adequada.

Neste contexto, a formação profissional das pessoas com deficiência deve ser organizada consoante os moldes de qualquer outra formação profissional, contudo deve seguir um Guia Organizativo da Formação Profissional e Certificação de Pessoas com Deficiências e Incapacidades⁵.

2.4. O emprego versus desemprego

A integração das pessoas com deficiência faz parte da responsabilidade social empresarial, tal como mencionado anteriormente, devendo as empresas trabalhar para que esta seja uma realidade e não haja lugar a discriminações.

A questão do desemprego não só diz respeito à privação de rendimentos, como também põe em causa a integração na sociedade das pessoas com deficiência.

A posição de desemprego não deve ser vista só como a ausência de rendimentos, mas como a perda de vínculos importantes com a sociedade. No âmbito de uma visão estratégica da promoção de emprego junto das pessoas com deficiência, denota-se um quadro fragilizado ou até mesmo quebrado, dado que o emprego se constitui como um projeto de vida para todas as pessoas.

Para as pessoas com deficiência, o significado de ter um emprego transcende muitas vezes os aspetos económicos, indo pelos eixos sociais, relacionados sobretudo com o desenvolvimento um conjunto de relações interpessoais e de autonomia, de objetivos pessoais e profissionais, de um estatuto de cidadania e de pertença à comunidade.

O emprego caracteriza-se como sendo um fator determinante para a inclusão social. O direito ao trabalho e ao emprego, consagrado no artigo 27.º da CDPD, reconhece “o direito das pessoas com deficiência a trabalhar, em condições de igualdade com as demais” e “à oportunidade de ganhar a

⁵ Redigido pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, março de 2016.

vida através de um trabalho livremente escolhido ou aceite num mercado e ambiente de trabalho aberto, inclusivo e acessível.”

Este direito ao emprego das pessoas com deficiência é reconhecido pela Constituição da República Portuguesa, pela declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) e é enquadrado a nível da legislação nacional pelo Código do Trabalho e pela Lei n.º 46/2006⁶.

Neste sentido, a preocupação com a integração social é um fator característico de uma sociedade que se deseja mais aberta e flexível, no modo como se integram os cidadãos com deficiência. Será na sociedade, que na ótica de Ortiz (1983, citado por Jiménez, 1993), estes membros podem encontrar um lugar para evoluir e participar nas questões essenciais para o seu sucessivo desenvolvimento, à semelhança das restantes pessoas sem deficiência. Trata-se, por isso, de uma questão de igualdade de oportunidades.

Neste panorama, Portugal tem vindo, ao longo dos tempos, a evoluir face às medidas ativas de emprego, num trabalho em parceria com os centros de reabilitação profissional. Foi lançado em 2006 um Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade (PAIPDI), com vista a uma promoção e qualificação das pessoas com deficiência para a sua inclusão no mercado de trabalho.

3. REFLEXÃO: A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE PREPARAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE EMPREGABILIDADE

Através de novos paradigmas de atuação, como o agir em prol de um desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, compreende os princípios fundadores da educação inclusiva, com base no Decreto-Lei n.º 54/2018.

A exploração das práticas de formação através de uma diferenciação curricular, tornou-se a principal referência para a nossa intervenção. No âmbito da organização e gestão da formação na capacitação de pessoas com deficiência na transição para a vida ativa, a partir da formação especializada em Educação, foi desenvolvido o *Programa Formar MAIS*. Propusemos este título, direcionando o nosso trabalho para a melhoria (M) da autonomia (A) e da inclusão (I) social (S) das pessoas com deficiência na sua transição para a vida ativa.

Na sociedade atual, estamos sujeitos a um mercado de trabalho que se encontra em constante evolução. Assim, no contexto de formação é importante que o formador, enquanto principal agente de mudança, tenha em conta as exigências desta sociedade cada vez mais globalizada, encontrando estratégias de intervenção enquanto respostas aos desafios.

O programa obedeceu a uma linha de pensamento direcionado para a promoção de competências fundamentais no contexto laboral, seguindo uma estratégia baseada na metodologia ativa de aprendizagem, com vista a respeitar as necessidades e individualidades de cada elemento da turma.

A implementação do programa pretendeu ter como principal impacto tornar a pessoa capaz de intervir na sociedade, fomentando nela autonomia na construção do seu conhecimento (no setor da empregabilidade). Esta iniciativa procurou promover uma maior autonomia nos participantes e constituiu-se como um conjunto de espaços de aprendizagem abertos, lúdicos, dinâmicos envolvendo um esforço comum: a curiosidade. Quisemos fazê-lo através de um conjunto de estratégias pedagógicas privilegiadas, inovadoras e criativas.

As competências das pessoas devem ser trabalhadas, com o intuito de lhes proporcionar um desenvolvimento integral, ou seja, que abranja o âmbito pessoal, profissional e social, capacitando-as para a mudança. Para tal, é necessário mudar as práticas das organizações, das instituições educativas, dando-lhes melhores ferramentas para que possam disponibilizar um maior apoio, através de uma formação inovadora e inclusiva.

As atividades executadas tiveram em conta um conjunto de dinâmicas de grupo, para uma melhor integração e para estimular um trabalho em equipa. Neste contexto, ocorreu a estimulação de uma aprendizagem ativa, pois quanto mais ativo o formando se encontrar na formação, maior foi certamente o seu interesse em participar no Programa.

⁶ Lei n.º 46/2006, de 28 de agosto: Artigo 5.º: proíbe a discriminação no acesso ao emprego e assegura um conjunto de adaptações a este público alvo.

Ao longo do processo, uma das necessidades do processo de formação passou pela aplicação da teoria à prática. Apesar de termos realizado algumas atividades que exigiram a construção do conhecimento pela via prática, consideramos essencial uma comunicação consciente através da exploração de alguns conteúdos inerentes à integração das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Tendo em conta a necessidade de cada formando construir e sobretudo reconhecer o seu perfil enquanto ser ativo na sociedade, a metodologia passou primeiramente pela compreensão de algumas formas de colmatar os estigmas do passado e do presente, através de um trabalho desenvolvido ao nível da sua autoestima. Neste cenário, face às dificuldades de aprendizagem e tendo como condicionante o analfabetismo de alguns elementos, as estratégias pedagógicas foram aplicadas de uma forma superficial, recorrendo aos recortes e às colagens.

Ainda, conseguimos proporcionar um ambiente educativo no qual os formandos aprenderam através de um meio de comunicação não usual. Subjacente a este fator, relacionemos a Teoria de Howard Gardner onde definiu oito tipos diferentes de inteligência, cada uma representando várias formas de processamento de informação. As inteligências encontram-se ligadas à forma como o indivíduo realiza as suas tarefas, logo é importante que se trabalhe, junto de cada aluno, os seus potenciais. Dentro do potencial, necessitamos de desenvolver a criatividade, visto como um processo de desenvolver ideias originais e com valor, através da interação, de diferentes formas de ver as coisas.

Destacamos a importância de construir um sentido comum para as várias aprendizagens feitas pelas pessoas com deficiência, pelo que são alvo de processos formativos adaptados. O emprego encontra-se em estreita ligação com a formação, através de um conjunto de políticas de formação, capazes de promover estas pessoas no mercado de trabalho, quer seja por vias das medidas de emprego, quer seja pelas medidas de formação.

Ao compreender o emprego e a formação profissional remetemos para o desafio de repensar o papel da própria cidade, como uma cidade educadora. Na verdade, cada cidade deve prestar, para além das funções tradicionais (políticas, sociais, económicas), um conjunto de ofertas formativas para um desenvolvimento de todas (os) os agentes da sociedade, numa lógica em que todos interajam no mesmo território de acordo com uma lógica de espaço-tempo.

A educação deve ser pensada a partir das necessidades do próprio local. Só assim conseguirão garantir “os recursos educativos necessários, os espaços de vida suficientemente desafiadores e o acompanhamento a todos os que necessitam de ajuda para dar sentido às suas aprendizagens contínuas, promovendo o seu reconhecimento pessoal e social.” (Alcoforado, 2014, p.11).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS | UMA VISÃO SUSTENTÁVEL SOBRE O EMPREGO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

As pessoas com deficiência vivem diariamente numa luta constante ao tentarem competir neste universo do conhecimento, repleto de lógicas globalizantes. A entrada para o mercado de trabalho é um processo que evoca um aglomerado de condições cada vez mais difíceis de atingir. Conseguir manter-se nesse mercado de trabalho assume-se como uma questão de sobrevivência. A questão principal deste debate é muito específica: compreender se as pessoas com deficiência possuem uma resposta formativa, tal como os outros cidadãos, numa lógica de igualdade de oportunidades.

A colocação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho exige um acompanhamento pós colocação, numa lógica controversa, ou seja, terá de ser uma ação realizada o mais distante possível do contexto laboral, mas tendo como base as competências individuais de cada pessoa; ao mesmo tempo tem de ser uma ação próxima, de acompanhamento da pessoa com deficiência, para que a intervenção assuma um papel eficaz.

Quer isto dizer que é necessário que a contratação no mercado de trabalho seja baseada em critérios mais inclusivos, o que por vezes não acontece dada a “condenação” a que estas pessoas estão submetidas, ou seja, mesmo que sejam produtivas a sua função acaba por ser menosprezada. Face a isto, a rede de respostas deve integrar estruturas regulares e centros de recursos especializados, para o apoio à inovação e ao desenvolvimento concetual, instrumental e metodológico dos locais de trabalho.

Em Portugal existe um défice de conhecimento no domínio da definição da política de forma estratégica, que possa criar condições para a integração das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. A sociedade deve garantir uma igualdade de oportunidades para todos e isso implica também o acesso à formação e ao emprego de todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

- Buckley, R. & Caple, J. (1998). A formação Individual e Coaching. Lisboa: Monitor- Projectos e Edições.
- Conselho Nacional de Educação (2017). Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva. Volume II. 1.a Edição. Lisboa: CNE.
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (2006). http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf.
- Cordeiro, A. & Alcoforado, L. & Ferreira, A. (2014). Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável. Departamento de Geografia- Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/46202/1/Territorios%20Comunidades%20Educadoras.pdf>
- Costa, A. (1998). Exclusões Sociais. Lisboa: Edição Gradiva: Coleções Fundação Mário Soares.
- IEFP (2010). Formação Profissional e Certificação de Pessoas com Deficiências e Incapacidades – Guia Organizativo. Lisboa: IEFP.
- Jiménez, R. (1993). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivros.
- Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (2019). Pessoas com Deficiência em Portugal: Indicadores de Direitos Humanos. <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/442-relatorio-oddh-2019>.
- Sousa, J. (2007). Deficiência, Cidadania e Qualidade Social. Por uma Política de Inclusão das Pessoas com Deficiências e Incapacidades. Integração das Pessoas com Deficiência. Cadernos Sociedade e Trabalho, (8), 38-57.
- UNESCO (2015). Education 2030 Framework for Action. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/FFA-ENG-27Oct15.pdf.
- Referências Legislativas**
- Decreto-Lei 3/2008 de 18 de janeiro. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/386871/details/normal?q=decreto-lei+n%C2%BA%203%2F2008>.
- Decreto-Lei no 46/2006 de 28 de agosto. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/540797/details/normal?q=decreto+lei+n%C2%BA%2046%2F2006>.
- Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.o 237/1986, Série I de 986-10-14. Assembleia da República.
- Pró-inclusão (2019). Decreto-Lei n.o. 54/2018: para onde aponta o vivido. https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/avaliacao_54_versao_final.pdf.

APRENDER NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA BRINCANDO COM UMA FITA MÉTRICA

Maria Figueiredo¹, Myriam Marchese², Helena Gomes³, Luís Menezes⁴, Ana Patrícia Martins⁵, António Ribeiro⁶

¹Escola Superior de Educação de Viseu e CI&DEI, Instituto Politécnico de Viseu (PORTUGAL), mfigueiredo@esev.ipv.pt

²ABLA – Associação de Beneficência Luso-Alemã (PORTUGAL)

³Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu e CIDMA, Universidade de Aveiro (PORTUGAL), hgomes@esev.ipv.pt

⁴Escola Superior de Educação de Viseu e CI&DEI, Instituto Politécnico de Viseu (PORTUGAL), menezes@esev.ipv.pt

⁵Escola Superior de Educação de Viseu e CI&DEI, Instituto Politécnico de Viseu (PORTUGAL), amartins@esev.ipv.pt

⁶Escola Superior de Educação de Viseu e CI&DEI, Instituto Politécnico de Viseu (PORTUGAL), ribeiro@esev.ipv.pt

Resumo

Apresenta-se um estudo realizado num Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, durante o estágio, com crianças dos 3 aos 6 anos, que focou a importância do brincar. A organização do ambiente educativo é uma das dimensões da Pedagogia da Infância e proporciona às crianças aprendizagens integradas e contextualizadas, nomeadamente, através de oportunidades de brincar de forma significativa nos espaços e com os materiais organizados, usufruindo de relações e de tempo, igualmente foco da organização pedagógica. O estudo teve como objetivo compreender a atividade matemática que as crianças desenvolviam com uma fita métrica e que significados lhe atribuíam. A fita métrica foi introduzida, sem explicação, na casinha das bonecas. O estudo qualitativo foi baseado na observação participante e em entrevistas curtas às 18 crianças do grupo. Os resultados indicam que a fita foi incluída nas brincadeiras pelas crianças e que lhe foram atribuídos diferentes significados. Um grupo reconheceu e usou a fita métrica para efetuar medições; um segundo grupo reconheceu este instrumento, associou-o a processos de medição, mas não tinha certeza sobre como o usar; por último, um terceiro grupo brincou com a fita métrica sem reconhecer a sua função. A complexidade dos significados atribuídos pelas crianças e a sua capacidade de partilha e coconstrução durante o brincar revelam as potencialidades dessa atividade e a importância do enriquecimento das áreas de interesse, assim como da oportunidade de refletir sobre as suas experiências.

Palavras-chave: educação de infância, brincar, matemática, medida, concepções das crianças.

Abstract

The study was developed in Master's Degree in Early Childhood and Primary Education, during the practicum, with children from 3 to 6 years old, focusing on the importance of play. The organization of the educational environment is one of the dimensions of Early Childhood Pedagogy and provides integrated and contextualized learning, namely through opportunities to play significantly in spaces and materials organized with intention, enjoying relationships and time that are also the focus of the pedagogical organization. The study aimed to understand the mathematical activity that children developed with a measuring tape and what meanings they attributed to it. The measuring tape was introduced, without explanation, into the dolls' corner. The qualitative study relayed on participant observation and short interviews with the 18 children in the group. The results showed that the tape was included in the children's play and that different meanings were attributed to it. One group recognized and used the measuring tape to measure; a second group recognized this tool, associated it with measurement, but was not sure how to use it; finally, a third group played with the tape without recognizing its function. The complexity of the meanings attributed by children and their ability to share and co-construct meaning during play reveal the potential of this activity and the importance of enriching the play areas, as well as of the opportunity to reflect on their experiences.

Keywords: early childhood education, play, mathematics, measurement, children's perspectives.

1. INTRODUÇÃO

Para enquadrar o estudo realizado num contexto de estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), o artigo apresenta o tópico matemático focado – a medida – no seu contexto curricular na educação pré-escolar em Portugal, apresentando, de seguida, a situação desencadeadora e os dados recolhidos. São apresentadas duas vertentes de análise: uma focada nos conteúdos e aprendizagens matemáticos em função da proposta de Bishop (1988, 1997, 2016), e uma focada no brincar, assumido como atividade essencial na educação pré-escolar. O quadro teórico baseou-se na literatura sobre contextos lúdicos enriquecidos envolvendo objetos de literacia autênticos e complexos incorporados nas brincadeiras das crianças (Christie, 2005). O Movimento da Escola Moderna também valoriza fortemente objetos autênticos do quotidiano nas salas de atividade (Folque & Siraj-Blatchford, 2011). Brincar como um contexto para observar o uso de ideias matemáticas pelas crianças é igualmente valorizado na educação matemática da primeira infância, tanto em contextos escolares como de cuidados familiares (Gejard & Melander, 2018; Ginsburg, Lin, Ness, & Seo, 2003; Hendershot, Austin, Blevins-Knabe, & Ota, 2016; Wager & Parks, 2016). O principal ponto de discussão, e interesse de pesquisa, foi compreender como uma fita métrica, uma ferramenta formal, padronizada para medição, seria introduzida como um ponto de partida para conversar com as crianças sobre medição quando as orientações sugerem que ferramentas padronizadas sejam introduzidas após uma trajetória de aprendizagem sobre medição comparando e usando medidas não padronizadas (Mendes & Delgado, 2008; Ministério da Educação, 2016).

Num jardim de infância (JI) de lugar único da cidade de Viseu, 25 crianças entre os 3 e os 6 anos, frequentavam a sala de uma experiente educadora de infância. O JI tinha duas salas grandes, usadas como sala de atividades e de refeitório/sala de atividades de apoio à família. Duas estudantes do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB juntaram-se ao grupo, de março a junho. Como parte do trabalho de investigação sobre a prática de uma das estagiárias, uma fita métrica de costura foi deixada na casinha das bonecas, sem explicação ou introdução. Procurou-se compreender o modo como as crianças integravam nas suas brincadeiras a fita métrica introduzida na casinha das bonecas. Em particular, visou-se compreender a atividade matemática que as crianças desenvolviam com a fita métrica e que significados lhe atribuíam. O estudo foi realizado como parte da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, assumindo características de investigação realizada por práticos (Figueiredo, 2013). Tratou-se de um estudo interpretativo, baseado em observação participante e entrevistas com as crianças. Antes da recolha de dados, foram obtidos consentimentos informados junto das crianças e dos cuidadores. O duplo papel de educadora estagiária e de investigadora facilitou o acesso ao campo e aos participantes. Realizou-se, ainda, a apresentação do estudo à equipa educativa, para estarem familiarizados com os passos que iriam ser empreendidos e poderem dar contributos e para adequar os procedimentos ao contexto.

A sala de atividades era grande e bem equipada, com áreas de brincar ou atividade - casinha das bonecas, mercearia, biblioteca, área de jogos, área de construção - e duas grandes mesas, destinadas, principalmente, a atividades dirigidas pelos adultos. A educadora não seguia uma gramática pedagógica específica (Oliveira-Formosinho, 2007). A organização do ambiente educativo e da pedagogia baseava-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 2016).

O processo iniciou-se com a colocação intencional de uma fita métrica de costura na área de atividade conhecida como casinha das bonecas, onde o grupo de 25 crianças de idades entre os 3 e os 6 anos gostava de brincar no período da rotina educativa dedicado a essa atividade. Esta ação não foi acompanhada de explicação pelos adultos, tendo sido permitido às crianças que encontrassem o seu próprio sentido, relativamente ao objeto. Durante três dias, procedeu-se à observação do brincar, por amostragem de acontecimentos e com recurso à avaliação da implicação (Portugal & Laevers, 2018). Foram, ainda, realizadas entrevistas (individuais, curtas, informais) com as crianças, depois de brincar, sobre a fita e a medição. Neste artigo, são usados resultados provenientes da análise dos registos em que se identificaram utilizações da fita métrica. Outros resultados podem ser encontrados em Marchese (2016).

2. MATEMÁTICA E MEDIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar, em Portugal, integra a Educação Básica, abrangendo o período dos 3 aos 6 anos. O Ministério da Educação é responsável por garantir a qualidade pedagógica do ensino em

todas as instituições de educação pré-escolar (públicas e privadas). Desde 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), atualizadas em 2016, apoiam as práticas de qualidade do educador de infância. Em ambas as versões das OCEPE, a matemática é incluída como um domínio de “Expressão e Comunicação”, uma das três áreas de conteúdo que servem de referência para a planificação e avaliação (Ministério da Educação, 2016). Embora existam três áreas diferentes, a ênfase está na articulação e nas conexões entre elas. A intervenção dos educadores concretiza-se através das dimensões da Pedagogia de Infância: organização do ambiente educativo e interações, que incluem o brincar e a proposta de atividades pelos adultos. O ambiente educativo deve promover uma brincadeira rica, que é altamente valorizada na versão 2016 das OCEPE. Ao organizar o ambiente educativo e planificar atividades, o educador deve criar oportunidades de aprendizagem em todas as áreas de conteúdo, incluindo a matemática.

Analisando a matemática nas OCEPE, destaca-se a sua relevância na vida diária das crianças e para a aprendizagem e vida futuras. A matemática é vista como importante para a criança “dar sentido, conhecer e representar o mundo” (Ministério da Educação, 2016, p. 6). A relevância da aprendizagem informal em matemática é reconhecida e valorizada. Didaticamente, as OCEPE tomam como ponto de partida os interesses, as experiências e o quotidiano das crianças. Propõe-se que os adultos observem e estejam atentos às atividades e conhecimentos das crianças, encontrando formas de observar e refletir sobre eles, e então oferecer experiências diversas e desafiadoras. É, ainda, parte da intervenção pedagógica que os adultos ajudem as crianças a refletir sobre as suas experiências e a discuti-las para apoiar a construção produtiva de ideias matemáticas. A resolução de problemas é valorizada e o ambiente educativo é a chave para a promoção de situações desafiadoras. A disponibilidade de recursos para manipulação e representação é, portanto, considerada muito importante para promover oportunidades de raciocínio matemático e de comunicação (Ministério da Educação, 2016).

Em termos de conteúdo e expectativas de aprendizagem, as OCEPE apresentam quatro componentes para a matemática: números e operações; organização e análise de dados; geometria e medida; e interesse e curiosidade pela matemática. De uma edição para a outra das OCEPE (de 1997 para 2016), foram sinalizadas mudanças significativas em termos de conhecimento do conteúdo e abordagem didática (Silva, 2019).

Em relação à medição, o foco mudou para a identificação de atributos mensuráveis em objetos. Essa perspectiva foi introduzida em 2008 quando uma brochura sobre geometria e medida (Mendes & Delgado, 2008) foi publicada pelo Ministério da Educação, para apoiar o trabalho curricular e pedagógico dos educadores de infância. A trajetória e a metodologia sugeridas são muito semelhantes e inspiradas no projeto TAL (van den Heuvel-Panhuizen & Buys, 2005). As OCEPE estabelecem um processo que começa com a identificação de atributos mensuráveis – tanto no brincar como por meio de atividades conduzidas pelo educador de infância – seguindo para a escolha de uma unidade de medida (natural ou padrão) para comparar alguns atributos de objetos, traduzindo essa comparação por um número. Este processo começa com comparações diretas entre objetos e passa para unidades de medida não padronizadas (lápiz, passos, etc.) e, finalmente, para unidades padronizadas (em atividades que são significativas para as crianças, como, por exemplo, cozinhar). A necessidade de medir em situações reais é apontada como forma de promover a compreensão do sentido da medida na vida diária, bem como a necessidade de recorrer a medidas padronizadas. Sugere-se, também, que essas situações envolvam diferentes grandezas (comprimento, peso, capacidade, volume, tempo e temperatura).

As OCEPE, em termos da matemática, têm sido consideradas como um documento curricular completo, cientificamente sólido e didaticamente atualizado (Silva, 2019). É, ainda, relevante considerar a proximidade e a interrelação entre a matemática da educação pré-escolar e a matemática do 1.º ciclo do ensino básico ao nível curricular e de investigação de suporte. Por exemplo, no que diz respeito à medida, as principais referências utilizadas nos estudos de pequena escala existentes (Marchese, 2016; Monteiro, 2012; Moreira, 2018) são Boavida, Paiva, Cebola, Vale e Pimentel (2008), Moreira e Oliveira (2003), Ponte e Serrazina (2000), vocacionados para níveis mais avançados, e a referida brochura sobre geometria e medida (Mendes & Delgado, 2008), essa destinada à especificidade da educação pré-escolar.

3. UMA FITA MÉTRICA NA CASINHA

Uma fita métrica comumente encontrada nas casas das crianças foi colocada na casinha das bonecas, onde poderia ser facilmente vista. Não se explicou às crianças o que se tinha feito. Quando as crianças começaram a brincar à tarde, foram observadas a organização e a distribuição habituais das crianças pelas áreas de brincar. Como a casinha das bonecas era um dos espaços preferidos,

foram várias as crianças que a utilizaram nas suas atividades. Algumas crianças identificaram a fita métrica e incorporaram-na nas suas brincadeiras. Da análise dessas utilizações, identificaram-se três categorias distintas: a) não reconhecimento da função da fita métrica e seu uso no brincar com outros sentidos; b) reconhecimento da fita métrica como ferramenta de medida, mas incerteza sobre a sua utilização; e c) reconhecimento da fita métrica como objeto ligado à medida e uso para medições durante o brincar.

Apresentam-se, a seguir, evidências, da observação, relativas a cada uma dessas categorias.

Algumas crianças brincam com a fita métrica, mas não assumem o seu propósito social de medir o comprimento de um objeto.

Rita, uma menina de 4 anos, diz: "Vou prender o meu bebé com isto (a fita métrica) para ele não cair". Francisca (5 anos) responde: "Não, ele tem um cinto." Rita acrescenta: "Então, eu "medo", às vezes as mães medem". (notas de campo, 2 março)

Três meninos, Guilherme e Tiago (ambos de 4 anos) e Rui (5 anos), brincam juntos. Guilherme finge que a fita é uma corda e cria uma cena com cowboys e bandidos. Ele grita: "E tenho de rodar a corda para apanhar os ladrões. Apanhei-te!". Enrola a perna de Rui. Tiago pergunta: "Guilherme, o que estás a fazer?! Isso é para medir!". Guilherme responde: "Mas vou prender o Rui, sou *cowboy*". Ele começa a puxar Rui para o chão, enquanto este grita: "Solta-me, socorro ajuda-me, Tiago! (rindo)". (notas de campo, 28 fevereiro)

Outro grupo de crianças, incluindo Tiago, reconhece a função da fita métrica, vendo-a como um instrumento de medida.

Tiago coloca a fita em volta dele e pergunta: "Qual é o meu tamanho?" Vera, uma menina de 5 anos, responde: "Nenhum, não se faz assim.". Tiago não concorda,: "Não, vê tu o meu tamanho.". Vera explica: "Não, não vamos ver, dá muito trabalho." (notas de campo, 2 março)

Algumas crianças parecem associar a medição à apresentação de um número, mas sem compreender a utilização da fita métrica. É o caso de Rita, uma menina de 3 anos, que anuncia: "Vou medir o meu bebé. Um, dois, três, quatro, cinco ... medes doze. (não coloca corretamente a fita métrica, conta os números da fita métrica para concluir quanto mede o boneco)" (notas de campo, 3 março).

Esta associação da medida a números também surge quando Cátia, uma menina de 5 anos, encontra a fita na companhia de Laura, também de 5 anos. Pergunta Laura: "O que é isso?". A resposta de Cátia é segura, "Uma fita métrica. Vou medir o bebé.". Quando questionada por Laura sobre "quanto mede?", responde: "Trinta e sete". (notas de campo, 3 março)

Outros grupos de crianças brincam com a fita métrica, mostrando que reconhecem este objeto como uma ferramenta para medir o comprimento, alguns associando-o à ideia de linha. Também revelam conhecimento sobre o seu uso, associando "zero" ao início da linha e o número do final desta linha como medida.

Bárbara e Vânia, duas meninas, de 4 e 5 anos, respetivamente, conversam. Bárbara pergunta: "O que é isto?". Vânia responde: "Uma fita métrica, deixa-me medir". Bárbara fica surpresa: "É para medir?". Vânia explica: "Sim, olha, vou medir a banca. Metes a fita no início da banca e depois é só esticares e quando ela estiver onde o móvel acaba, vê o número que está lá. Percebeste?". (notas de campo, 29 fevereiro)

Duas outras meninas, Carla e Carlota, de 4 e 5 anos, respetivamente, estão a medir um placard na parede. Carla comanda: "Segura aí.". Carlota explica: "Não é assim, Carla. Tens de pôr no zero e tem de ficar uma linha." Carla quer saber, "E agora, quanto mede?". Carlota diz: "Mede um um, um quatro e um cinco." (notas de campo, 29 fevereiro).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1. Perspetiva matemática sobre as aprendizagens reveladas pelas crianças

No caso da medição, sugere-se nos documentos orientadores uma forte ênfase na medição por comparação como meio para desenvolver uma compreensão sobre atributos mensuráveis de objetos, como comprimento ou peso, e um sentido de medição como uma atividade com relevância. Ao colocar a fita métrica na casinha das bonecas, assumiu-se, como alternativa, desencadear situações próximas de etapas posteriores a essas, nomeadamente, ligadas a unidades de medida e

instrumentos de medida padronizados. Por outro lado, quando se procura investigar os interesses, experiências e conhecimentos das crianças, como ponto de partida para as propostas dos adultos, objetos socialmente relevantes e autênticos, permitem articular a vivência no jardim de infância com o quotidiano das crianças. Ressalve-se que o foco foi ter um objeto desses, presente e disponível para as crianças explorarem e brincarem (Moreira & Oliveira, 2003), não orientar sobre como usá-lo ou esperar que a medição seja aprendida por meio dele. Os episódios registados aproximam-se da ideia de medir como uma atividade significativa, com relevância social, que a criança conhece e vivencia. Também apoiam a relevância de uma trajetória de aprendizagem sustentada que foca os atributos mensuráveis dos objetos e, ao mesmo tempo, garante que as crianças se sentem confiantes com a ideia de medição e de aprender sobre ela.

As diferentes reações e usos do objeto revelaram como, para algumas crianças, a fita métrica poderia ser usada para fins não relacionados com a medição, por exemplo, ser a corda dos cowboys. Essa opção foi respeitada. A maioria dos episódios relacionados com a medição revelou, ainda, que as crianças tinham um conhecimento incompleto do processo de medição, mesmo quando o objeto desencadeava ações lúdicas relativas à medição, como brincar a medir ou tentar medir. As situações apresentadas são exemplos relevantes de “medir”, uma das seis atividades matemáticas fundamentais descritas por Bishop (1988) como “quantifying qualities for the purposes of comparison and ordering, using objects or tokens as measuring devices with associated units or ‘measure-words” (p. 183). A análise das ações e do discurso das crianças no seu brincar revela que estavam cientes de medir como:

- a) uma atividade (“vou medir”, “para medir”),
- b) parte de sua vida diária (“às vezes as mães medem”),
- c) algo que eles possam realizar, pelo menos num contexto de jogo (“vê tu o meu tamanho”; “Vou medir o meu bebé”; “deixe-me medir”),
- d) levando a um resultado quantificável (“quanto é que mede?”),
- e) associado a números (“Um, dois, três, quatro, cinco ... ele mede doze”; “Mede um um, um quatro e um cinco.”),
- f) ligado à ideia de tamanho (“Qual é o meu tamanho?”).

As situações apresentadas mostram como o instrumento de medida teve significado para as crianças, expresso no seu reconhecimento e nas ideias de medida que foram elencadas. Da lista de Bishop (1988), os destaques vão para as ideias de comprimento, instrumentos de medição e atributos. A atividade de medição propriamente dita não teve muito sucesso, pois a maioria das crianças desconhecia os procedimentos necessários ao uso da fita métrica (“dá muito trabalho”) e nenhuma delas conseguiu ler o resultado final (“Mede um um, um quatro e cinco”). Em termos do referencial teórico de Bishop, destaca-se, ainda, a concretização da ideia apresentada pelo autor da medição ser um conceito e uma atividade fascinante: “How much?” is a question asked and answered everywhere” (Bishop, 2016, p. 45).

4.2. Perspetiva das aprendizagens reveladas pelas crianças a partir do brincar

Com a colocação da fita métrica foi possível introduzir conceitos matemáticos nas atividades lúdicas das crianças, conforme sugerido por van Oers (1996). Analisar as ações das crianças com os critérios de Burghardt (2011) para reconhecer o brincar reforça a ideia de brincar com a fita métrica como um contexto para partilhar ideias, experiências e conhecimentos entre as crianças, e não como uma atividade de medição. Isto é particularmente relevante quando se olha para quatro dos critérios de brincar:

- 1) o comportamento não era completamente funcional na forma em que foi expresso: as ações das crianças não foram funcionais, não serviram uma utilização, pois nada foi medido e não havia uma necessidade de medir;
- 2) o comportamento foi espontâneo, voluntário, intencional e prazeroso, dado que nenhuma instrução ou sugestão foi oferecida às crianças;
- 3) as ações dos dois grupos que identificaram a fita métrica diferem da expressão funcional de medir porque são incompletas, ou seja, não incluem todas as componentes de realizar uma medição;
- 4) as crianças revelaram níveis elevados de bem-estar emocional e agiram por iniciativa própria.

Após os três dias de observação, foram realizadas pequenas conversas com as crianças sobre a fita métrica. Pretendeu-se dar início à discussão e reflexão sobre as ações em que as crianças estiveram envolvidas, do ponto de vista matemático, e situadas na sua atividade (Björklund, Magnusson, & Palmér, 2018; van Oers, 1996). Todas as crianças sabiam o nome do objeto e o associavam à medição. Metade das crianças conseguiu identificar situações em que se lembrava de ter visto o objeto a ser utilizado: a grande maioria (65%) mencionou um contexto familiar, sendo os seus familiares os utilizadores. Nos exemplos de motivos para medir, essa predominância do contexto familiar também se verificou: medir camas e móveis durante mudanças, medir tamanhos de roupas, medir paredes antes de pintá-las de novo, e decidir se uma mala cabe no porta-bagagens do carro foram exemplos partilhados pelas crianças. Os exemplos citados sugerem que algumas das medições foram feitas com uma fita diferente, não como a que foi apresentada (fita métrica de alfaiate, ou seja, uma fita de tecido ou plástico flexível), mas sim com uma fita metálica auto-retrátil, normalmente usada durante as obras, mudanças ou construção. Ainda assim, as crianças associaram as duas.

Verificou-se, no entanto, que metade das crianças deu respostas tautológicas: nós medimos para medir coisas. Quando questionadas sobre a brincadeira com a fita métrica no jardim de infância, 12 crianças tinham histórias para contar. Cinco deles falaram sobre utilizações não relacionadas com medição: o *cowboy* perseguindo os bandidos, um ioiô, prender colegas com a 'fita' e até mesmo desenhar formas em cima da mesa, uma atividade matemática não relacionada com medição. Oito crianças tinham atividades relacionadas com a medição para contar: medir o bebé, a parede, as tábuas, o tapete do chão e, mais genericamente, "coisas". Nas conversas sobre a experiência da fita métrica, as crianças falavam sobre comprimento, altura e tamanho, mas não sobre distância, nem mesmo usando termos como perto ou longe. As suas vivências restringiram-se ao contexto familiar, sem menção a contextos profissionais, como médico/a ou costureira.

As interações observadas sugerem que os benefícios de aprendizagem analisados para contextos lúdicos enriquecidos com literacia, de aumentar a variedade e a quantidade de comportamentos de literacia durante as brincadeiras com impactos positivos de aprendizagem (Christie & Roskos, 2013), podem ser igualmente relevantes em termos de matemática. Encontraram-se situações de crianças a partilharem conhecimento umas com as outras durante o brincar, como reportado em estudos sobre literacia (Roskos & Christie, 2011).

5. NOTAS FINAIS

O estudo revelou que para algumas crianças do grupo, medir é uma atividade significativa, com relevância social, com que as crianças sentem familiaridade. Os seus conhecimentos e experiências foram mobilizados no brincar, provocados pela presença de um objeto formal, padronizado, de medição, que é familiar nos seus contextos quotidianos, exteriores à escola. A partir de um objeto de medida, as crianças associaram-lhe situações de medição, conjugando contextos, vivências e outros objetos de medição, como a fita métrica auto-retrátil. O enriquecimento das áreas de brincar com desafios de várias áreas de conteúdo pode conduzir a um brincar relevante para as crianças, com impacto positivo nas suas aprendizagens. Revela, também, as experiências das crianças com conceitos complexos anterior à sua apresentação pelos adultos em contextos educativos. Aceder ao que as crianças sabem, pensam, experienciaram sobre os conceitos a ensinar é crucial para que as aprendizagens sejam significativas e articuladas.

A observação pelos adultos do brincar das crianças é um dos pilares da intervenção pedagógica em educação pré-escolar (Ministério da Educação, 2016). Em termos desse processo para promover as aprendizagens matemáticas, Bishop (1988) alerta para o necessário cuidado com uma visão demasiado restrita dos adultos sobre o que tem relevância matemática no brincar das crianças. Para que se possa explorar, sistematizar e expandir as ideias das crianças a partir do seu brincar (van Oers, 1996; Wager & Parks, 2016), é importante que os educadores de infância e as equipas educativas saiba "ver matemática" (identificar ideias, conteúdos ou processos matemáticos) nas diferentes formas que pode assumir quando integra o brincar das crianças. A partir das questões, conhecimentos, interesses, ações que são apresentados, torna-se urgente encontrar significado matemático e oportunidades de conversar com as crianças para apoiar a construção de aprendizagens ricas. As ligações a estabelecer têm de ser relevantes para as crianças para se alcançarem as desejadas conexões entre as suas ações e ideias e a linguagem, conceitos e práticas matemáticas. Além de saber observar o brincar, o conhecimento pedagógico de excelência em educação pré-escolar inclui as formas de relacionar novo conhecimento com as experiências anteriores das crianças, não em termos de correção ou substituição mas em termos de articulação e expansão (Figueiredo, 2013).

O brincar a medir que foi observado revelou, igualmente, a incompletude do conceito sustentado pelas crianças. É fortemente sugerido que a distância entre as atividades de medição significativas das crianças, como comparar e ordenar, e as atividades de medição imitadas, com instrumentos de medição dos "adultos", seja gradualmente reduzida através do uso de unidades de medição não padronizadas (como passos ou copos) (Buys & de Moor, 2008). Este é também o caminho sugerido nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016). Por outro lado, a ênfase no brincar que as OCEPE nos apresentam, sustenta a sugestão de que sejam introduzidos instrumentos de medição padronizados nas salas de educação pré-escolar, vinculados ao seu uso quotidiano, para que a sua relevância seja conhecida e compreendida pelas crianças (Ministério da Educação, 2016).

A intervenção pedagógica em educação pré-escolar revela várias complexidades. A discussão entre a Pedagogia de Infância e as Didáticas das áreas disciplinares enriquece o trabalho educativo na área, apoiando a construção de propostas mais sustentadas e potenciadoras de aprendizagens significativas para as crianças. A possibilidade de associar um trabalho de investigação aos estágios de formação inicial, ou a qualquer situação de formação, se representar a oportunidade de discussão participada por vários contributos, pode contribuir para a construção de conhecimento profissional docente capaz de responder às complexidades da prática profissional. Este estudo, pelo interesse dos resultados e pelas questões que desencadeou em termos de trajetórias de aprendizagem do conceito de medida e de relevância sobre observação do brincar nesse processo, representou uma dessas oportunidades de desenvolvimento profissional para todos os participantes envolvidos.

REFERÊNCIAS

- Bishop, A. J. (1988). Mathematics Education in Its Cultural Context. *Educational Studies in Mathematics*, 19(2), 179–191.
- Bishop, A. J. (1997). *Mathematical Enculturation, A Cultural Perspective on Mathematics Education*. Mathematics Education Library, volume 6. Kluwer Academic Publishers.
- Bishop, A. J. (2016). Can Values Awareness Help Teachers and Parents Transition Preschool Learners into Mathematics Learning?. In T. Meaney, O. Helenius, M. L. Johansson, T. Lange, & A. Wernberg (Eds.), *Mathematics Education in the Early Years* (pp. 43–56). Springer.
- Björklund, C., Magnusson, M., & Palmér, H. (2018). Teachers' Involvement in Children's Mathematizing – Beyond Dichotomization between Play and Teaching. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 469–480.
- Boavida, A. M., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). A experiência matemática no Ensino Básico: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.o e 2.o Ciclos do Ensino Básico. DGIDC/ME.
- Burghardt, G. M. (2011). Defining and Recognizing Play. In A. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (pp. 9–18). Oxford University Press.
- Buys, K., & de Moor, E. (2008). Domain Description Measurement. In M. van den Heuvel-Panhuizen (Ed.), *Young Children Learn Measurement and Geometry: A Learning-Teaching Trajectory with Intermediate Attainment Targets for the Lower Grades in Primary School* (pp. 15–36). Sense Publ.
- Christie, J. (2005). Literacia – Contextos lúdicos enriquecidos. In C. Neto (Ed.), *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp. 140–150). Faculdade de Motricidade Humana.
- Christie, J., & Roskos, K. A. (2013). Play's Potential in Early Literacy Development. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. Peters, & M. Boivin (Eds.), *Encyclopaedia on Early Childhood Development* [online] (pp. 1–6). Centre for Excellence for Early Childhood Development.
- Figueiredo, M. P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: A investigação na formação inicial de educadores de infância* (Tese de Doutoramento em Educação, especialidade em Didática e Desenvolvimento Curricular). Universidade de Aveiro.
- Folque, M. A., & Siraj-Blatchford, I. (2011). Fostering Communities of Learning in two Portuguese Preschool Classrooms Applying the Movimento da Escola Moderna (MEM) Pedagogy. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 227–244.
- Gejard, G., & Melander, H. (2018). Mathematizing in Preschool: Children's Participation in Geometrical Discourse. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 495–511.

- Ginsburg, H. P., Lin, C., Ness, D., & Seo, K.-H. (2003). Young American and Chinese Children's Everyday Mathematical Activity. *Mathematical Thinking and Learning*, 5(4), 235–258.
- Hendershot, S. M., Austin, A. B., Blevins-Knabe, B., & Ota, C. (2016). Young Children's Mathematics References during Free Play in Family Childcare Settings. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1126–1141.
- Marchese, M. (2016). O contributo de contextos lúdicos enriquecidos para o desenvolvimento de aprendizagens matemáticas na educação pré-escolar no âmbito da medida de comprimento (Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB). Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu. Consultado em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/4905>
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). Geometria. DGIDC/ME.
- Ministério da Educação. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação.
- Monteiro, L. M. (2012). A Medida na Educação Pré-Escolar: Um estudo centrado em experiências integradoras (Relatório Final de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Moreira, J. V. (2018). Materiais não estruturados na Geometria e Medida em EPE e no 1.º CEB (Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Moreira, M., & Oliveira, I. (2003). Iniciação à Matemática no Jardim de Infância. Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). ArtMed.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar—Sistema de Acompanhamento das Crianças (2.ª Ed.)*. Porto Editora.
- Roskos, K., & Christie, J. (2011). The Play-Literacy Nexus and the Importance of Evidence-Based Techniques in the Classroom. *American Journal of Play*, 4(2), 204–224.
- Silva, J. C. (2019). *Recomendações para a melhoria das aprendizagens dos alunos em Matemática (Relatório da Comissão sobre Ensino da Matemática)*. Lisboa.
- van den Heuvel-Panhuizen, M., & Buys, K. (2005). Young Children Learn Measurement and Geometry (TAL Project). Freudenthal Institute.
- van Oers, B. (1996). Are you sure? Stimulating Mathematical Thinking during Young Children's Play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(1), 71–87.
- van Oers, B. (2010). Emergent Mathematical Thinking in the Context of Play. *Educational Studies in Mathematics*, 74(1), 23–37.
- Wager, A. A., & Parks, A. N. (2016). Assessing Early Number Learning in Play. *ZDM*, 48(7), 991–1002.

A VOZ DE ASSISTENTES OPERACIONAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS SOBRE AS DIFICULDADES SENTIDAS NO EXERCÍCIO DA SUA PROFISSÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS

Cátia Rosa

*Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
(PORTUGAL), catiarosa1@hotmail.com*

Resumo

A profissão de assistente operacional aglutinou uma série de outras profissões e, hoje em dia, é muitas vezes associada à antiga profissão de “contínuos”. Contudo, atualmente, os assistentes operacionais apresentam um papel muito importante e cada vez mais exigente na comunidade educativa. Isto leva-nos a afirmar que é essencial que este grupo tenha uma oferta formativa adequada às dificuldades e aos desafios constantes no exercício da sua profissão. Com base nas atividades desenvolvidas no âmbito de um estágio curricular em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, foi possível dar voz a estes profissionais que se sentem exaustos, desmotivados e desvalorizados. Depois de conversas informais e do preenchimento de um questionário de resposta aberta, foi possível compreender que estas pessoas apontam várias dificuldades, nomeadamente a falta de recursos e a dificuldade em gerir os comportamentos inadequados e disruptivos das crianças. Consideram também como aspeto desfavorável a baixa remuneração que lhes é atribuída – fruto do baixo estatuto que é reconhecido à profissão – e ainda a questão de terem pouca formação em tempo laboral. É notório que as dificuldades destes profissionais necessitam de ser ouvidas e, através das necessidades reportadas pelos mesmos, devem elaborar-se planos de formação adequados, contribuindo não só para o aperfeiçoamento das suas competências e conhecimentos, mas também para o aumento da motivação e valorização destes profissionais, sendo eles e elas elementos fundamentais da comunidade escolar. No seguimento do trabalho de campo que fizemos deixamos um plano de formação desenhado, com várias áreas temáticas identificadas como prioritárias.

Palavras-chave: Assistentes Operacionais, Formação, Necessidades de Formação

Abstract

The operational assistant profession has brought together a number of other professions and, today, is often associated with the former profession of "ushers". However, currently the operating assistants have a very important role and increasingly demanding in the educational community. This leads us to affirm that it is essential that this group has a training offer adequate to the difficulties and challenges that are constant in the exercise of their profession. Based on the activities developed during a curricular internship in Adult Education and Training and Community Intervention, it was possible to give a voice to these professionals who feel exhausted, demotivated and devalued. After informal conversations and filling out an open questionnaire, it was possible to understand that these people point out a series of difficulties, among them the lack of resources and the difficulty in dealing with inappropriate and disturbing behaviors of children. They also consider as an unfavorable aspect the low remuneration attributed to them - due to the low status that is recognized to the profession - and also the question of having little training in the working time. It is clear that the difficulties of these professionals need to be heard and, due to the needs reported by them, appropriate training plans must be developed, contributing not only to the improvement of their skills and knowledge, but also to increase the motivation and appreciation of these professionals who they are fundamental elements of the school community. Following the fieldwork we did, we left a training plan designed, with several thematic areas identified as priorities

Keywords: Operational Assistants; Formation; Training Needs

1. INTRODUÇÃO

A abertura da escola à comunidade e a participação da comunidade local no processo de gestão das escolas expuseram os diferentes atores do sistema educativo, nomeadamente os alunos, os docentes, os pais, os encarregados de educação e o pessoal não docente, a grandes pressões sociais (Neves, 2016) e a novos desafios. É de salientar que todos os intervenientes têm papéis e funções específicas enquanto participantes na gestão das escolas, mas iremos dar especial atenção ao pessoal não docente e, de um modo mais aprofundado aos assistentes operacionais. A importância destes profissionais é muitas vezes trazida para discussão por diferentes autores. Simões (2005 cit. in Neves, 2016) adota uma postura crítica ao considera-los como profissionais desinteressados devido à insatisfação com os salários, com as carreiras e com o baixo estatuto social da profissão. Afirma também que a maioria apresenta uma idade avançada e baixas habilitações literárias. Quanto às oportunidades formativas a que estes profissionais tiveram acesso, considera que as mesmas foram escassas e que, quando lhes disponibilizadas nem sempre foram adequadas às suas reais necessidades.

Barroso (1995 cit. in. Neves, 2016) considera que estes profissionais apresentam, cada vez mais, responsabilidades educativas e afirma que é necessário investir na formação de modo a que seja possível resolver alguns problemas de desempenho destes trabalhadores. Ramalho e Ramalho (2015) destacam o conhecimento privilegiado que estes profissionais apresentam, quer da comunidade educativa e dos encarregados de educação, quer da escola e dos alunos. Por este motivo, os mesmos são importantes na promoção e concretização de uma escola cada vez mais inclusiva, igualitária e multicultural, sendo, por isso, essencial que todos os atores colaborem entre si e tenham parte ativa na gestão da vida na escola. Tendo tudo isto em consideração, decidimos dar voz a estes profissionais, analisar as suas necessidades e com base nas mesmas desenvolver um plano de formação que ficou disponível para ser implementado.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. A carreira de assistente operacional

A carreira de assistente operacional teve já um grande conjunto de outras carreiras associadas e, hoje em dia, ainda é muitas vezes associada à antiga profissão de “contínuos”, que eram as pessoas responsáveis pelas tarefas de limpeza dos estabelecimentos de ensino. O Decreto-Lei n.º 223/87 estabelece a extinção da carreira de contínuo e a sua substituição pela de auxiliar de ação educativa. Segundo Almeida, Mota e Monteiro (2001), aos auxiliares de ação educativa, atuais assistentes operacionais, compete não só os cuidados de limpeza e arranjo de instalações, mas também o apoio às crianças e aos professores. Esta nova medida proposta pelo decreto supramencionado implicou a definição de conteúdos funcionais que caracterizam a profissão e a sua ordenação em apoio à atividade pedagógica, ação social escolar e apoio geral. Mais tarde, com o objetivo de reduzir o número de carreiras existentes, a carreira de auxiliar de ação educativa é extinta, passando os trabalhadores que dela faziam parte para a carreira de assistentes operacionais. Este novo regime veio trazer alguns constrangimentos ao nível da progressão de carreira e, conseqüentemente, ao nível da remuneração, pois, os antigos auxiliares de ação educativa progrediam automaticamente de escalão para escalão de acordo com o tempo de serviço, menosprezando-se a avaliação. Contudo, com o Decreto-Lei n.º 12- A/2008 a progressão na carreira começou a depender de uma pontuação conseguida não só através do tempo de serviço, mas também da avaliação obtida (Gonçalves, 2010).

Podemos então compreender que os atuais assistentes operacionais já passaram por várias categorias profissionais e, de acordo com a legislação em vigor, estes devem ter acesso à formação, nomeadamente a ações de formação que sejam adequadas à sua qualificação (Neves, 2016). Como temos vindo a salientar, o grau de exigência no papel destes profissionais é cada vez maior, o que nos leva a questionar quais as funções que lhes estão realmente atribuídas. Segundo um estudo realizado por Almeida, Mota e Monteiro (2001 cit. in. Gonçalves, 2010), estes profissionais têm a função de zelar pelos interesses dos professores, alunos e pais, cuidar da higiene da escola, vigiar o recreio das crianças e “ocupar” o lugar da professora caso esta se ausente. Nesta perspetiva, podemos afirmar que as escolas necessitam agora destes profissionais como nunca e, para que estes possam responder de forma adequada às diversas exigências que lhes são colocadas, deve-se procurar adequar a oferta formativa às necessidades decorrentes do seu trabalho e aos novos desafios que a profissão lhes impõe.

2.2. A formação e a sua importância nas atividades profissionais

O conceito de formação pode ser alvo de vários significados. Segundo Ferry (1991 cit. in Martins, 2016), a formação diz respeito ao processo de desenvolvimento individual que permite a aquisição e/ou o aperfeiçoamento de competências e capacidades. Deste modo, é essencial que as pessoas procurem formação – neste caso voltada para as qualificações exigidas pelo exercício de uma profissão – quando entenderem que necessitam de aprofundar os seus conhecimentos para desempenhar da melhor forma a sua tarefa, de assegurar o seu trabalho, de procurar um novo emprego ou de reintegrar-se no mercado de trabalho. Nesta lógica, podemos perceber que a formação pretende desenvolver várias competências, nomeadamente ao nível do saber-saber, através da melhoria e aquisição de conhecimentos gerais e específicos; do saber-fazer, através da melhoria e aquisição de capacidades essenciais para a concretização do seu trabalho, métodos e técnicas; e saber-ser e saber-estar, através da melhoria e aquisição de formas de estar e atitudes perante o trabalho (Gomes et al., 2008 cit. in Martins, 2016) e as outras pessoas.

Para este artigo interessa-nos compreender a dimensão da formação profissional. Este conceito foi, nos anos setenta do século XX, relacionado com o conceito de aprendizagem ao longo da vida, devido às influências neoliberais nas políticas educativas. Cabrera (2006 cit. in Martins, 2016) considera que a formação profissional pode ser definida como um processo organizado por uma entidade com o intuito de alterar algumas capacidades, conhecimentos e atitudes dos seus funcionários. Segundo o mesmo autor, a formação para além de ser encarada através de uma perspetiva organizacional, deve ser visionada de uma forma humana, educacional e comunitária. No fundo, este tipo de formação define-se por um conjunto de ações que possibilitam aos colaboradores de uma organização, uma atualização progressiva das suas funções dentro da mesma e uma otimização das competências adquiridas de modo a solucionar os problemas individuais e organizacionais com que os trabalhadores se deparam (Carthy, 1962; Barrosa, 1994 cit. in Martins, 2009).

Quando se pensa em formação, o primeiro passo é realizar a análise das necessidades do público-alvo. Segundo De Ketele (1994 cit. in Rebelo, 2013), as necessidades de formação “correspondem a lacunas ou desfasamentos entre o vivido e o desejável, suscetíveis de serem colmatados por uma formação adequada” (p. 31). Existem diversas metodologias que se podem utilizar para diagnosticar as necessidades de formação de um determinado grupo. Uma dessas metodologias são os questionários abertos que podem ser utilizados para saber mais sobre a vida e os sentimentos dos possíveis inquiridos, uma vez que esta técnica de recolha de dados permite a expressão livre das opiniões dos respondentes. Depois, a partir da análise das respostas, torna-se possível detetar as perceções, a experiência subjetiva e as representações dos respondentes acerca do tema em apreço (Amado, 2017). Estes documentos são, posteriormente, sujeitos a uma análise de conteúdo pois, não basta recolher dados, é necessário saber analisá-los e interpretá-los. Depois do material recolhido é necessário começar a organizar os dados de forma sistemática e categorizada a partir dos conteúdos expressos com vista à explicação e compreensão dos mesmos (Amado, 2017). Depois de esta fase estar cumprida corretamente é importante elaborar um plano de formação com base nas necessidades identificadas, articulando um conjunto de ações diversas.

3. METODOLOGIA

A recolha de dados decorreu no 2.º período do ano letivo 2019/2020 junto dos Assistentes Operacionais afetos a um Município e a um Agrupamento de Escolas com 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da região centro do país. O instrumento utilizado foi um questionário de resposta aberta e foi entregue a 31 assistentes operacionais. Devido à pandemia Covid-19 e ao conseqüente encerramento das escolas, apenas foram recolhidos 23 para análise, correspondendo 12 ao agrupamento de escolas e 11 à câmara municipal. A recolha foi realizada através de uma caixa, de modo a garantir o anonimato e a confidencialidade das respostas obtidas.

3.1. Participantes

Depois de recolhidos os dados procedemos à análise das variáveis sociodemográfica, de modo a conhecer o público-alvo em questão. Relativamente ao sexo, verificámos uma grande disparidade entre o sexo feminino (95.7%) e o sexo masculino (4.3%), estando o primeiro em larga vantagem. A média de idades dos participantes era de 54.04 anos, sendo que a maioria se situava entre os 50 e os 60 anos, demonstrando assim um público-alvo um pouco envelhecido. No que concerne às habilitações académicas, a maioria dos participantes terminou o 3.º ciclo do ensino básico (47.8%),

havendo depois uma distribuição pelos outros níveis de escolaridade, nomeadamente pelo 1.o ciclo do ensino básico (13%), pelo 2.o ciclo do ensino básico (13%) e pelo ensino secundário (26.1%).

3.2. Instrumento

Existem diversas metodologias que se podem utilizar para diagnosticar as necessidades de formação de um determinado grupo. Uma dessas metodologias são os questionários abertos que podem ser utilizados para saber mais sobre a vida e os sentimentos dos possíveis inquiridos, uma vez que esta técnica de recolha de dados permite a expressão livre das opiniões dos respondentes. Assim, o instrumento de recolha de dados utilizado foi um questionário sobre as necessidades e interesses de formação dos assistentes operacionais. O questionário era constituído por duas partes. A primeira parte era composta por questões relacionadas com a caracterização dos participantes e com os domínios de formação, em formato de uma checklist. A segunda parte era composta por questões abertas relacionadas com a identificação das dificuldades específicas das tarefas dos Assistentes Operacionais, bem como das suas necessidades de formação e do seu sentimento de valorização.

4. RESULTADOS

Com as respostas obtidas nas questões quantitativas foi possível elaborar o gráfico 1, onde se verificou que as temáticas de formação mais escolhidas pelos assistentes operacionais foram a gestão de conflitos (10), a ética no trabalho (9), a cidadania (8), as necessidades educativas especiais (8), as relações humanas (6) e os primeiros socorros (6). Para além disso, os participantes também escolheram as temáticas da comunicação (5), das tecnologias da informação e da comunicação (5), das línguas estrangeiras (4), do atendimento (3), da manutenção de equipamentos informáticos (3), da higiene e segurança (2), da multiculturalidade (1) e da manutenção de equipamentos desportivos (1).

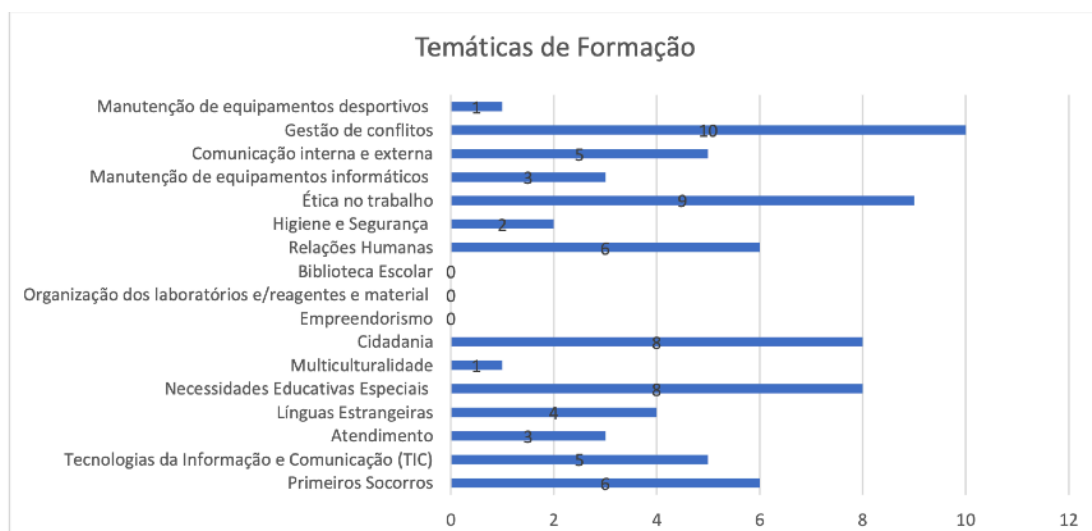


Gráfico 1 - Gráfico de barras correspondente à variável presente no questionário sobre as temáticas de formação

Depois, procedemos à análise de conteúdo das respostas abertas presentes no questionário. Em relação à pergunta “Quais são as suas funções atuais?”, podemos perceber que as funções dos assistentes operacionais passam pelo acompanhamento das crianças dentro e fora da sala de aula, pela vigilância e limpeza, pela confeção de refeições e pelo auxílio nas cantinas escolares. Para além disso, também houve respostas associadas a funções mais específicas, nomeadamente relacionadas com o atendimento PBX, com a manutenção das escolas, com a biblioteca escolar e com o setor de reprografia e papeleria.

A segunda questão dizia respeito às dificuldades sentidas no dia-a-dia profissional. Apesar de haverem algumas respostas em branco, foi possível compreender que as suas maiores dificuldades passavam pela falta de comunicação, pela gestão de conflitos, pela indisciplina e pela falta de recursos. Alguns participantes manifestaram-se pouco satisfeitos com a sua remuneração e com o

cansaço físico e psicológico decorrente da sua profissão. Houve ainda algumas referências à dificuldade em lidar com as crianças com necessidades educativas especiais e, também, dificuldade em gerir o tempo.

Quando questionados relativamente à valorização da sua profissão, através da pergunta “o que é que as outras pessoas pensam da sua profissão? Porquê?”, as opiniões foram diversas. Para além de quatro respostas em branco, houve duas respostas que considerámos nulas devido à sua falta de informação. Ao analisarmos as respostas obtidas podemos concluir que a maioria dos participantes não se sente valorizada. Alguns participantes chegam mesmo a desabafar, dizendo que as pessoas os consideram “meras empregadas de limpeza” e “classe mais baixa”.

Por fim, o questionário tinha um espaço aberto a comentários e sugestões, o que nos permitiu recolher alguns dados importantes e consolidar outros já mencionados anteriormente. Um dos participantes referiu que “os assistentes operacionais têm um papel muito importante nas escolas”, pois “são eles que muitas vezes se apercebem dos problemas dos alunos”. Refere ainda que “muitas vezes os alunos procuram os assistentes operacionais para seus confidentes”, demonstrando assim o papel ativo destes profissionais. Outros voltaram a nomear o cansaço físico e psicológico (“sinto-me cansada fisicamente e psicologicamente”; “Passo sete horas diárias seguidas com crianças, sem exercer outras atividades, o que por vezes se torna muito desgastante a nível psicológico, visto que elas requerem muita atenção e energia), e a baixa remuneração (“devíamos ter um salário mais digno”). Em relação à formação muitos foram aqueles que reconheceram a sua importância e utilidade, referindo: “sempre que posso faço formações, é sempre bom aprender e é muito útil”; “O saber não ocupa lugar”; “Se não fossem as formações não sabia como tomar conta dos meninos quando a educadora faltava”; “...formação é sempre importante, aquilo que aprendemos, o convívio e as pessoas que conhecemos”. Contudo, também houve espaço para algumas críticas. Alguns participantes defendiam que a aprendizagem vem com a experiência, que as formações não têm grande utilidade e que não concordavam com a formação pós-laboral (“...acredito que devemos aprender com a experiência”; “Fiz várias formações e não tive aprendizagem nenhuma, não senti grande utilidade. Algumas eram de grande dificuldade. Se até para nós é difícil, quanto mais para depois aplicar com os meninos. Para além disso, as formações são quase sempre em horário pós-laboral e não acho que seja adequado”; “Não faço ações de formação porque o meu tempo é limitado. Passamos muito tempo no serviço e eu dou muita prioridade à família”; “É sempre bom ter mais formação. Mas pós-laboral não concordo, acho que devia ser em tempo laboral”; “Cheguei a ir a formações ao sábado pelo gosto ao saber e para ser útil no meu serviço, mas horários pós-laboral é complicado, a nível pessoal e profissional é muito complicado”). Por fim, alguns participantes sugeriram o aumento dos recursos humanos para um melhor funcionamento dos serviços (“Terem mais funcionários para ajudar no bom funcionamento”; “Deviam colocar mais pessoal a ajudar, há falta de recursos humanos”), a alteração das ementas das cantinas (“Para conquistar as crianças as ementas deviam ser mais variadas, é quase sempre o mesmo”) e a realização de reuniões entre todos os funcionários para articulação dos serviços.

No fim da realização deste levantamento de necessidades e da análise de todos os resultados obtidos, procedemos à estruturação de um plano de formação, organizado em função das necessidades encontradas, seguindo a lógica da formação contínua e contribuindo para o aumento do conhecimento e das competências dos assistentes operacionais através de um conjunto de 10 ações de formação de curta duração (ACD) sobre diversos temas (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Temáticas das ações de formação de curta duração (ACD) propostas no plano de formação

	Carga Horária	Temática
ACD 1	3 horas	Gestão de conflitos e indisciplina no contexto educativo
ACD 2	2 horas	A ética e a responsabilidade social nas escolas
ACD 3	3 horas	Cidadania
ACD 4	2 horas	Necessidades Educativas Especiais de acordo com a educação inclusiva
ACD 5	2 horas	Primeiros socorros pediátricos
ACD 6	2 horas	A importância das relações humanas na atividade profissional
ACD 7	4 horas	A importância da comunicação
ACD 8	2 horas	Atendimento
ACD 9	2 horas	Manutenção de equipamentos
ACD 10	2 horas	A multiculturalidade no contexto educativo

Para além das ações de formação, propusemos também a realização de um curso de línguas e de um curso relacionado com as novas tecnologias da informação e da comunicação, organizados pela Câmara Municipal em parceria com outras entidades do concelho.

Por fim, é essencial que o plano de formação seja revisto no final de cada ano letivo, pois as necessidades de hoje não são as necessidades de amanhã.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, no núcleo das escolas há profissionais de extrema relevância e os assistentes operacionais fazem parte desse grupo. A escola atual coloca, diariamente, novos desafios que promovem a necessidade de repensar os papéis e as competências dos assistentes operacionais. Estes são os primeiros a compreender esta perspetiva e a aceitar que estão numa posição favorável para a observação dos comportamentos dos alunos e, também, para a influência positiva de competências pessoais, sociais e emocionais.

Desta forma, devido à sua importância, considerámos necessário dar voz a estes profissionais e diagnosticar as suas necessidades de formação. Durante os primeiros contatos com os assistentes operacionais, sentimos alguma desconfiança e resistência. Contudo, depois de explicarmos o objetivo do nosso estágio, deixando claro a função diagnóstica e não avaliativa, receberam-nos e acolheram-nos de uma forma muito simpática.

Depois de toda uma primeira análise foi possível destacar que a maioria dos Assistentes Operacionais não se sente valorizada, muito pelo contrário, sentem-se limitados e inferiorizados. Destacaram-se, como dificuldades, a gestão de conflitos e da indisciplina, a falta de recursos e a pouca comunicação existente entre todos os intervenientes.

Isto permite-nos avançar com a necessidade de se repensar a formação nas escolas e, consequentemente, se desenvolverem planos de formação que efetivamente colmatem e suprimam as necessidades dos assistentes operacionais. Anteriormente, vimos que estes profissionais precisam de frequentar formações especializadas e ajustadas às suas necessidades, de modo a adequar os seus conhecimentos e práticas laborais às especificidades dos alunos, contribuindo para o sucesso educativo. Para além disso, é essencial que estes profissionais vejam as suas necessidades de formação colmatadas para que, a curto prazo, haja maior empenho da sua parte dentro da instituição, aumentando a qualidade das tarefas desempenhadas e, não menos importante, o seu sentimento de valorização.

Consideramos, por isso, que trouxemos novos contributos sobre um tema, que a nosso ver, tem muito pouca informação. É essencial que se comece a (re)pensar na formação dos assistentes operacionais, dando-lhes a tão merecida voz que necessitam.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (Coord.). (2017). Manual de investigação qualitativa em educação (3.o ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Diário da República (1987). Decreto-Lei n. o 223/87, de 30 de maio. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/421847>
- Diário da República (2008). Decreto-Lei n. o 12-A/2008, de 27 de fevereiro. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/468663>
- Gonçalves, M. (2012). Comunicação interpessoal nas escolas: um estudo com alunos do 6.o ao 9.o ano de escolaridade (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Martins, J. (2016). Processos de Formação de Assistentes Operacionais numa Escola Básica e Secundária (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Martins, F. (2009). Da formação à inclusão social e profissional – estratégias e parcerias de convergência: estudo exploratório realizado na fundação Filos. (Monografia de Licenciatura não publicada). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Neves, D. (2016). O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva – um contributo para o esboço do seu perfil (Dissertação de Mestrado não publicada) Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Pires, M. (2016). Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas (2.o ed.). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Ramalho, A. P. & Ramalho, J. G. (2015). O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema de ensino português. DEDiCA Revista de Educação e Humanidades, 8, 219-230.
- Rebelo, M. (2013). Análise de necessidades de formação: aproximações e percursos em torno de um caso (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.

TORNAR-SE PROFESSOR: IDENTIDADES DOCENTES, NARRATIVAS E DESAFIOS EM TEMPOS LÍQUIDOS

Glaucimary Nascimento Teodósio

*Instituto de Educação – Universidade de Lisboa (Portugal),
glaucimarynascimento@edu.ulisboa.pt.*

Resumo

Em tempos líquidos, permeados por transformações constantes, torna-se importante refletir acerca das identidades docentes para contribuir com o reconhecimento desses sujeitos e favorecer a realização de um processo educativo que considere as diferenças. Esse trabalho apresenta um fragmento de uma investigação de mestrado realizada na Universidade do Estado de Minas Gerais, no Brasil. Por meio de uma investigação biográfico-narrativa, objetivou-se compreender a relação das experiências estéticas na constituição das identidades docentes e suas reverberações na prática educativa, tendo como sujeitos os professores das séries iniciais da rede municipal de Belo Horizonte, em Minas Gerais. O trabalho foi inspirado nos estudos de Hall, Bauman e Dubar para tratar da identidade e de teóricos do campo da pesquisa biográfico-narrativa, com ênfase em Delory-Momberger e Josso; além de Hermann para abordar a formação ético-estética. A partir do contexto de trabalho e das experiências cotidianas, os sujeitos tornam-se docentes, numa troca que envolve a autoformação, a formação por meio das relações com os outros e também pelo contexto no qual estão inseridos. Os sujeitos deram indícios de que exercem uma escuta sensível de seus estudantes, mas que carecem de formação mais apurada para lidar com os desafios relacionados à dimensão das identidades. Além disso, pode-se concluir que a reflexividade biográfica elaborada pelos docentes em suas narrativas colabora para o conhecimento de si e para o reconhecimento de sua própria constituição identitária, o que favorece para lidar com as questões identitárias de seus estudantes.

Palavras-chave: identidades docentes, narrativas biográficas, formação.

Abstract

In liquid times, permeated by constant transformations, it is important to reflect on the teaching identities in order to contribute to the recognition of these subjects and to facilitate the realization of an educational process that takes into account the differences. This work presents a fragment of a master's research carried out at the State University of Minas Gerais, in Brazil. By means of a biographical-narrative investigation, the aim was to understand the relationship of aesthetic experiences in the constitution of teachers' identities and their reverberations in educational practice, having as subjects the teachers of the initial grades of the municipal school system of Belo Horizonte, in Minas Gerais. The work was inspired by the studies of Hall, Bauman and Dubar to discuss identity and theorists in the field of biographical-narrative research, with emphasis on Delory-Momberger and Josso; as well as Hermann to address ethical-aesthetic formation. From the context of work and daily experiences, the subjects become teachers, in an exchange that involves self-formation, formation through relationships with others and also through the context in which they are immersed. The subjects have given evidence that they exercise sensitive listening to their students, but that they need more accurate training to deal with the challenges related to the dimension of identities. In addition, it can be concluded that the biographical reflexivity elaborated by the teachers in their narratives collaborates to the knowledge of themselves and to the recognition of their own identity constitution, which is favourable to deal with the identity issues of their students.

Keywords: teachers' identities, biographical narratives, formation

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um fragmento de uma investigação de mestrado, realizada na Universidade do Estado de Minas Gerais, no Brasil, tendo como sujeitos os professores das séries iniciais do ensino fundamental, oriundos da rede municipal de Belo Horizonte. Por meio de uma investigação biográfico-narrativa, realizada em duas etapas metodológicas orientadas principalmente pelos estudos de Delory-Momberger (2006) e Josso (2002), objetivou-se compreender a relação das experiências estéticas na constituição das identidades docentes e suas reverberações na prática

educativa, especialmente como lidam com as questões identitárias trazidas pelos estudantes. Os estudos de Hermann (2002) contribuíram para as reflexões acerca da formação ético-estética desses sujeitos, em virtude da importância dessa formação para uma prática educativa que considere a diversidade, a diferença, a alteridade e a escuta sensível e ativa.

Nesta investigação, a identidade é considerada fruto de socialização Dubar (2005) e construída no processo biográfico (identidade para si) e relacional (identidade para o outro). Essa identificação atua por meio da diferença (Silva, 2014), precisando do que é externo ao sujeito para apoiá-lo na ação de busca por pertencimento. Para Bauman (2005), a construção identitária é um processo em movimento, fluido, líquido, em permanente negociação, marcado por fluxos materiais e simbólicos, considerando o contexto social, cultural e político do sujeito. Hall (2014) e Dubar (2005) indicam que a construção identitária acontece também por meio do discurso, do contar de si, do biográfico, do narrativo, como uma maneira do sujeito se entender e se afirmar no mundo. Assim, entende-se a identidade como um processo de identificação, uma construção de si que é forjada nas experiências vividas pelos sujeitos em seus contextos sócio-históricos.

A investigação está inserida no campo da investigação biográfico-narrativa, por considerar-se que sua epistemologia e metodologia possibilitariam uma aproximação mais sensível aos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às experiências estéticas e como as mesmas contribuem para sua constituição identitária e para a sua prática educativa. A investigação biográfica considera a relevância da história de vida e da escuta das narrativas dos sujeitos, especificamente pelo caráter formativo que as reflexões biográficas produzem (Josso, 2002; Dominicé, 2014), no sujeito singular plural (Lahire, 2005). O sujeito é percebido pela sua singularidade, mas considerando que o mesmo faz parte de um processo de construção social, histórico e cultural e que sua história, relacionada com esses contextos, pode se traduzir em realidades de um coletivo.

A metodologia foi realizada em duas etapas: um ateliê biográfico com a presença de todos os sujeitos e inspirado em Delory-Momberger (2006); e a segunda etapa, que aconteceu por meio de entrevistas narrativo-biográficas individuais (Flick, 2009), realizadas em espaços escolhidos pelos sujeitos. As entrevistas tiveram a duração média de duas horas e contaram com descrições densas e reflexões dos sujeitos sobre suas próprias biografias. Além disso, tanto no momento coletivo quanto nos encontros presenciais, os sujeitos deram exemplos de suas práticas educativas, demonstrando uma reflexividade constante, que, naqueles momentos, foi apoiada pelas narrativas de si.

Em respeito aos princípios éticos na pesquisa, foi esclarecido aos sujeitos quanto à utilização dos dados produzidos, que aconteceria somente para fins de divulgação científica. Os sujeitos tomaram conhecimento de que poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, escolhendo sua identificação por meio da utilização dos seus nomes próprios. Três professoras e um professor participaram da investigação, tanto no encontro coletivo, quanto nas entrevistas individuais. Eles estavam inseridos na educação por tempos distintos: Mariana com apenas alguns meses do início, Lídia e Flávio tendo em torno de cinco anos de experiência na educação pública e Zenira, a mais próxima da aposentadoria. Esse encontro possibilitou uma partilha fecunda e demonstrou como tornar-se docente se faz muito pelo aprendizado com os pares, com os colegas mais experientes. A partir dos encontros, ficou evidente como todos passaram, de alguma maneira, pelas dificuldades do início da carreira e como ainda encaram novos desafios e adversidades. No artigo, apresentamos alguns trechos das narrativas desses sujeitos, em diálogo com a teoria pesquisada.

2. ALGUNS RESULTADOS: REFLEXÕES E DESAFIOS AO TORNAR-SE PROFESSOR

A docência foi a identificação que mais ficou evidente na narrativa dos sujeitos, indicando tomar um tempo significativo da vida, inclusive atuando em alguns momentos de fruição, utilizados também como oportunidade de novos aprendizados. Nenhum dos quatro entrevistados tinha a docência como um desejo antes da formação inicial, sendo a possibilidade de trabalho o que os conduziu a essa atividade. Uma vez iniciada a carreira, foram se conformando no campo profissional e resignificando sua relação com o mesmo, trazendo, em suas narrativas, indícios de sentidos encontrados no exercício da docência. Flávio ponderou sobre o processo de se tornar docente e aprender muito com as crianças: “assim eu vou me construindo e hoje eu me encontrei sendo professor”. Dificuldades da docência foram percebidas nas narrativas de Mariana, que se diz “chocada com a realidade” que viu, ao iniciar a carreira, bem como nas narrativas de Flávio. No caso dele, mesmo depois de passados mais de cinco anos como docente, ainda foram mostrados ecos da chegada: as condições do início, a receptividade, os desafios de controlar uma turma, os conhecimentos necessários - tudo isso parece exercer uma pressão tal que permanece latente no decorrer de muitos anos. Ele afirmou que no início

foi muito difícil, mas que foi aprendendo com a prática. Destaca-se a afirmação do professor, que disse que “como todo mundo, no primeiro mês eu tive vontade de ir embora pra casa e nunca mais voltar, justamente porque dão pra gente as turmas mais difíceis, eu acho que eles fazem um teste pra gente desistir”. Nesse ponto, parece importante questionar se, ao dizer “como todo mundo” Flávio deixa pistas de que é uma constante o fato do professor no início da docência passar por essas situações. Mariana relatou a busca apoio nos colegas da faculdade, que trocam experiências sobre suas realidades: “a gente se encontra muito, sabe? E a gente gosta muito de trocar experiência. Às vezes a gente pensa: o que eu faço agora? Aí uma vai lá e fala: ah, isso já aconteceu comigo, eu fiz isso, isso e isso...”

Os quatro sujeitos relataram situações em que tiveram que dar aulas sobre conhecimentos que não possuíam, para os quais não tiveram formação específica, dando indícios de que isso se configura como mais um desafio na docência, como observou Flávio: “eu acho um peso muito grande um professor ficar com todos os conteúdos”. O pedagogo atua como regente de classe e tem que ministrar aulas de todas as disciplinas nas séries iniciais. Mariana relatou que tem dificuldades no ensino de Arte, indicando que o campo de conhecimento é trabalhado de forma muito superficial. Lídia ressaltou, que “nem todas as escolas têm professores de Arte, porque não é obrigatório, daí a Prefeitura coloca os pedagogos para dar essa aula. Esse profissional faz muita falta”. Quanto a isso, Zenira sugeriu que poderia haver uma formação para as pedagogas, mas que, em sua realidade, nem sempre consegue elaborar atividades voltadas para a sensibilidade e indica ainda que sofre uma pressão para o ensino voltado com muita ênfase à alfabetização, resultando que “a parte pedagógica, o desempenho do aluno integralmente, do ser humano, na sala de aula, para esses setores é a última coisa que interessa”. Com essas narrativas, podemos inferir que as professoras indicam um sentimento de impotência para desenvolver atividades voltadas para a formação humana dos estudantes, o que causa um mal-estar, que é descrito por Chaves e Garrido (2010, p. 23) como

um conjunto de condições psicossociais de trabalho docente na América Latina que são significativas, tanto por seu peso na explicação de fenômenos de mal-estar e doença, como pelo condicionamento que exercem sobre a constituição de novas subjetividades docentes emergentes. Essas condições são a excessiva demanda laboral (intensificação dos tempos de trabalho, exigências derivadas do trabalho com estudantes), a falta de apoio social para o trabalho docente (fundamentalmente de quadros de direção e autoridades), o sentido (possibilidade de vincular o trabalho docente com valores e objetivos não instrumentais em escolas públicas, em crise) e a gestão das relações da escola com entornos comunitários problemáticos (que muitas vezes implica em alta exposição ao risco de violência).

Além de causar um mal-estar, essas condições podem afetar os sentidos e a identidade coletiva dos docentes, como aponta Fanfani (2010). O autor chama a atenção para a “crise do modelo burocrático que estruturou em seus princípios a organização dos sistemas educativos e do trabalho dos docentes”, com ênfase para a introdução de critérios de concorrência, produtividade, avaliação, competências etc (Fanfani 2010, p. 42). Nesse sentido, o autor destaca elementos que impõem outras condições e outros ritmos no trabalho e na vida desses sujeitos, pressionando para um processo de uma nova constituição identitária tanto do indivíduo quanto do coletivo docente. Fanfani (2010) destaca ainda que “os resultados serão muito mais importantes do que os processos ou os efeitos de seu trabalho sobre outras dimensões de seus alunos (capacidade de mobilizar seu interesse e/ou curiosidade, criatividade, atitudes solidárias, etc.)” (p.43). Os sujeitos indicaram o sentimento de frustração em virtude da cobrança excessiva pelo cumprimento dos planejamentos escolares, dando ênfase a conteúdos de disciplinas como Matemática e Português, dificultando a mobilização do professor para buscar experiências estéticas como formação, tanto para si quanto para os estudantes. Quanto a isso, Zenira indica que “é frustrante, mas a gente escapa através da Literatura, a gente vai pra biblioteca”. Nesse sentido, a Literatura se configura como uma possibilidade tanto de experiência estética como de uma expressão mais concreta de Arte e mais acessível, mais possível de ser trabalhada em sala de aula, para que eles também possam fruir essa forma de Arte.

Assim, a Arte pode ser um escape para o possível, para o sensível, diante da impossibilidade do tempo, marcado por inúmeras demandas e pela quantidade de horas de dedicação ao trabalho. A Literatura também representa alternativa possível de contato dos estudantes com um universo artístico, em face da precariedade de recursos e das cobranças pela aquisição de conteúdos tidos como mais essenciais, como aponta Lídia quando diz que “eu acho que cada coisinha que a gente consegue preencher de leveza, de beleza e de criticidade também, porque Arte não é só beleza, tem a questão de formar eles enquanto cidadãos críticos”. Conhecer os repertórios que estão sendo evidenciados na prática docente nos leva a refletir sobre a condição desses sujeitos, e sobre sua capacidade de reflexão dos processos constitutivos de si. A educação para a sensibilidade parece exigir uma postura outra, que pode ser estimulada pela formação ético-estética. Nesse sentido,

concordamos com Hermann (2010) quando diz que a experiência estética “é reivindicada para uma ampliação da compreensão ética da educação, um modo de trazer novos elementos para o juízo moral, como alternativa à reflexão ética exclusivamente racional; tais experiências de liberação da subjetividade cumprem um papel formativo do eu” (p.17). Em suas narrativas, os sujeitos trouxeram indicativos de que buscam ampliar os conhecimentos para melhorar sua prática cotidiana, até pelo “valor da nossa profissão e o valor dos nossos conhecimentos pra gente poder estimular o outro a também querer saber”, como destacou Mariana. Considerando a fragmentação dos tempos e as exigências diversas, podemos inferir que tais conhecimentos estarão mais restritos aos conteúdos pelos quais são cobrados. Lopes (2006) chama atenção para “outro aspecto relevante relativo ao trabalho dos educadores é o que se refere à sensibilidade, à necessidade fundamental de saber ouvir os alunos. E dar-lhes atenção, procurando compreender seus problemas” (p.176). Fica evidente que um trabalho sensível é imprescindível, o que implica, por sua vez, a necessidade de uma formação ético-estética que amplie as possibilidades de interpretação do mundo e compreensão do outro com suas diferenças.

2.1. Caminhos, interpretações e estratégias da docência

Os quatro docentes ouvidos pela pesquisa deram sinais de que atuam com uma postura mais crítica, sensível e horizontal, tentando acolher as diferenças que seus estudantes trazem e promover o diálogo e a escuta. Outro ponto comum nas narrativas dos sujeitos foi a realidade desafiadora que seus estudantes enfrentam, em condições de vulnerabilidade social, ficando evidente que tal realidade interfere na aquisição de conhecimentos. Para lidar com essa situação, eles têm que passar boa parte de suas aulas conversando com os estudantes, dando atenção às suas queixas, às suas dúvidas. Flávio reforçou a necessidade de um ensino que sirva para a vida do estudante, no sentido de instrumentalizar para o mundo, nos aspectos sociais, ressaltando a importância da escuta na ação pedagógica. Quando ele abordou essa questão, pareceu remeter ao fato de que foi criado sozinho, por ser filho único e crescer ao lado da mãe, apenas, e ter que enfrentar atividades domésticas desde pequeno, já que a mãe trabalhava fora. “E ela sempre me falava, eu tô te criando pro mundo, eu não vou estar aqui pra vida toda”. Nesse sentido, percebemos a história de vida do sujeito atuando para a aproximação aos seus estudantes, numa realidade comum, com a qual se identifica. Para os docentes, as condições sociais de seus alunos revelam a carência de boas referências em seus contextos familiares, o que implica na percepção dos professores, que assumem esse papel. Quanto a isso, chama nossa atenção a fala de nossos sujeitos, que reconhece que suas atitudes são tidas como exemplares para seus estudantes, refletindo na capacidade de aprendizagem. Concordamos com Mariana quando ressaltou que “nosso papel como professora é muito importante nisso, sabe? Porque os meninos passam muito tempo na escola”.

Apesar de apresentar posturas sensíveis em relação aos seus estudantes, os professores demonstraram dificuldades para lidar com alguns assuntos e deram indícios, inclusive, de auto responsabilização em virtude disso. Zenira, quando diz que “a gente, como professor, não tem formação pra lidar, vai muito da intuição, da sensibilidade da gente”, denuncia a ausência de formação específica em relação a vários temas que surgem no cotidiano escolar. As narrativas deram evidências de uma maior facilidade de lidar com questões de preconceitos étnico-raciais. Podemos inferir que as leis 10.639/2003 e lei 11.645/2008, que tratam do assunto, obrigando a abordagem na escola conhecimentos de culturas afrobrasileiras e indígenas, podem estar surtindo um efeito nessa direção. Há uma naturalização da abordagem que as leis parecem ter incentivado, o que indica uma necessidade de inserir essa possibilidade para os outros temas ainda não englobados nas leis. Ficou evidente que o docente considera que está abordando o tema da maneira correta, mas suas estratégias indicam termos diferentes dos indicados para incidência nos assuntos tratados. Os repertórios dos sujeitos parecem interferir nesse processo, pois ainda existem muitos preconceitos internos que podem dificultar o tratamento de episódios de racismo, discriminação e preconceito na escola, como indaga Zenira: “como intervir, sem ser também preconceituoso com o aluno e como não levar também para a sala de aula as limitações da gente ao educar um aluno?”. Ainda assim, os sujeitos indicaram uma sensibilidade e uma preocupação, coisa que nem sempre os colegas demonstram, conforme indicam em suas narrativas. Entende-se a necessidade de debates acerca desses assuntos no contexto escolar, ou seja, “questionar ou analisar e (...) desestabilizar binarismos linguísticos e conceituais”, como aponta Louro (2010, p. 548), ao propor um estranhamento do que está posto como norma. Ao se dispor para o debate e a discussão de assuntos dessa natureza, a escola está rompendo com padrões estabelecidos, possibilitando o conhecimento para a comunidade escolar sobre temas tão relevantes. Mariana destacou que “é muito difícil falar isso dentro das escolas, mas eu acho que a nova formação de família deveria ser bem mais tratada, a questão do racismo, a questão da homofobia, a questão do feminicídio, do preconceito com a mulher...”.

Destaca-se o caráter social como importante elemento para indicar como os sujeitos se relacionam e como são tratados. O pertencimento de classe, étnico, de gênero e religioso, por exemplo, vai incidir na realidade dos sujeitos e em como agem e são tratados em seus contextos sociais. Os professores indicaram que os estudantes negros sofrem preconceito, mas quando se trata de uma estudante negra, há ainda mais episódios de racismo, preconceito e mesmo de isolamento, porque ela é preterida pelas outras colegas. Os professores apontaram também duas questões importantes: a primeira, quanto ao trabalho que ainda é realizado de maneira eventual em relação a alguns temas, como as relações étnico-raciais, que é tratado de maneira folclórica, eventual, apenas em períodos específicos e com celebrações artísticas que, embora sejam uma boa maneira de apresentar diferentes culturas, não é suficiente para lidar com questões mais sérias, como o racismo. Outra questão é a falta de apoio institucional, o que torna o trabalho ainda mais episódico e fugaz. Os episódios de racismo, preconceito e discriminação pelas quais os estudantes e docentes vivenciam demonstra a necessidade de que a formação e a prática educativa sejam permeadas pela discussão de assuntos fundamentais aos direitos humanos. As situações cotidianas que os professores trouxeram em suas narrativas, os desafios para os quais não se sentem aptos a trabalhar, reforçam que a falta do debate e da abordagem dessas questões na escola só contribui para o aumento do preconceito. Todos os sujeitos envolvidos na educação podem se beneficiar desse debate, dessa formação. Não ser preconceituoso não é suficiente; é preciso se colocar numa luta consciente e constante para erradicar o preconceito na sociedade, pois, como aponta Hall (2003), a educação “escolar, as organizações culturais, a vida sexual e em família, os padrões e modos de associação civil, as igrejas e religiões, as formas comunitárias e organizacionais (...) exercem uma função vital na produção, sustentação e reprodução racialmente estruturada das sociedades” (p.332). Quanto ao pertencimento religioso, os docentes indicaram a existência de preconceitos, dando pistas de que essa situação está inserida em vários locais da escola, percorrendo toda a sua constituição. Ao destacar nas narrativas as situações abordadas, pretende-se evidenciar a necessidade da construção de percepções mais inclusivas sobre os sujeitos e da importância do fomento de diálogos mais profícuos sobre esses temas, como aponta Portelli (2012), quando diz que é preciso que “sempre exista uma linha de diferenças que, depois de transposta, torne-se plena de significado, mas é necessário que exista também uma ‘linha’, segundo a qual possamos comunicar desejo de encontrar um terreno e uma linguagem comuns, que possibilitem a troca” (p.18).

Os professores indicaram, em suas narrativas, significativa quantidade de eventos relacionados ao pertencimento de gênero, tanto direcionados para os professores, quanto para os estudantes. Flávio apresentou relatos de preconceitos e discriminação pelo fato de ser homem trabalhando com crianças pequenas. A docência nessa fase, no Brasil, ainda é majoritariamente ocupada por mulheres, acarretando numa feminização do magistério, portanto, a presença de homens nesse contexto causa estranhamentos, ainda que produzam também significados positivos. O contexto das crianças atendidas pelos docentes da pesquisa, que lecionam em escolas inseridas em espaços de vulnerabilidade social, se apresenta com famílias construídas pelas mães ou avós como principais mantenedoras, pela ausência dos pais e, muitas vezes, pela presença de estranhos no cuidado das crianças. Nesse sentido, o professor substitui, de certa maneira, as figuras masculinas, tornando-se como uma representação positiva, portanto, é mais bem tratado pelos estudantes do que as professoras, que são vistas como as mulheres que cuidam das crianças. A presença de um homem é vista pelos docentes como uma posição de prestígio já que “em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” (Louro, 2010, p.15). A autora ressalta ainda que as identidades sociais e culturais são políticas, pois, “as formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas é, sempre, atravessado e marcado por relações de poder” (p.16). Ressalta-se que a presença de homens nas séries iniciais do ensino fundamental é uma excelente oportunidade para debater e discutir as noções de gênero hegemônicas, o que contribui com a possibilidade de imaginar novas formas de representação mais plurais, mais inclusivas. A escola, como lugar cuja centralidade é o aprendizado, tem oportunidade de agir no sentido de desconstruir imagens congeladas acerca de gênero, abrindo novos horizontes de compreensão.

A importância do debate sobre questões de gênero fica evidenciada também pelas narrativas trazidas por Lídia e Zenira, que apontaram abusos sexuais cometidos por familiares de suas estudantes, situação que só foi reconhecida como abusiva pelas crianças a partir do contato sobre noções de corpo e reprodução em sala de aula. Lídia narrou que, na primeira vez que isso aconteceu em suas aulas, ficou noites sem dormir, uma vez que a denúncia que fez aos órgãos competentes seria apurada somente depois de alguns dias. Violências dessa natureza causam forte impacto na vida das crianças e para os professores, lidar com esse evento pode se configurar como um campo repleto de complexidade e confusão, como indicou Lídia, quando outro relato semelhante ocorreu em suas aulas: “por que eu? De novo!”. Sua angústia em relação ao assunto, assim como o de Zenira, quando mencionou outro evento similar ocorrido em sua turma, deram uma noção do desafio que é estar

diante de uma criança que sofreu violências. Destaca-se que as professoras, quando narraram os episódios de abusos sofridos pelos alunos, o fizeram acentuando que foram procuradas para esses relatos por serem mais abertas ao diálogo com os estudantes e se colocarem à disposição para conversas de vida, não somente para ensino de atividades curriculares. Entendemos, porém, que a formação é necessária para que a escuta não dependa de um professor em particular, que o cuidado com essas temas sensíveis possa ser uma postura de toda a comunidade escolar.

Situações de homofobia foram relatadas, tanto por Flávio, por se identificar como homossexual, quanto pelas outras professoras, uma vez que, quando concepções fixas sobre o comportamento de gênero eram rompidas pelas atitudes de uma criança mais sensível, ficou evidente a existência de reações preconceituosas. Flávio narrou que não se sente confortável para assumir abertamente sua identidade de gênero no contexto escolar, mas que tem empatia para entender quando os estudantes e outros colegas passam por situações de preconceito. Os professores relataram que nem todos os colegas intervêm nessas situações, como aponta Zenira: “isso é forte no dia-a-dia da escola e é um pouco triste porque eu me sinto um pouco sem como saber muito como lidar, sabe? Eu vejo muitos colegas omissos, também”. Weeks (2010) argumenta que “por razões históricas e culturais, diferentes formas de vida familiar têm se desenvolvido, o termo ‘família’ é utilizado para descrever amplos arranjos domésticos que são bastante diferentes do que era, num dado momento, a ‘norma’” (p.78), o que dialoga com a narrativa de Mariana quando indicou a necessidade de diferentes tipos de constituição familiar serem abordadas na escola, inexistentes nos materiais didáticos com os quais ela teve contato, ainda que tais constituições estejam presentes no universo dos estudantes. A necessidade de formação para lidar com a temática de gênero fica evidente também quando os sujeitos trouxeram a violência com a qual as meninas são tratadas, como aponta Mariana: “desrespeito com a mulher começa tão cedo que eu acho que eles nem se lembram, sabe?”. Uma das estratégias utilizadas para lidar com a situação foi o fortalecimento da autoestima das crianças, todavia, é imprescindível conhecer outras formas para lidar com os desafios cotidianos que os sujeitos narraram. Herrman (2016) ressalta a importância do aprendizado sobre a questão da violência contra as crianças, que “traz prejuízos gravíssimos, a ponto de comprometer a saúde física e psíquica e a própria capacidade de aprendizagem” (p.25). Diante de uma realidade cada vez mais complexa, não cabem mais noções congeladas sobre as diversas formas de viver e de se relacionar existentes. A escola pública é local fértil para que uma variedade de identificações se manifeste e seja acolhida integralmente, garantindo os direitos dos sujeitos que nela transitam. Dessa maneira, pode existir como uma comunidade, que reforça os laços e protege os indivíduos a ela pertencentes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo procurou-se apresentar parte de uma investigação realizada no contexto de um mestrado realizado no Brasil. Por meio das narrativas produzidas por professores de séries iniciais, pode-se perceber que, a partir do contexto de trabalho e das experiências cotidianas, os sujeitos tornam-se docentes, numa troca que envolve a autoformação, a formação por meio das relações com os outros e também pelo contexto no qual estão inseridos (Pineau, 2014). Os sujeitos deram indícios de que exercem uma escuta atenta de seus estudantes, mas que carecem de formação mais apurada para lidar com os desafios relacionados à dimensão das identidades, o que sugere a relevância de uma formação ético-estética continuada que contribua para ampliar o sensível nos sujeitos e aprimorar sua prática docente. Além disso, pode-se concluir que a reflexividade biográfica elaborada pelos docentes em suas narrativas colabora para o conhecimento de si e para o reconhecimento de sua própria constituição identitária, o que favorece para entender as identidades de seus estudantes.

Foi possível perceber a importância de narrar si, da partilha e da escuta das experiências vividas pelos sujeitos, das histórias de vida que são também espaços de manifestação de lutas, resistências, poéticas, políticas de uma vida, são processos de identificação e de autoformação. Esse texto não teve o objetivo de aprofundar sobre a prática docente, mas de abordar as condições que atuam nos processos de identificações dos sujeitos pesquisados. A identificação por meio da docência mobilizou grande parte das narrativas, caracterizando-se como uma dimensão que ocupa boa parte da vida dos sujeitos. Além disso, apreendeu-se que a formação ético-estética pode contribuir para uma prática educativa mais sensível, que seja mais aberta para acolher as particularidades do contexto educacional. Defende-se, dessa maneira, a ideia de que uma formação para o sensível amplia as possibilidades de deslocamento do saber, do olhar, da atenção, abrindo outros horizontes, outras maneiras de compreender o mundo, de entender o outro: o outro estudante, o outro professor, o outro pertencente à comunidade escolar, como um outro provocador que pode mobilizar o aprendizado de si e a ampliar a compreensão da realidade em um mundo líquido.

REFERÊNCIAS

- Bauman, Zygmunt. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Chaves, Rodrigo Cornejo; Garrido, Manuel Parra. (2010). Condições psicossociais do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. In: *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM.
- Delory-Momberger, Christine. (2006). Formação e socialização – os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- Dominicé, Pierre. (2014). O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: Nóvoa, A. e Finger, M. *O método autobiográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN.
- Dubar, Claude. (2005). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Fanfani, Emílio Tenti. (2007). Considerações Sociológicas sobre Profissionalização Docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. Consultado em novembro, 2018, em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000200003&script=sci_abstract&tlng=es.
- Flick, Uwe. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Hall, Stuart. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hall, Stuart. (2014). Quem precisa de identidade? In: Silva, Tomaz T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, p. 103-133.
- Hermann, Nadja. (2002). *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- Hermann, Nadja. (2010). *Autocriação e horizonte comum - ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Hermann, Nadja. (2016). Entrevista. *Conversando com Nadja Hermann*. In: RAJOBAC, R.; Bombassaro, L. C.; Goergen, P. (Orgs.). *Experiência Formativa e Reflexão. Homenagem a Nadja Hermann*. Caxias do Sul: EDUCS, 2016. 392p.
- Josso, Marie-Christine. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Lahire, Bernard. (2005). Patrimônios individuais de disposições – para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 49, pp. 11-42.
- Lopes, José de Sousa Miguel. (2006). A língua das mariposas: a infância perdida. In: Teixeira, I.; Larrosa, J.; Lopes, J.S. (Orgs.). *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, Guacira. (2010). *Pedagogias da Sexualidade*. In: Louro, Guacira (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Pineau, Gaston. (2014). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: Nóvoa, António; FINGER, Mathias (Org.). (2014). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN. P.91-110.
- Portelli, Alessandro. (2012). Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, [S.1], v.15, set. Consultado em Janeiro, 2019, em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11215/8223>.
- Silva, Tomás T. da (Org.). (2014). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Weeks, Jeffrey. (2010). O corpo e a sexualidade. In: Louro, Guacira (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

PRÁTICAS ARTÍSTICAS, QUE SENTIDOS? ESTUDO DE CASO COM PESSOAS COM NECESSIDADES ADICIONAIS

Ana Sofia Pereira

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal),
anasofia.pereira@hotmail.com*

Resumo

Neste artigo exploram-se práticas artísticas, em contexto institucional, numa tentativa de compreender o seu lugar no quotidiano de jovens e jovens-adultas e adultos com necessidades adicionais, bem como os sentidos que estas práticas adquirem na instituição. Partindo de autoras e autores como Goldberg (1997), Macedo, Clough e Santos (2017) e Teixeira (2019), as práticas com artes são equacionadas como parte do que nos torna pessoas, na relação com as e os outros, potenciando expressão e autoafirmação.

Este artigo baseia-se na comunicação realizada no XV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, tendo sido desenvolvido no âmbito de uma investigação do mestrado em Ciências da Educação, entretanto concluída. Esta investigação inseriu-se num paradigma qualitativo interpretativista e teve como foco principal a observação de atividades de desenho, pintura, expressão plástica e música em contexto institucional, numa instituição vocacionada para receber e acompanhar jovens e jovens-adultas e adultos com necessidades adicionais. A metodologia utilizada centrou-se no estudo de caso, sustentada por observação participante, com recurso a notas de terreno e por entrevistas de aprofundamento com profissionais da instituição em estudo.

Numa tentativa de repensar estas práticas, é minha intenção dar a conhecer a sua importância como possível opção para o trabalho com estas pessoas específicas, sendo passível recontextualizar este tipo de abordagens noutros campos de intervenção. Um dos contributos desta investigação foi evidenciar a necessidade de equacionar e valorizar estratégias que apoiem e potenciem a inclusão de pessoas com necessidades adicionais na comunidade, destacando as atividades com artes como possível estratégia para essa promoção.

Palavras-chave: Práticas artísticas, Pessoas com necessidades adicionais, Inclusão, Educação

Abstract

In this article, artistic practices are explored in an institutional context. There is an attempt to understand the place of these practices in the daily lives of young people with additional needs, as well as to understand the meanings such practices acquire at the institution. Starting from authors such as Goldberg (1997), Macedo, Clough and Santos (2017) and Teixeira (2019), practices with the arts are seen as part of what makes us human, in the relationship with other people, and in our expression and self-assertion.

This article is part of the communication held at the 15th Congress of the Portuguese Society of Education Sciences and was developed within the scope of a masters research in Education Sciences, that ended meanwhile. This research took a qualitative interpretative paradigm and had as main focus the observation of drawing, painting, visual arts and music activities in an institutional context. The institution received and accompanied people with additional needs. The methodology used was the case study, supported on participant observation and the use of field notes and in-depth interviews with some professionals of the institution under study.

There is an attempt to rethink these practices, by bringing to the fore the importance of these practices as a possible option for working with these specific people. We argue that such activities have potential to be recontextualized to other fields of intervention. As one of the contributions, the research highlighted the need to consider and value the inclusion of people in the community. The promotion of activities with arts is then seen as a possible strategy for the inclusion of people with additional needs.

Keywords: Artistic practices, People with additional needs, Inclusion, Education

1. INTRODUÇÃO

O estudo apresentado passa pela problemática da exclusão social, enquanto problema de pessoas particulares inseridas numa sociedade que, querendo ser 'inclusiva', parece continuar a empurrar para as margens as pessoas que, pela sua condição, não se inserem num padrão de vida produtiva.

O conceito de estigma (Goffman, 2004) surge como fundamental para se perceber o afastamento das pessoas com necessidades adicionais das dinâmicas sociais e para pensar o debate em torno da inclusão/exclusão destas pessoas. Mais, autores como Omote (1995) e Piccolo, Moscardini e Costa (2009), refletem sobre a ideia da exclusão não como um fenómeno independente, mas socialmente construído, ou seja, como um problema que deriva da própria sociedade onde as pessoas com necessidades adicionais se inserem.

Nesse sentido, o estudo parte da necessidade de desenvolver e estruturar meios para debater e eventualmente suprimir tendências exclusoras, numa tentativa de dar ênfase não tanto às necessidades e limitações das pessoas, mas principalmente ao seu valor enquanto seres humanos, reconhecendo o seu potencial e participação de outra(s) forma(s). Assim, o objeto do estudo passou pela observação e análise das dinâmicas relacionais das e dos jovens e jovens-adultos participantes no âmbito de atividades com artes na instituição, especificamente atividades de desenho, pintura, música e expressão plástica. A prática de atividades com artes com estas pessoas, e numa instituição destinada a desenvolver o seu trabalho em torno destas atividades, foi importante para estabelecer uma possível relação entre a educação pela arte como estratégia pedagógica, promovendo uma educação e um apoio individualizado centrado nas potencialidades de cada pessoa e desenvolvendo aspetos como a autonomia, expressão pessoal e comunicação com as outras pessoas e com o ambiente envolvente, tendo sido a dimensão da criatividade também questionada.

Neste estudo, existiu ainda a necessidade de repensar estas dimensões tendo em conta as manifestações e necessidades de cada uma e um dos participantes, sendo preciso equacionar as atividades com artes de um modo (ainda) mais abrangente e distinto. Nesse sentido, de forma mais detalhada, o estudo passou por discutir e compreender o lugar e os sentidos adquiridos pelas atividades com artes na instituição; perceber se e como as artes afetam e influenciam os quotidianos das e dos participantes, especificamente tendo em conta as dimensões de bem-estar e saúde relacional; e também discutir estas práticas como possível estratégia de inclusão de pessoas com necessidades adicionais, destacando a necessidade da relação com a comunidade.

O artigo está dividido em mais quatro secções. Num segundo momento será dado destaque ao onde da investigação, através da apresentação da instituição onde o estudo decorreu e das e dos participantes para, num momento seguinte, dar destaque às várias opções metodológicas que nortearam a recolha e análise de dados. Numa quarta secção, intitulada "Experiências com artes e inclusão na comunidade", irá ser desenvolvida uma reflexão sobre um dos resultados do presente estudo, indo ao encontro dos três eixos do congresso "Liberdade, Equidade e Emancipação", que foca a importância das experiências com artes no quotidiano das e dos participantes, especificamente no que concerne à relação que, por meio destas experiências, se estabelece com a comunidade envolvente à instituição. Por último, o artigo termina com algumas linhas conclusivas, pensando possíveis recontextualizações para outros campos e espaços educativos, formais ou não formais.

2. APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DOS PARTICIPANTES

O estudo foi desenvolvido numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada no norte de Portugal, que tem como objetivo apoiar jovens e jovens-adultas e adultos com necessidades adicionais, visando a sua integração social e comunitária, bem como das suas famílias.

Esta instituição opera em duas grandes áreas: o Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) e a Unidade Terapêutica, nomeadamente no apoio às áreas da psicologia, fisioterapia e terapia da fala. A par destas valências, a instituição desenvolve ainda o seu trabalho em torno de atividades com recurso às artes, com um foco especial na pintura, desenho, expressão plástica e música, que foi essencialmente onde a observação se centrou.

Participaram no estudo 14 jovens de ambos os sexos, de idades entre os 16 e os 29 anos. A maioria das e dos jovens e jovens-adultos é caracterizada como tendo multideficiência, maioritariamente categorizados e inseridos nas Perturbações do Espectro Autista (PEA) e com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) associadas.

Não sendo possível uma profunda apresentação das e dos participantes, ressalvo a grande necessidade para atender às especificidades e necessidades de todo o grupo, destacando a atenção

acrescida para não cair no erro de generalização, mas sim atender a cada sujeito participante como uma pessoa individual, com condições e manifestações próprias.

Mesmo assim, destaco algumas potencialidades e limitações que parecem condicionar o trabalho desenvolvido na instituição. Ao nível das potencialidades destacam-se as grandes habilidades no trabalho com artes, boa motricidade fina, manifestações a nível da expressão não-verbal, e várias tentativas de aproximação pessoal entre pares e para com as e os profissionais. No que concerne a algumas limitações, podemos distinguir a (falta de) iniciativa das e dos sujeitos participantes, as dificuldades no desenvolvimento de uma comunicação suportada na oralidade e limitações ao nível da socialização e do jogo simbólico (p.e. imaginação).

De ressaltar que o foco do meu estudo se centrou numa das salas da instituição onde se encontram, segundo as e os profissionais, as e os jovens e jovens-adultos que apresentam uma maior autonomia e competências de comunicação, intelectual e de socialização. Neste sentido, e a par do recurso que é feito a atividades com artes no trabalho com estas pessoas, estas aparentes limitações acabam por não se constituir como o foco da intervenção, mas sim o trazer ao de cima as potencialidades de cada uma e um dos jovens e jovens-adultos participantes.

3. OPÇÕES DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

A investigação centrou-se num paradigma qualitativo interpretativista (Macedo, 2012, 2018), que assentou na tentativa de compreender as representações e conceções que as e os profissionais atribuem às suas ações, bem como os significados que dão às ações das e dos jovens e jovens-adultos, no contexto institucional onde atuam. Esta tentativa de compreensão foi desenvolvida na linha do estudo de caso (Yin, 2008, Amado, 2014), existindo a necessidade de desenvolver uma observação detalhada do contexto e dos indivíduos dentro da própria instituição, produzindo assim um conhecimento localizado num tempo e espaço social específico.

Para a recolha dos dados foi desenvolvida observação participante (Carmo & Ferreira, 2008, Amado, 2014), com recurso a notas de terreno (Emerson, Fretz & Shaw, 1995), sendo que a observação passou pela presença no terreno por mais ou menos 6 meses. Foi também realizada leitura e análise de documentos fornecidos pela instituição, especificamente os processos das e dos jovens e jovens-adultos, com o intuito de aprofundar algumas informações e aceder a um conhecimento mais profundo.

Foram ainda desenvolvidas entrevistas semiestruturadas (Aires, 2011, Amado, 2014) a profissionais da instituição, de modo a aprofundar os dados recolhidos através da observação, no sentido de não cair em 'más' interpretações das ações e comportamentos das pessoas participantes; e por se tornar necessário perceber algumas das perceções das e dos profissionais que contactam com as e os participantes diariamente, facilitando a mediação interpretativa.

De ressaltar que foram sempre tidas em conta as questões éticas orientadoras, pelo que foi pedido consentimento informado às e aos profissionais da instituição, assim como às e aos encarregados de educação das e dos jovens e jovens-adultos. Fez-se também recurso a pseudónimos de modo a assegurar o anonimato da instituição, assim como de todas e todos os envolvidos.

No que concerne ao tratamento dos dados, estes foram analisados qualitativamente, com base nos princípios da análise de conteúdo (Campos, 2004, Bardin, 2011). Desta análise resultaram diversos temas centrais que foram posteriormente agrupados em categorias e subcategorias, respetivamente. Tendo em conta esta análise, um dos pontos largamente referido e discutido pelas e pelos profissionais, tendo sido também alvo da observação por parte da investigadora, centrou-se na importância e no papel que as experiências com artes têm na instituição e no trabalho desenvolvido com as e os participantes, em paralelo com a comunidade, aspeto esse que é desenvolvido no ponto seguinte.

4. EXPERIÊNCIAS COM ARTES E BUSCA DE INCLUSÃO NA COMUNIDADE

Como mencionado anteriormente, um dos pontos apresentados no Congresso passou por discutir as práticas com artes como possível estratégia de inclusão de pessoas com necessidades adicionais, destacando a necessidade da relação com a comunidade. Este ponto discute algumas dimensões essenciais para se perceber o porquê do tipo de trabalho realizado na instituição, assim como algumas das dimensões sociais inerentes a ele. Mais, de modo breve, refiro ainda alguns como e porquês que levam a instituição e as e os profissionais a adotar um trabalho ligado às artes, evidenciando-se a tentativa de construir uma ponte entre o trabalho institucional e a comunidade.

A instituição do estudo, aliado às atividades com artes, investe no estabelecimento de parcerias com associações recreativas e culturais, que se constituem em espaços em que as e os jovens e jovens-adultos têm a oportunidade de explorar novos espaços, interagir com novas pessoas e participar na comunidade, também com o recurso às artes. Com base em autoras e autores como Goldberg (1997), Macedo, Clough e Santos (2017) e Teixeira (2019), está presente a perspetiva da importância de atividades com artes como alternativa educativa, com ênfase em atividades com caráter expressivo e criativo, de modo a promover uma educação voltada para uma vertente mais acessível e inclusiva.

Ainda, e segundo os discursos das e dos profissionais através das entrevistas, é também objetivo da instituição a promoção de momentos de manutenção de alguns conhecimentos, como um relembrar de algumas competências anteriormente adquiridas. São exemplo disso a realização de listas de compras, através de recortes, desenho e pintura, para num momento posterior se efetivarem essas mesmas compras, nas mercearias e lojas locais, de modo a desenvolver uma maior ligação com a comunidade. Aspetos em que o recurso às competências visuais suportam o conhecimento e relação com o mundo.

Nos discursos das e dos profissionais foi possível destacar alguns pontos sobre qual pensam ser a visão que a sociedade tem destas e destes jovens e jovens-adultos. Os discursos centram-se em várias ideias, mas sempre com uma em comum: a de que as pessoas com necessidades adicionais são ainda alvo de estigma por parte das restantes pessoas, não sabendo a sociedade como “lidar” com elas. Segundo uma das profissionais, percebe-se a visão de que as pessoas com necessidades adicionais acabam por passar despercebidas, numa sociedade que tende a dar relevo à economia e à produção e a dar “ênfase aos números”.

Numa perspetiva que me parece complementar, outra profissional destaca que a sociedade parece ainda não se encontrar preparada para as pessoas com necessidades adicionais semelhantes às destas e destes jovens e jovens-adultos. Segundo ela, ou uma pessoa

(...) é exatamente igual, ou se der um guincho mais alto, (...) sons ou gestos, que as pessoas interpretam de uma maneira como uma eventualidade de acontecer uma atitude agressiva e assustam-se” (Mulher, 67 anos, Entrevista, 03.06.2020).

Neste sentido, foi ainda referido pela mesma profissional o facto de, em muitos casos, as pessoas reagirem negativamente logo à partida pelo aspeto físico das e dos jovens e jovens-adultos.

Outro dos aspetos desenvolvidos, foi no sentido de tentar perceber como reagir quando uma destas situações ocorre, ou seja, quando as pessoas do estudo não parecem ser “bem-vindas” em alguns dos estabelecimentos locais a que se propunham ir. Uma das profissionais refere que, na sua maioria, optam por falar com a ou o responsável do estabelecimento e avisam que vão lá, previamente, “preparando-os” para que corra tudo com normalidade. Podemos extrair pelos discursos das e dos profissionais que, o que pode levar as pessoas a reagir menos bem com o contacto com pessoas com necessidades adicionais, passa por ser uma realidade encarada como “fora do comum”, sendo que as pessoas são “apanhadas de surpresa”.

Embora existam algumas experiências menos positivas, percebe-se que as saídas e o contacto com a comunidade, segundo os discursos das e dos profissionais e também pela observação que realizei, transmitem às e aos participantes uma sensação de alegria e prazer por saírem da instituição, e contactarem com outros espaços. Acabamos por perceber que estes momentos potenciam o desenvolvimento de autonomia pessoal nas e nos jovens e jovens-adultos, promovem melhorias ao nível da socialização e, principalmente, acabam por gerar uma visão mais positiva por parte das restantes pessoas face às pessoas com necessidades adicionais.

Embora exista a opinião, por parte das e dos profissionais envolvidos, que as pessoas com necessidades adicionais já foram mais excluídas do que são atualmente, e que as restantes pessoas têm já uma melhor maneira de olhar as pessoas com necessidades adicionais, aceitando-as um pouco melhor, está ainda presente a visão das pessoas com necessidades adicionais como “postas de parte”. Conseguimos perceber que existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido da sua inclusão, e que uma das possibilidades para conseguir que estas pessoas estejam mais “em contacto com o mundo”, melhorando a visão da sociedade no sentido mais alargado, pode passar pela experiência através das artes. Isto porque, percebe-se que estas saídas são significativas ao nível da autonomia, mas igualmente na construção de uma visão mais positiva por parte da sociedade.

5. LINHAS CONCLUSIVAS

Este artigo partiu de uma comunicação realizada no âmbito do XV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, tendo por base os três principais eixos do Congresso “Liberdade, Equidade e Emancipação”. Esta comunicação foi suportada por um estudo realizado no âmbito do mestrado em ciências da educação (entretanto finalizado), que teve como objetivos perceber o lugar de atividades com artes numa instituição vocacionada para receber e acompanhar jovens e jovens-adultas e adultos com necessidades adicionais.

Tendo em conta o estudo desenvolvido destaca-se e reflete-se a importância de proporcionar momentos fora das portas da instituição, mais concretamente no estabelecimento de pontes com outros espaços da comunidade envolvente. Este contacto com a comunidade acabou por se revelar uma mais-valia no quotidiano de pessoas com necessidades adicionais, pela presença em momentos criativos, expressivos e de partilha com a comunidade, proporcionando ambientes dinâmicos, artísticos e inclusivos. Ainda, este contacto reflete-se no desenvolvimento de tentativas de aproximação da sociedade às pessoas com necessidades adicionais. Isto por se pensar que, e segundo os testemunhos de algumas e alguns profissionais da instituição, a realidade das necessidades adicionais parece ser ainda desconhecida por alguns membros da sociedade, que lidam com estas pessoas com desconfiança ou até receio, podendo-se promover assim uma visão mais positiva desta realidade, pelas restantes pessoas.

Aliado a estas ideias, durante as entrevistas foi unânime entre as pessoas entrevistadas o facto de as práticas com artes se constituírem como um recurso para a promoção de inclusão, autoexpressão e desenvolvimento de dimensões comunicacionais por parte das e dos jovens e jovens-adultos. Diretamente relacionado, estas experiências têm um peso significativo na inclusão destas pessoas, sendo notório o impacto das experiências com artes na melhoria da qualidade de vida das pessoas participantes.

Neste sentido, defende-se a imperatividade de se desenvolverem iniciativas, momentos e experiências que destaquem as várias potencialidades aliadas ao trabalho com artes. Apela-se a uma visão das artes não só como possível alternativa pedagógica, com mais-valias ao nível educativo, mas como ponte entre as necessidades adicionais e a comunidade envolvente, neste caso em concreto da instituição em estudo.

Por fim, admite-se também a possibilidade em recontextualizar estas experiências numa perspetiva mais ampla percebendo como, por um lado, estas atividades com artes auxiliam no desenvolvimento de autonomia e qualidade de vida das e dos participantes e, por outro, na construção de uma visão mais positiva e inclusiva por parte da sociedade, no seu todo. Daí a necessidade de momentos de partilha e reflexão sobre estas dimensões, que nos ajudam a desmistificar algumas ideias e potenciam novas visões sobre o trabalho com pessoas com necessidades adicionais.

REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. (L.R e A.P. Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Campos, C. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Enferm*, 57, 611-614.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). Metodologia da investigação. Guia para a auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goffman, E. (2004). Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Coletivo Sabotagem.
- Goldberg, M. (1997). *Arts and learning. Na integrated approach to teaching and learning in multicultural and multilingual settings*. New York: Longman.

Macedo, E. (2012). Os rankings, por outro lado...: possibilidades de cidadania jovem, na tensão da mudança educativa e social (Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto).

Macedo, E. (2018). Vozes jovens entre experiência e desejo. Cidadania educacional e outras construções. Porto: Edições Afrontamento.

Macedo, E., Clough, N. & Santos, S. (2017). Engaging vulnerable young people in education through the arts: challenges and opportunities. *Educação, Sociedade & Culturas*, 50, 7-14

Omote, S. (1995). A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. *Temas em Psicologia*, 2, 55-62.

Piccolo, G., Moscardini, S. & Costa, V. (2009). Implicações teóricas e práticas advindas do conceito social de deficiência. *InterMeio*, 15, 71-83.

Teixeira, T. (2019). Arte na Educação: práticas e reflexões. (Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém).

Yin, R. (2008). Case study research. Design and methods. USA: Sage.

O ABANDONO DO ENSINO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE PORTUGAL

Silene P. Lozzi¹, Luisa Cerdeira²

¹Universidade de Brasília (BRASIL), silene@unb.br

²Universidade de Lisboa (PORTUGAL), luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt

Resumo

O abandono da educação superior é tema recorrente em discussões acadêmicas ou na sociedade como um todo. Causa espanto a desistência, por parte de estudantes, após terem concorrido para vagas nas licenciaturas de instituições de ensino superior públicas. Os efeitos desse abandono vão desde a perda de investimentos financeiros por parte do Estado, até a diminuição do número de egressos qualificados para o mercado de trabalho. As causas do abandono são múltiplas, mas há estudos que apontam para a influência de fatores econômicos e acadêmicos, mesmo diante de iniciativas de apoio institucionais. Em Portugal, fatores como cortes no financiamento da educação superior por parte do Estado, o pagamento de propinas, encargos demasiado altos para as famílias e a incapacidade de absorção de mão de obra qualificada pelo mercado de trabalho têm influenciado na desvalorização dos diplomas de licenciaturas (Araújo, 2012). Para que esse fenômeno seja investigado é necessário estimar as taxas de evasão das licenciaturas. Com esse objetivo, este trabalho visa determinar as taxas de abandono na educação superior pública em Portugal, com recorte feito para as licenciaturas da Universidade de Lisboa, agrupadas por áreas gerais de conhecimento.

Palavras-chave: educação superior, abandono, licenciaturas.

Abstract

Higher education student drop-out is a recurring theme in academic discussions and in society as a whole. The dropout rate is astonishing; students drop out even after they have conquered vacancies in the graduation degree of public higher education institutions. The effects of this drop-out range from loss of financial investments by the State to the decrease in the number of qualified graduates for the labour market. The dropout causes are innumerable but there are studies that point to the influence of economic and academic factors, even with support of institutional initiatives. In Portugal, reasons such as the financial cuts in higher education by the State, the payment of tuition fees that are too high for families, and the labor market's inability to absorb the workforce have influenced the weakening of graduation degrees (Araújo, 2012). To understand this phenomenon, it is necessary to estimate the dropout rates of undergraduate degrees. With this objective, this work aims to determine the dropout rates in public higher education in Portugal, with a cut-off for the degrees at the University of Lisbon, grouped by general areas of knowledge.

Key-words: Key-words: higher education, dropout, undergraduate courses

1. INTRODUÇÃO

O abandono da educação superior é assunto que provoca inúmeras discussões e reflexões, tanto no meio acadêmico quanto fora dele, envolvendo membros da comunidade acadêmica, gestores, estudantes, familiares e a sociedade em geral. O assunto implica a avaliação de políticas públicas voltadas para a educação, especialmente no que diz respeito aos investimentos por parte dos governos, tanto em instituições públicas como privadas. A desistência dos estudos por parte dos alunos causa espanto, uma vez que o ingresso nesse nível de educação em instituições públicas é alvo de grande concorrência. Em muitos casos essa conquista representa a grande esperança de ascensão socioeconômica por parte de inúmeras famílias, como relatam Silva & Valore (2019). Mas abandono equivaleria à exclusão? Há opiniões divergentes a respeito, como a de José Lino O. Bueno (1993). Este autor considera que evasão ou abandono pressupõe uma "postura ativa por parte do aluno quando este decide desligar-se dos estudos por sua própria responsabilidade. Já a exclusão "implicaria a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação profissionalizante". Ou seja, nem sempre o abandono dos estudos reflete o desinteresse do

estudante e suas causas devem ser investigadas em diferentes contextos. Quando o assunto é a superação de obstáculos à educação superior há de se considerar o elevado grau de complexidade envolvido, palco onde interagem diversos atores como instituições, cursos, estudantes e a sociedade em geral. Em países como o Brasil, os recursos financeiros para a educação superior são governamentais e não têm sido suficientes e, segundo o INEP (2018), sendo a estimativa de investimento público direto e anual por estudante, com valores atualizados para 2014, em torno de R\$ 22.000,00. Em Portugal o financiamento está atrelado ao Programa Orçamental Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, sendo feito principalmente por transferências do Orçamento do Estado (57,5 %), bem como por receitas próprias. No que se refere às receitas próprias as propinas pagas pelos estudantes ganham destaque, representando 42,5% dos recursos, além dos fundos europeus relacionados a projetos com cofinanciamento, doações e serviços prestados segundo dados atualizados da Comissão Europeia publicados pela rede Eurydice (<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>). Nos dois casos, com diferentes formas de financiamento, o abandono dos estudos causa indiscutível prejuízo para o Estado, além de implicar na diminuição do aporte de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, em especial para algumas áreas de serviços essenciais. Porém, os prejuízos causados pelo abandono extrapolam o setor financeiro, como lembram Davok & Bernard (2016), devendo ser considerados no âmbito pessoal, institucional e social. Ao exemplo disso, no Brasil, dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) de 2015 mostraram que 33,8% dos concluintes dos cursos de graduação são os primeiros membros da família a portar diploma de curso superior (INEP, 2017). Isso reforça a questão da magnitude dos efeitos desse prejuízo em nações em desenvolvimento.

Para que essas e outras perguntas sejam respondidas é necessário estimar a taxa de evasão nos cursos (licenciaturas) e instituições da educação superior, especialmente públicas. As metodologias para obtenção de dados sobre evasão não são consonantes. O ideal para esse cálculo seria acompanhar a trajetória acadêmica de cada estudantes, verificando inclusive se não há seu retorno ao sistema educacional, após desligamento, já que várias instituições disponibilizam mecanismos para sua reintegração. Contudo, esse acompanhamento não pode ser feito na prática, o que daria um número real de abandonos. Diante disso, foi adotado nesse trabalho um método de estimativa de abandono, proposto por Silva Filho, Motejunas, Hipólito, & Lobo (2007). Para esse cálculo são necessários os dados de número de matriculados, ingressantes e concluintes de dois anos consecutivos. Como apresentado pelos próprios autores esse método reflete a situação aproximada dos fluxos acadêmicos tratando-se de aproximações da realidade, com a vantagem de possibilitar estabelecer comparações em um conjunto mais amplo de dados.

2. COMO CALCULAR AS TAXAS DE ABANDONO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR?

Neste trabalho a metodologia escolhida foi a estimativa das taxas de abandono, diante da dificuldade de obtenção de dados absolutos desse indicador. Para esse cálculo foram obtidos o número de estudantes das licenciaturas matriculados, ingressantes e concluintes dos anos de 2017 e 2018 a partir dos bancos de dados do PORDATA, Base de dados Portugal Contemporâneo, disponibilizados no sítio eletrônico <https://www.pordata.pt/> e da DGEEC, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, disponibilizados em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/18/>.

O cálculo foi feito com base em artigo publicado em 2007 por Silva Filho, Motejunas, Hipólito, & Lobo e adaptado por Lozzi, Alves, Guedes & Soares Neto (2016). Os dados foram extraídos dos bancos e analisados com a utilização do programa Microsoft Excel® e Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) IBM para Windows, versão 23. Inicialmente foi feita a fusão dos bancos de dados dos dois anos consecutivos, considerando-se somente os cursos que constavam nos anos de 2017 e 2018. O método aplicado neste estudo permite estimar o número de estudantes que permaneceram no curso ou licenciatura de um ano para o outro, com cálculo feito a partir da fórmula: $P = [M_{Ano\ x} - I_{gAno\ x}] [M_{Ano\ x-1} - C_{cAno\ x-1}]$; onde: P = Permanência; M Ano x = matrículas no ano mais recente; M Ano x-1 = matrículas no ano anterior; Cc Ano x-1 = concluintes do ano anterior e Ig Ano X = ingressantes no ano mais recente do biênio. Para obtermos a taxa de abandono no período considerado foi calculada a diferença da taxa de permanência em relação a 1, ou seja, Abandono = (1 - P), depois convertido em percentagem.

Devido ao número extenso de licenciaturas nas universidades públicas portuguesas e a existência de nomes parecidos, porém distintos das mesmas, as licenciaturas foram agrupadas por áreas do conhecimento. Esse agrupamento foi realizado com base na classificação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse agrupamento de dados permite, inclusive, a comparação com taxas de abandono de outros países, desde que seguida a mesma classificação.

3. O ABANDONO DAS LICENCIATURAS POR ESTUDANTES DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS EM PORTUGAL

As licenciaturas de universidades públicas portuguesas foram agrupadas de acordo com áreas gerais de conhecimento estabelecidas pela OCDE e as taxas de abandono são apresentadas na Fig.1

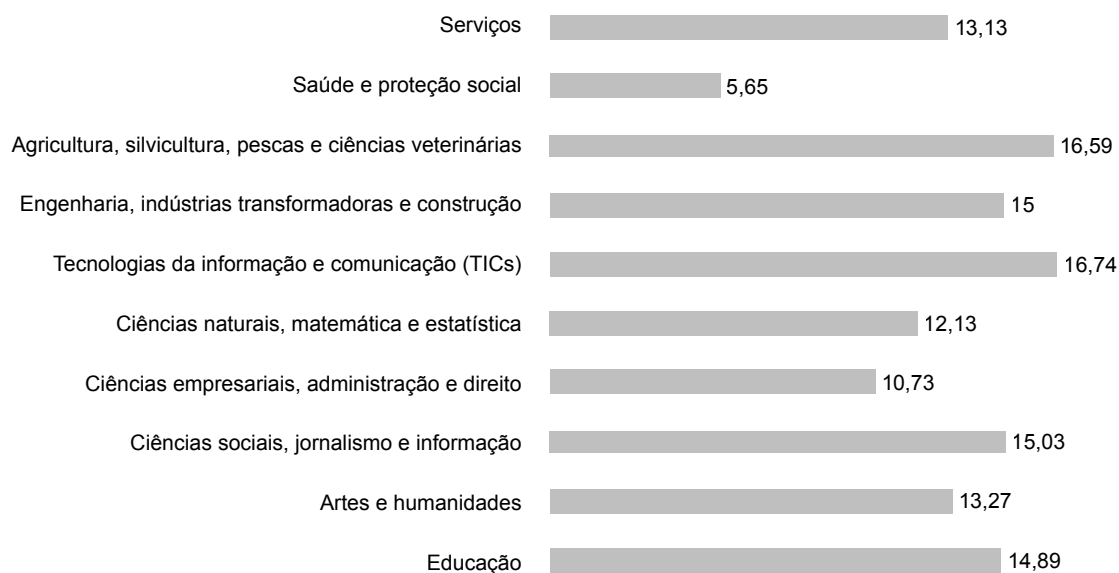


Figura 1. Taxas média anual de abandono, por áreas gerais de conhecimento das licenciaturas de Universidades Públicas de Portugal considerando o biénio 2017-2018.

A partir desses resultados é possível verificar a mais baixa taxa de abandono dos cursos da área de Saúde e Bem-Estar em relação às demais. Os valores mais altos correspondem às áreas de Tecnologias da Informação e Comunicação, seguido pela área de Agricultura, Silvicultura, Pescas e Ciências Veterinárias. Saccaro, França & Jacinto (2019), afirmam que menores taxas de abandonos em cursos das áreas ciências naturais e tecnologia refletem estudantes mais integrados com o meio acadêmico e o recebimento de benefícios financeiros para auxiliar com os custos do curso. Vários outros fatores podem estar associados, relacionados aos cursos da área de tecnologia. Chen & Soldner (2013) realizaram pesquisa em que revelam que 56% dos alunos do primeiro ano de cursos das áreas de ciência e tecnologia trocaram de curso, o que é convertido em abandono do curso de origem, explicando parte dos dados aqui obtidos. Dados oficiais da Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência, segundo publicação no ano de 2018 do jornal Diário de Notícias, sobre o período de 2011 a 2015, mostram que cursos da área de Informática tiveram apenas 22% de concluintes em quatro anos. Taxa semelhante foi obtida para a área de Agricultura, Silvicultura, Pesca e Ciências Veterinárias. Como não há estudo semelhante na literatura com o agrupamento de licenciaturas em áreas gerais, é preciso um estudo individual do abandono que ocorre nas mesmas, incluindo dados de entrevistas com os estudantes para saber dos motivos desse abandono. A média de abandono nas áreas de conhecimento foi de 13,32, com desvio padrão de 3,29. Quando o cálculo foi feito com a soma dos números de ingressantes, concluintes e matriculados dessas instituições, sem se levar em conta as áreas de conhecimento, a taxa de abandono foi de 13,01.

4. O ABANDONO DE LICENCIATURAS NA UNIVERSIDADE DE LISBOA

Utilizando-se os dados totais de alunos matriculados, concluintes e ingressantes na Universidade de Lisboa nos anos de 2017 e 2018 a taxa de abandono calculada foi de 13,55, bastante próxima da taxa de 13,01, calculada com os dados gerais das instituições públicas, sem agrupamento por áreas de conhecimento. Na Fig.2 podem ser vistas as taxas anuais médias de abandono das licenciaturas da Universidade de Lisboa, agrupadas por áreas de conhecimento. As maiores taxas de abandono foram dos cursos das áreas de Educação e de Serviços, sendo a menor taxa obtida para a área de Ciências Naturais, Matemática e Estatística. A diferença entre as taxas de abandono quando

comparadas as áreas de conhecimento das licenciaturas da Universidade de Lisboa em relação ao conjunto de universidades públicas pode se dar em relação a vários fatores, entre eles expectativas locais dos estudantes em relação ao mercado de trabalho, o que deve ser investigado com a escuta dos estudantes a respeito, tanto aqueles que estão ativos nos cursos quanto os que os abandonaram. Essa pesquisa é de grande interesse e deve trazer dados relevantes para a avaliação de políticas públicas e oferta dos cursos mas encontra obstáculos, por exemplo, na identificação dos ex-estudantes e no contato a ser estabelecido com os mesmos para a realização de entrevistas.

Quando realizada a média das taxas de abandono das áreas de conhecimento das licenciaturas da Universidade de Lisboa o valor obtido foi de 15,23 e o desvio padrão de 3,26.

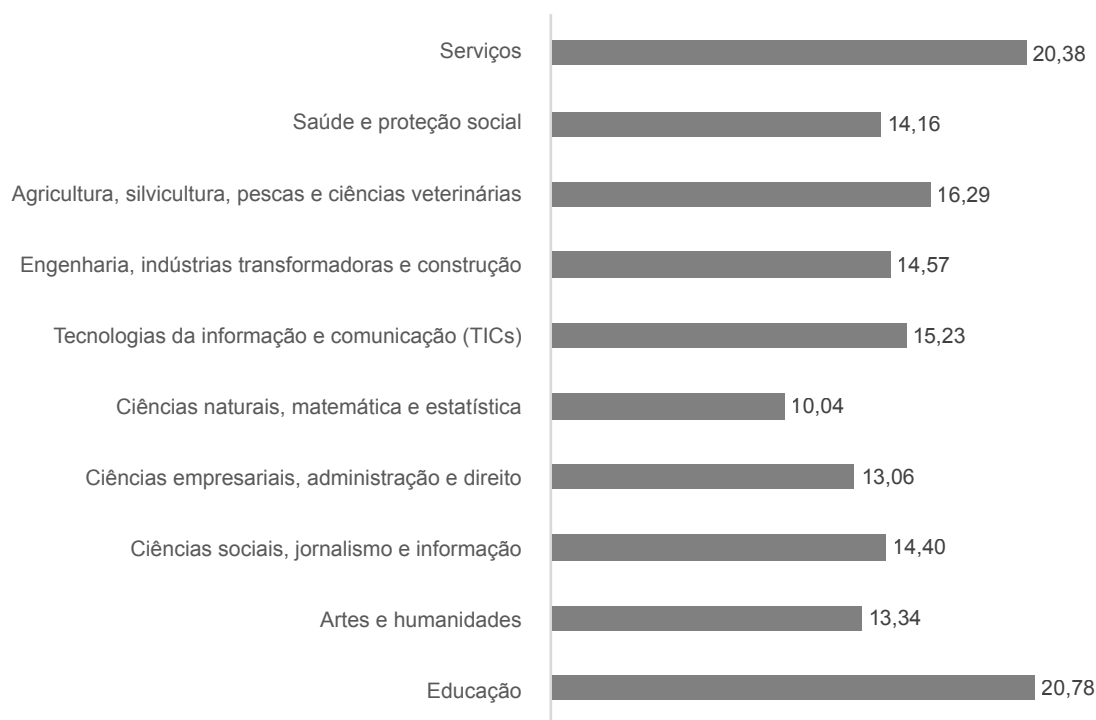


Figura 2. Evasão por áreas de conhecimento das Licenciaturas da Universidade de Lisboa em 2017-2018.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o assunto é o abandono da educação superior, os dados numéricos obtidos são importantes pois possibilitam a comparação de diferentes cursos e instituições e com isso, a formulação de políticas públicas específicas e ações interventivas. Apesar da complexidade de fatores causais atrelados a esse fenômeno, o ponto de partida deve ser a visualização desses dados, o que torna importante sua obtenção. Muito tem sido atribuído, como motivos do abandono, aos fatores socioeconômicos que incidem sobre os estudantes (Silva, 2015). Uma pesquisa no Brasil realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017 revelou que os motivos mais frequentemente apontados pelos estudantes para não frequentarem os estudos são relacionados à situação de trabalho e falta de dinheiro para pagar as despesas com os estudos. Mas esses motivos seriam os mesmos quando se trata do universo das instituições públicas e privadas, onde geralmente essas taxas de abandono são ainda mais expressivas? Nessa direção, há autores que pontuam que “a associação entre fatores socioeconômicos e o abandono ou evasão na educação superior pode assumir níveis diferentes, a depender do fato de a pesquisa ser realizada em instituição pública ou privada” (Lima, 2008 p.39 como referido em Santos, Baggi & Lopes, 2011, p.358). Em Portugal, fatores como cortes no financiamento da educação superior por parte do Estado, o pagamento de propinas, encargos demasiado altos para as famílias e a incapacidade de absorção de mão de obra qualificada pelo mercado de trabalho têm influenciado na desvalorização dos diplomas de licenciaturas e abandono das mesmas (Araújo, 2012). Outro fator pode impactar no abandono dos

estudos são as reprovações nas disciplinas. Este trabalho abre a perspectiva de investigação da influência dessa variável, o que pode ser feito, por exemplo, a partir da análise de correlação entre as taxas de abandono com o índice de reprovação dos estudantes no primeiro ano de curso. As reprovações no primeiro ano dos cursos são citadas como fatores que influenciam neste abandono, como descrevem em seus estudos Ambiel, (2015) e Fritsch (2015). Além desse indicador, Saccaro, França & Jacinto (2019) apontam outros como expectativas a respeito do curso e a formação na educação básica (Saccaro, França & Jacinto, 2019).

Como expectativa no aprofundamento desse estudo algumas possibilidades despontam. Uma delas envolveria a investigação de determinadas características do perfil socioeconômico dos estudantes, tais como sexo, idade, renda familiar, grau de escolaridade dos pais ou outras para avaliar se estariam relacionadas com as taxas de abandono. Nesse caso essas variáveis categóricas seriam transformadas em numéricas, do tipo “dummy” para testar a correlação dessas características com os índices de evasão obtidos, o que ampliaria a compreensão deste fenômeno, reiterando também a importância da obtenção de dados de entrevistas com alunos regulares e aqueles que abandonaram suas licenciaturas, mesmo após o pagamento de propinas que, muitas vezes representam parte substancial da renda familiar desses estudantes.

Ainda, a comparação de resultados dos estudos sobre abandono em diferentes instituições e em países distintos, como o Brasil e Portugal, com expressiva identidade cultural, mas diferentes sistemas de financiamento da educação superior devem propiciar maior clareza sobre que fatores interagem, em cada caso para provocar esse efeito, considerando identidades e diferenças entre os dois países. A troca de experiências realizada a partir desses estudos e as diferenças formas de enfrentamento do abandono deve favorecer a discussão de novas políticas institucionais, locais e federais para a minimização desse efeito.

REFERÊNCIAS

- Ambiel, Rodolfo Augusto Matteo. (2015). Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. *Aval. psicol.*, Volume 14 (1), pp. 41-52.
- Araújo, T. D. S. (2018). O abandono escolar no ensino superior: trajetos e projetos: uma análise sociológica. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/36292>.
- Bueno, José Lino Oliveira. (1993). A evasão de alunos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, (5), 9-16. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000200002>
- Chen, Xianglei, and Matthew Soldner. 2013. STEM Attrition: College Students' Paths into and out of STEM Fields (NCES 2014-001). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. Washington, DC: US Department of Education.
- Davok, Delsi Fries, & Bernard, Rosilane Pontes. (2016). Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(2), 503-522. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200010>
- Fritsch, Rosângela (2015). A problemática da evasão em cursos de graduação em uma universidade privada. In 37ª Reunião Nacional da ANPEd Florianópolis, pp. 1-17. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-3986.pdf>. Acesso em 21 fevereiro 2020.
- IBGE (2018). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2017, pp.1-12 Disponível em : https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em 15 fevereiro 2020.
- INEP (2017). Censo da Educação Superior. Disponível: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em 12/10/2019.
- _____ (2018). Indicadores financeiros educacionais. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>. Acesso em 15/3/2018.
- Lozzi, Silene Paulino, Alves, Rubens Costa; Alves, Cecília Brito; Guedes, Luciana; Soares Neto, Joaquim José. (2016). Evasão nos cursos de Farmácia de instituições do ensino superior públicas e privadas no biênio 2013 - 2014. In: 6ª Conferencia Forges - Forum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões da Língua Portuguesa, 2016, Campinas, São Paulo.

Saccaro, Alice, França, Marco Túlio Aniceto, & Jacinto, Paulo de Andrade. (2019). Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, 49(2), 337-373. Epub July 10, 2019. <https://doi.org/10.1590/0101-41614925amp>

Santos Baggi, Cristiane Aparecida Dos, & Lopes, Doraci Alves. (2011). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 16(2), 355-374. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>

Silva Filho, Roberto Leal Lobo e, Motejunas, Paulo Roberto, Hipólito, Oscar, & Lobo, Maria Beatriz de Carvalho Melo. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-659. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>.

Silva, Eliane Cristina da, & Valore, Luciana Albanese. (2019). Educação e ascensão social: produção de sentidos nos discursos de egressos de um programa social da iniciativa privada. *Psicologia em Revista*, 25(1), 176-198. <https://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n1p176-198>

Silva, N. H. G. (2015). *O Abandono no Ensino Superior: um estudo exploratório*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR E AUTODETERMINAÇÃO: QUAL O PAPEL DA ESCOLA?

Maria da Graça Veríssimo¹; Maria Leonor Borges²

¹Agrupamento de Escolas Afonso III-Faro, Educação Especial;

²Universidade do Algarve

Resumo

A inclusão plena de todos os cidadãos é determinada, entre outros fatores, pelo acesso à educação e ao mercado de trabalho, um direito e uma condição para que alcancem a emancipação. A par da família, a escola desempenha um papel insubstituível e exerce uma influência determinante nos alunos, orientando e acompanhando o seu percurso escolar, em particular junto daqueles que apresentam necessidades educativas específicas, dotando-os de competências que os ajudem a enfrentar uma sociedade em constante mudança.

O trabalho que se apresenta, realizado ainda na vigência do Decreto-Lei n.º 3/2008, decorreu numa escola de ensino secundário da região sul do país, com alunos em fase de transição para a vida pós-escolar, com Currículo Específico Individual e Plano Individual de Transição (CEI/PIT).

Com recurso a entrevistas semiestruturadas aos professores de educação especial, ao diretor do Agrupamento de escolas e ao inquérito, por questionário, aos encarregados de educação dos alunos, os resultados indicam que, apesar de a escola procurar implementar práticas educativas inclusivas e promotoras de sucesso educativo de todos os alunos, quer no espaço escolar, quer na transição para a vida em sociedade, terminada a escolaridade, os alunos com CEI/PIT têm muitas dificuldades em integrar o mercado laboral.

Reflexões e comentários são aduzidos das conclusões sobre o papel da escola no processo de transição para a vida pós-escolar e na autodeterminação daqueles jovens, em particular se as aprendizagens desenvolvidas na escola são suficientemente relevantes para promoverem o sucesso pessoal de cada jovem adulto, concorrendo para a sua inserção profissional e autonomia.

Palavras-chave: Escola, inclusão, transição para a vida pós-escolar, autodeterminação.

Abstract

People's inclusion is determined by factors such as access to education and jobs opportunities, even though these are recognized as rights and fundamental conditions to reach emancipation.

Along with the family, schools play a determinant influence helping students and guiding along their educational path and be part of the transition to adult life process, especially for the special needs educational students who have a Special Curriculum and Individual Transition Plan.

The work here presented was composed still according to n.º3/2008 Decree-law, it took place in a secondary school in the south of the country, with students in transition to post-school life, with a Specific Individual Curriculum and Individual Transition Plan (CEI / PIT).

Using semi-structured interviews with teachers of special education, the director of the School Group and the survey, by questionnaire, with students' parents, the results indicate that although the school seeks to implement inclusive educational practices that promote the educational success of all students, whether at school or in the transition to life in society, after schooling, students with CEI / PIT have many difficulties in integrating the labor market.

Reflections and comments are added to the conclusions about the role of the school in the transition to post-school life and in the self-determination of those young people, particularly if the learning developed at school is sufficiently relevant to promote the personal success of each young adult, competing for their professional insertion and autonomy.

Keywords: School, inclusion, transition to after schools' life, self-determination.

1. ESCOLA, INCLUSÃO E AUTODETERMINAÇÃO

Há quem diga que a função principal da escola é ensinar, mas também há quem lhe atribua a tarefa de educar. Em pleno século XXI, a escola não deve ser apenas o espaço onde se aprende a ler e a escrever, deve ser um local privilegiado onde todos deverão ter acesso a uma educação humanista e onde se aprende a viver e a conviver com a diferença. A escola, instituição por excelência que contribui para a estruturação do conhecimento humano, tem uma missão mais abrangente, a missão de incluir, preparar e orientar os alunos durante o percurso escolar e na fase de transição para a vida ativa, atendendo aos princípios orientadores da educação inclusiva como a educabilidade universal; a equidade; a inclusão; a personalização; a flexibilidade; a autodeterminação; o envolvimento parental e a interferência mínima (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 3.º).

A propósito de equidade e inclusão, Rodrigues (2014) afirma que só uma educação personalizada pode contribuir para atenuar as dificuldades e o insucesso dos alunos. A inclusão é o meio de garantir equidade educativa a todos e a diferença não é encarada como um problema é antes um estímulo, um desafio lançado a cada escola, que deverá poder definir as suas próprias políticas, culturas e práticas educativas, adaptando-se e modificando-se para ir ao encontro da diversidade dos alunos e do meio circundante, contemplando tudo e todos.

Numa escola inclusiva, que reconhece que todos têm direito à educação, é fundamental que o processo de ensino e aprendizagem assente numa perspetiva multidimensional do indivíduo com e sem deficiência, centrado no seu bem-estar e qualidade de vida, pois a escola inclusiva destina-se a todos, encarando a diversidade como uma mais-valia (Afonso, 2005).

Para atender à diversidade de alunos e às necessidades específicas de cada um, a escola deve proporcionar estabilidade, boas condições de trabalho e de formação aos seus recursos humanos, implicando o compromisso e a qualidade das lideranças, o desenvolvimento de projetos diversificados, a adoção de modelos didáticos e pedagógicos, a avaliação formativa continuada e ainda o trabalho colaborativo, em parceria com as famílias e a comunidade alargada (IGEC, 2016).

A complementaridade entre o trabalho focalizado no indivíduo e o envolvimento da rede social em que se insere é imprescindível, sendo que esta faz parte da vida do aluno e, como tal, tem responsabilidades na promoção da sua autodeterminação e também na abolição de barreiras estruturais e institucionais que impedem a inclusão e uma vida autónoma. Assim, adequando o currículo académico às necessidades de cada aluno e às exigências da integração profissional, desenvolvendo e implementando currículos de formação complementar, acompanhando o aluno individualmente, durante todo o processo de integração social e profissional, está-se a promover a sua autodeterminação, envolvendo toda a rede social de apoio (Cardoso, Taveira & Teixeira, 2014).

Segundo Martins (2017), é através da gestão flexível do currículo, do trabalho colaborativo dos professores sobre o currículo, do acesso e participação dos alunos no seu próprio processo de formação e construção de vida, dos esforços e convergência da sociedade, dos pais, encarregados de educação, famílias, professores, educadores e restante comunidade educativa, que se caminha para o acesso a uma educação de qualidade, para a autodeterminação, para a inclusão social de todos.

Na verdade, os jovens com necessidades educativas são permanentemente confrontados com situações que os impedem de ter uma participação mais ativa, precisando de apoio sistemático para o desenvolvimento do seu percurso de vida e o prosseguimento de uma carreira. Cabe aos professores a promoção da autodeterminação dos alunos, quer através da realização de atividades para desenvolver “o planeamento, a curiosidade, o otimismo, a confiança, a cooperação”, quer pela preparação e implementação de currículos de formação complementar, visando o desenvolvimento de competências de independência pessoal e social, essenciais para a entrada no mercado do trabalho (Cardoso, Taveira & Teixeira, 2014).

A diferenciação na aprendizagem não determina que o aluno seja desintegrado da sua turma ou escola regular. Os alunos com medidas educativas adicionais e adequações curriculares significativas, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, integram as escolas públicas regulares e partilham, tanto quanto possível, de todas as atividades desenvolvidas pelo seu grupo ou turma de referência. A forma como eles estão incluídos é que é personalizada, conducente ao desenvolvimento da sua autonomia e de uma integração social e profissional, encontrando-se contempladas no CEI a formação académica e as atividades de promoção da capacitação, as quais devem ser desenvolvidas, o mais possível, junto da turma de pertença do aluno (IGEC, 2016).

De acordo com o Relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (EADSNE, 2002), o Plano de Transição deve conter as competências a adquirir pelo aluno, deve atender à vontade, motivações e expectativas do jovem,

implicando o seu total envolvimento, para que seja o próprio a tomar decisões para o seu projeto de vida. Também o contexto familiar deve ser considerado e a família chamada a colaborar e a cooperar com todos os agentes envolvidos. Para que tal aconteça, a escola deve mediar todo o processo, garantindo o apoio antes, durante e após a transição, quer ao aluno, quer às famílias. Em certa medida, a escola deve atuar como intermediária na transição para o emprego, criando as condições, entre elas a elaboração do PIT, de modo a que o aluno e a família tenham a possibilidade de projetar o futuro do jovem. A criação e implementação do PIT é da responsabilidade da equipa multidisciplinar, do aluno e dos pais, sendo que:

A elaboração do PIT deve orientar-se pelo “planeamento-baseado-na-pessoa”, seguindo os princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação e envolvimento do jovem, assim como pelos modelos de qualidade de vida, norteados por oito domínios: desenvolvimento pessoal; autodeterminação; relações interpessoais; participação; direitos; bem-estar emocional; bem-estar físico e bem-estar material (ME/DGE, 2018, p. 38).

Para Costa (2006), os jovens devem assumir o controlo sobre a sua vida, tomando decisões e, uma vez na idade adulta, deverão trabalhar na comunidade, ser remunerados e não se confinarem a atividades de ocupação em centros para pessoas com deficiência.

As pessoas com necessidades educativas têm o direito de desempenhar funções em locais de trabalho não protegidos, onde possam desenvolver um trabalho significativo e se sintam socialmente úteis, não se limitando a tarefas puramente ocupacionais (Cardoso, 2006). O autor defende ainda que este paradigma “vida independente” exige uma reorganização dos serviços, não se justificando a criação de ambientes laborais específicos para os jovens, uma vez que eles fazem todo o seu percurso escolar num meio normalizado. A abordagem educativa funcional sustenta que as crianças e jovens com necessidades específicas de aprendizagem devem viver em ambientes familiares e não institucionalizados, frequentando uma escola regular da sua comunidade, convivendo com pessoas sem deficiência. Devem também dispor dos vários recursos da sua comunidade e usufruir das oportunidades de lazer, cultura e recreação disponíveis.

A transição dos alunos com CEI/PIT para a vida pós-escolar, também designada de transição para a vida ativa, transição para a vida adulta ou para o mundo do trabalho, inclui alterações profundas na vida dos jovens que passam de alunos a trabalhadores, que saem de um ambiente protegido para um ambiente mais amplo. Então, cabe à escola, numa análise conjunta, preparar os alunos para a mudança de papéis e de contextos, garantindo um trajeto mais suave, ajudando-os a definir metas e a escolher o que pretendem para o seu futuro (Cardoso, 2006).

De acordo com a EADSNE (2002, p. 9), a transição da escola para o emprego tem implícita ideias de: “Processo”, “Transfer” e “Mudança”. “Processo”, na medida em que requer um trabalho antecipado e durante um período temporal necessário para que a transição se efetive. “Transfer”, porque envolve a mudança de um nível educacional ou de uma etapa de vida para outra. “Mudança”, pois conduz a alterações na situação pessoal e profissional dos jovens.

Na continuação do relatório de 2002, sobre Transição da Escola para o Emprego dos Jovens com NEE, a EADSNE apresenta, em 2006, um novo trabalho: Planos Individuais de Transição-Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, no qual destaca seis fatores essenciais para que a transição para a vida ativa venha a ter êxito. São eles: a existência e a implementação de legislação e de medidas políticas; a participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais; o desenvolvimento de um programa educativo individual focalizado no progresso do aluno e em quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar; o envolvimento e a cooperação entre todos os elementos envolvidos; a necessidade de uma forte ligação entre os serviços da educação e do emprego; a transição para o emprego é parte de um longo processo.

Patton e Kim (2016) argumentam que as escolas, a família e os alunos podem contribuir para um processo de transição bem-sucedido. As escolas devem ensinar aos alunos competências para a vida que fazem parte do currículo e aptidões de autodeterminação e autodefesa, devem também avaliar e planear, de forma abrangente, as necessidades de formação e ainda apetrechar os alunos com competências necessárias para a vida em sociedade. As famílias devem estar cientes das necessidades dos seus educandos, devem ter uma participação ativa no processo de transição, devem solicitar ajuda, quando necessário, e apoiar os filhos. Por seu lado, os alunos devem identificar as suas preferências e interesses, conhecer os seus pontos fortes e os seus objetivos, ter uma participação plena no processo de transição, saber como usufruir dos apoios e serviços disponíveis.

As mudanças na sociedade são cada vez maiores, o mundo do trabalho é extremamente instável e os jovens, para suportar as várias transições geográficas, culturais e familiares, necessitam de um

sólido apoio, quer por parte da escola, quer por parte da família. Os jovens precisam definir objetivos, preparar o caminho para os atingir, planeando passo a passo cada fase, ainda que “o futuro escolar e/ou profissional deva ser visto como um projeto em construção, passível de ser reformulado à medida que surgem oportunidades e se ultrapassam contingências” (DGEMEC, s/d, p. 6).

De acordo com Zêzere (2002), a escola deve ser um meio facilitador da inserção social, pelo que no período em que os alunos aí permanecem devem investir no seu desenvolvimento pessoal e social, tornando mais tranquila a mudança para a fase pós-escolar. Nessa caminhada, o apoio proporcionado pelos profissionais da educação, em especial os professores, é determinante para o sucesso do aluno.

Os investimentos na transição devem ser canalizados de modo a fomentar a qualidade de vida e a realização pessoal, sendo que para se sentir realizado cada um deve conseguir enfrentar os desafios do dia-a-dia, no trabalho, em casa, na escola ou na comunidade (Patton & Kim, 2016).

Efetivamente, jovens e adultos com perturbação do desenvolvimento intelectual quando questionados valorizam a autodeterminação e consideram importante para a sua qualidade de vida o facto de poderem tomar decisões relacionadas com a vida pessoal (McEvoy & Keenan, 2013).

Qualquer fase de transição surge como um período de grande ansiedade e preocupação, ainda mais quando se trata da transição para a vida pós-escolar e quando estão envolvidos alunos com algum tipo de incapacidade. Por isso, neste percurso devem estar empenhados a escola, os jovens e as famílias existindo, em simultâneo, uma partilha de responsabilidades, coordenação entre todos os serviços abrangidos e uma estreita colaboração com o mercado de trabalho, que receberá estes jovens numa nova fase das suas vidas. Nesta ordem de ideias, Afonso (2005) refere que, na reta final do percurso escolar, as dúvidas que se colocam aos pais, aos professores ou a outros educadores não se resumem à inserção profissional ou ocupacional dos jovens, são muito mais abrangentes, englobando outras dimensões do sujeito.

Patton e Clark (2014), no Transition Planning Inventory, indicam como domínios de transição o trabalho que envolve a escolha da carreira e a organização, os saberes específicos de uma certa atividade e as capacidades para desempenhar essas funções. Indicam também as aprendizagens e competências para tomar decisões, a comunicação funcional e a autodeterminação. Por último, referem a vida, sendo que nela se encontram reunidas as habilidades de autonomia, de gestão financeira, de integração na comunidade, de participação em atividades lúdicas, de manutenção do estado de saúde e ainda a competência de relacionamento interpessoal.

A transição da escola para o mundo do trabalho implica uma preparação a vários níveis e, de acordo com estudos da Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 2013), o sucesso na transição resulta da combinação de vários fatores, tais como as expectativas e o nível cultural das pessoas, as condições económicas, as mudanças demográficas e ainda a flexibilidade adotada nas escolas.

As atividades educativas são complementadas pelas atividades de orientação desenvolvidas na comunidade, pelo que a eficácia destas intervenções depende da interligação entre a própria comunidade e os restantes agentes educativos (Cardoso, Taveira & Teixeira, 2014). Assim, afigura-se imprescindível e desejável desenvolver parcerias entre as escolas e as empresas da comunidade, facto que é validado por Saramago (2009). Seria ainda importante a criação de incentivos fiscais, ou outros, para as empresas que acolhem estes jovens no sentido de criarem postos para estágios e posterior fixação na empresa. As empresas e instituições locais têm uma função preponderante na transição e posterior inclusão dos alunos que terminam o ensino secundário, proporcionando-lhes a inclusão por meio do trabalho. Têm ainda uma acrescida responsabilidade na realização do processo de seleção e de contratação, baseados na exigência e no rigor, sem olharem para a diferença como fator de exclusão.

Na concretização dos processos de transição continuam a existir constrangimentos e o êxito neste trajeto só será possível com o envolvimento e a participação ativa de todos os intervenientes, escola, alunos, professores, pais e comunidade, investindo no apoio e formação pré-profissional e profissional dos jovens.

As escolas não devem atuar sozinhas na orientação dos alunos, devem sim chamar a sociedade e partilhar com ela a responsabilidade de formar cidadãos, desenvolvendo “cooperação e parcerias” com entidades privadas de solidariedade social e centros de recursos especializados, ou outros, como já se encontrava determinado no revogado Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 30.º.

Em 2016, no seguimento do estudo desenvolvido, Melo reconhece que a realização de atividades de treino vocacional na comunidade permite a melhoria do nível de autodeterminação dos alunos com NEE e CEI e facilita a escolha do futuro PIT. Uma vez que os alunos que participaram na investigação

evoluíram nas suas capacidades de autodeterminação, a escola deverá investir no treino vocacional, tal como é sugerido pelo MEC na Portaria 201-C/2015.

Interligadas com a autodeterminação estão as competências de autonomia, de autorregulação e autorrealização. Os resultados obtidos, no estudo de Melo, revelam que estes domínios são passíveis de melhorias e reforçam a ideia que a estimulação das competências relacionadas com a autodeterminação deverá iniciar-se o mais cedo possível, tornando-se obrigatória na fase da adolescência, etapa ideal para a assimilação destas capacidades. Tendo em consideração os níveis de melhoria de autodeterminação que os alunos participantes neste estudo revelaram, concluiu-se que é urgente constarem no seu CEI medidas concretas para reforço da autodeterminação, promovendo-se, por seu intermédio, a autoestima e a inclusão escolar e social dos mesmos.

Integrar o mercado de trabalho, desempenhar uma função e ser autónomo, são objetivos que todas as pessoas têm em mente, incluindo os alunos que são abrangidos por um CEI, aos quais deve ser dada essa oportunidade.

Os esforços iniciados na escola, mediante o treino de autonomias e a realização das atividades de PIT, devem ter continuidade quando o percurso escolar termina, sendo que a sociedade tem o dever de fazer com que estes jovens se sintam úteis, tenham a sua independência económica, sejam cidadãos ativos e realizados. O desempenho de um trabalho não pode ficar pelo “sonho” tem de ser uma realidade. É necessário que haja um investimento de todos, que sejam conjugados esforços em torno desta causa, mas também que os jovens e as famílias sejam os primeiros a defender os seus direitos e que sejam persistentes, não se deixando vencer pelas dificuldades.

2. METODOLOGIA

2.1. Opções metodológicas

Neste contexto, pareceu-nos aliciante a realização de um trabalho que nos permitisse caracterizar o papel desempenhado pela escola na transição para a vida pós-escolar, dos alunos com PIT.

Por um lado, perceber a atuação da escola, de modo a garantir aos alunos com PIT um processo de inclusão adequado, em contexto escolar. Por outro, perceber como se realiza o processo de transição da escola para a vida ativa, procurando que os alunos venham a conquistar a sua emancipação.

Para a consecução do estudo, adotou-se uma metodologia que se enquadra no paradigma qualitativo, de natureza descritiva e exploratória, focalizando-se numa análise interpretativa dos dados, numa lógica de construção do conhecimento, de percepção das realidades vivenciadas no contexto real e dos diversos significados que daí advêm. Partilhando desta posição, Bogdan e Biklen (1994) referem que uma abordagem qualitativa é apropriada sempre que se recorre ao ambiente natural em que as ações decorrem, com vista à captação de dados, à explicitação das situações vividas pelos participantes e significados que lhes atribuem.

Englobado na metodologia qualitativa, o estudo de caso pareceu-nos a opção mais indicada para o nosso estudo, sendo que nas ciências sociais e humanas e no campo da educação, o recurso aos estudos de caso é muito comum, uma vez que se trata de uma pesquisa empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto de vida real, permitindo ao investigador uma análise mais aprofundada da realidade (Yin, 2005).

2.2. Instrumentos e recolha de dados

Pretendendo-se fazer uma recolha de dados o mais completa possível, de cariz descritivo, propícia a uma posterior análise qualitativa, foram elaborados para o efeito instrumentos específicos, nomeadamente guiões de entrevistas semiestruturadas e um inquérito por questionário. Estas técnicas de colheita de dados foram aplicadas, respetivamente, aos professores de educação especial (E.E.) do Agrupamento onde teve lugar o estudo, ao diretor do Agrupamento e aos encarregados de educação dos alunos com CEI/PIT, depois de diligenciados diversos contactos, solicitadas as autorizações e estabelecidos os protocolos de consentimento.

Complementar as estas duas técnicas, a pesquisa desenvolvida em campo contou ainda com uma análise documental, tendo-se assim recorrido a técnicas diretas ou interativas e indiretas ou não-interativas, frequentemente utilizadas na metodologia qualitativa (Aires, 2011).

A nossa investigação, ainda durante a vigência do Decreto-Lei n.º 3/2008, desenrolou-se a partir de um estudo de caso, a amostra selecionada não é representativa e, como tal, as conclusões não devem ser generalizadas a todas as escolas ou agrupamentos de escola do país.

3. RESULTADOS DO ESTUDO

3.1. Práticas Adotadas no Agrupamento

De acordo com as declarações dos professores e dos encarregados de educação, conclui-se que o sucesso e o bem-estar dos alunos com CEI/PIT, em contexto escolar, estão diretamente relacionados com as medidas e as práticas desenvolvidas na escola, no sentido de promover a inclusão, e com a atuação conjunta de uma equipa que tem como protagonistas os alunos e as famílias.

No Agrupamento são adotados procedimentos sistemáticos de recolha e troca de informações entre todos os profissionais, que se preparam para receber os alunos, e os professores e técnicos que os acompanham, ao longo do 3.º ciclo, visando o conhecimento das especificidades de cada um e uma atuação posterior, direcionada a colmatar as suas necessidades.

A planificação das ações de acolhimento e das medidas a implementar começa a ser preparada, com antecedência, no final do ano letivo anterior, procedendo-se a uma primeira receção aos alunos e aos encarregados de educação, e repete-se no início do ano letivo seguinte.

Assim, de forma a prestar o melhor apoio e a corresponder às expectativas dos alunos e das famílias, numa primeira fase de contacto com a escola, sendo esta uma etapa decisiva para o futuro dos alunos, o Agrupamento tem por hábito: estabelecer contactos com outras escolas ou agrupamentos; efetuar reuniões de articulação entre os profissionais dos diferentes agrupamentos; proceder à passagem de casos; informar-se do percurso dos alunos, os gostos, interesses, dificuldades; convidar os alunos e encarregados de educação a virem conhecer a nova escola, os professores e técnicos; envolver, nas tomadas de decisão, todos os intervenientes no processo educativo dos alunos, incluindo a direção do Agrupamento; auscultar os alunos e os pais acerca dos cursos a seguir no secundário; solicitar a opinião dos encarregados de educação sobre os horários, as disciplinas e a formação de que os filhos irão usufruir.

A propósito da informação prestada aos encarregados de educação sobre os cursos e as escolhas que os seus educandos têm à disposição no secundário, e a participação que têm nessas escolhas, pode-se inferir, através dos questionários aplicados, que o nível de satisfação dos pais é médio, ficando também assente que é o professor de E.E. que fornece esses esclarecimentos.

No seguimento das intervenções iniciais, a escola tem em consideração outros aspetos tendentes à inclusão dos alunos com PIT, nas turmas regulares. Como tal, na escolha da turma, existe a preocupação de colocar os alunos numa turma em que se encontrem outros colegas já conhecidos, mantendo uma ligação social e amizades anteriores; optar por uma turma e por um curso com disciplinas mais práticas, para que estes possam ter maior participação nas atividades e possam assistir a um maior número de disciplinas, aumentando o tempo de permanência na sala de aula e a interação com o grupo; corresponder, o mais possível, aos interesses e aspirações dos alunos e dos pais; sensibilizar os elementos da turma para receberem os colegas com necessidades educativas; monitorizar as reações da turma e atuar, caso necessário; envolver o diretor de turma nas dinâmicas e interações entre todos os elementos da turma.

Apesar da implementação destas medidas, os relatos dos entrevistados denunciam uma inclusão muito incipiente e apontam alguns constrangimentos: os alunos com CEI/PIT continuam a ter aulas em sala à parte, ficam muitas horas fora da turma regular e frequentam poucas disciplinas com a turma; os colegas da turma regular estão muito concentrados nas médias, no acesso ao ensino superior, não se envolvem com os restantes, ignoram-nos e, por vezes, fazem comentários depreciativos; os professores da turma regular resistem, não incluem estes alunos na aula e nas atividades, evitam trabalhar com eles, não demonstram grande abertura para mudar as mentalidades, frequentemente alegam falta de tempo, extensão dos currículos das disciplinas e a responsabilidade de terem de preparar os alunos para os exames nacionais. A falta de recursos humanos e materiais e a instabilidade do corpo docente são também constrangimentos assinalados pelo diretor do Agrupamento.

Considera-se importante referir o facto de os alunos com CEI serem praticamente todos integrados em cursos científico-humanísticos, quando na escola existe outro tipo de ofertas formativas. Da informação que nos foi prestada, só um aluno se encontrava num curso profissional, estando o

mesmo a obter muito bons resultados. Como tal, estão por apurar os motivos que levam a que os alunos com CEI sejam canalizados para cursos científicos, quando poderiam frequentar cursos profissionais, com currículos mais práticos, mais facilmente ajustáveis às suas características e onde poderiam obter maior sucesso educativo.

No que diz respeito às práticas pedagógicas implementadas, atendendo às “dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar”, a atuação do Agrupamento e dos seus profissionais visa proporcionar a todos os alunos o desenvolvimento de competências essenciais à vida em sociedade.

Na elaboração e implementação dos objetivos definidos no CEI de cada aluno, percebe-se que o professor de E.E. tem uma maior intervenção, até porque as áreas curriculares específicas são trabalhadas, sobretudo por estes docentes. Neste particular, destaque-se, como exemplo de boas práticas, a intervenção dos técnicos com os alunos e a colaboração de alguns professores do ensino regular que se disponibilizam para lecionar em coadjuvação com os docentes de E.E., executando tarefas desenvolvidas nas áreas curriculares. Trata-se de uma dinâmica muito positiva e uma excelente forma de se complementarem aprendizagens, contribuindo para um desenvolvimento integral dos alunos.

Das disciplinas que frequentam, em conjunto com a turma, foram mencionadas: Educação Física, Desenho, História e Cultura das Artes, Educação Moral. A primeira faz parte integrante do currículo e todos os alunos vão a esta aula. As outras resultam de opções tomadas pelos docentes de EE, em conjunto com os alunos, os pais, os professores dessas disciplinas, ponderando uma série de variáveis, em particular o perfil do aluno.

Os docentes que lecionam na turma regular planificam e avaliam as suas disciplinas, ajustando às especificidades dos alunos. Neste planeamento pedagógico, é referida a colaboração entre os professores de E.E. e os colegas das disciplinas regulares, sendo os colegas mais novos e os diretores de turma aqueles que solicitam mais ajuda aos professores de E.E.

Regista-se também o interesse e seguimento, por parte do diretor, acerca do modo como estes alunos estão a fazer a sua caminhada.

O trabalho colaborativo e a interdisciplinaridade não parecem ser uma prática consolidada e consistente, salvaguardando-se algumas iniciativas pontuais identificadas no discurso dos entrevistados. Por exemplo, a lecionação de áreas disciplinares e a dinamização de atividades com os alunos com CEI, por docentes do ensino regular que vão à sala desses alunos, proporcionando-lhes uma aprendizagem mais integradora, contextualizada e abrangente, fortalecendo, ao mesmo tempo, a cultura de agrupamento.

Em termos de atividades e projetos transversais a todo o Agrupamento, englobando a comunidade exterior, os alunos também são contemplados e participam com regularidade nesses eventos, como é o caso do Dia Aberto, do Corta Mato, da exposição de trabalhos ou da venda de produtos manufaturados, pelos próprios, em pequenas feiras e certames realizados no espaço escolar.

Os docentes de E.E. e o diretor mostram-se bastante motivados com a abertura da escola ao exterior, nomeadamente às famílias, mas assinalam que ainda há muito trabalho a fazer para incluir, de forma natural, os alunos com PIT em todas as dinâmicas da escola e trazer as famílias e a comunidade envolvente de volta à escola.

Os professores assinalam a necessidade de estas iniciativas serem claramente especificadas nos documentos estruturantes do Agrupamento, em particular no PEA e no P.A.A. dos vários departamentos, pois além de proporcionarem aos alunos uma aprendizagem mais integradora, contextualizada e aberta ao meio, ajudam a fortalecer a coesão e a cultura de Agrupamento.

3.2. Transição para a vida pós-escolar

Para que exista sucesso na transição para a vida ativa é necessário que a escola se empenhe na elaboração e implementação de um PIT, solicitando a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos.

Esta é também a posição do Agrupamento, no que concerne ao processo de transição, e as informações fornecidas pelos entrevistados confirmam o investimento da escola, proporcionando aos alunos uma diversificação de aprendizagens e de experiências em meio laboral.

Assim, na criação e execução do PIT, as professoras de educação especial da escola são as principais dinamizadoras, auscultando os alunos e famílias, trabalhando em parceria com eles, com outros profissionais e pessoas da comunidade exterior. Entre outras funções, é pedido aos

encarregados de educação que levem os seus educandos aos locais de PIT, que os incentivem nas aprendizagens, que treinem com eles, em casa, tarefas idênticas às que desenvolvem nos locais de trabalho, que lhes inculcam o cumprimento de regras e que se mantenham informados, colaborando com a escola, na procura das melhores soluções.

Esta cooperação, com a escola, é avaliada pelos pais, como boa, e também dizem concordar com o tipo de tarefas que os filhos desempenham. Já os professores destacam o fraco investimento e a reduzida comparência dos pais, na escola, a falta de tempo para acompanharem os filhos e a delegação de responsabilidades no professor.

Relativamente à integração dos alunos nos locais de PIT e à realização das atividades, registam-se, como barreiras ao processo de transição, fatores intrínsecos e extrínsecos ao próprio aluno.

Como fatores imputados ao próprio, destacam-se a falta de competências pessoais e sociais; incumprimento de regras; assiduidade e pontualidade irregulares; higiene pessoal e apresentação descuidadas; fraca capacidade de realização das tarefas; falta de interesse e de vontade em aprender; pouca autonomia e necessidade de supervisão sistemática.

Entre os fatores extrínsecos estão as dificuldades de acesso aos locais de trabalho, devido à falta de transportes; tarefas pouco desafiantes e repetitivas; falta de sensibilidade e de conhecimento, da parte dos empregadores; receio dos empregadores em receber, por não saberem como lidar com os alunos e o que são capazes de fazer; desinvestimento e falta de expectativas para com estes jovens; sentimentos de pena, superproteção e, muitas vezes, afetividade, que atrapalham o desempenho do aluno.

Acresce ainda o reduzido número de empresas e instituições existentes na localidade e a ausência de protocolos formais entre a escola e esses locais que, existindo, dariam alguma segurança e a garantia de todos os alunos fazerem os seus estágios, em contexto real de trabalho.

Como facilitadores, em todo este processo, sobressaem a determinação e persistência da escola, na pessoa dos professores de educação especial e da direção do Agrupamento, atuando junto dos alunos, dos pais e dos locais de trabalho; a receptividade das empresas que, na globalidade, é boa. Por vezes, as empresas podem não demonstrar vontade em receber os alunos, mas se forem devidamente esclarecidas e o diretor intervir, acabam por reconsiderar a posição inicial; a aposta na diversificação dos locais de estágio, para que os alunos tomem conhecimento de trabalhos diversos e possam seguir a área que mais lhes interessar. Saliente-se que a determinação do diretor de Agrupamento e a sua ação na motivação e no compromisso dos docentes e do pessoal não docente, pareceu-nos fundamental e é um fator muito positivo no reforço da inclusão, na melhoria do serviço educativo e no sucesso dos alunos e também dos profissionais.

Na realidade, as experiências em contexto de trabalho são muito enriquecedoras para os alunos, as competências que desenvolvem são mais facilmente consolidadas e, de um modo geral, há sucesso nos PIT. A avaliação global que se pode fazer destas atividades de PIT é muito positiva para os alunos, o que significa que eles reúnem condições para serem admitidos, mas terminada a escolaridade, tal não acontece, são raros os que ficam a trabalhar nos locais onde estagiaram.

São assinaladas falhas e descoordenação de certas entidades, às quais compete assegurar a inclusão destes alunos na sociedade, como é o caso do I.E.F.P., da Segurança Social, do CRI, das autarquias locais, ou outros.

4. CONCLUSÃO

Como conclusão geral, constata-se que as práticas e as políticas educativas desenvolvidas no Agrupamento, onde decorreu o estudo, procuram incluir os alunos quer na escola, quer na comunidade e promovem uma melhoria das aprendizagens, do percurso escolar e profissional dos mesmos, tendentes a uma vida adulta autónoma e com mais qualidade. Um processo em que aluno, família, professores ou outros profissionais acompanham e participam, mas para o qual as políticas educativas, sociais e laborais, devem dar também resposta.

Algumas das dificuldades identificadas indicam que a inclusão na escola ainda não é a desejável: pouco tempo com a turma de ensino regular, comportamentos de rejeição de colegas e professores. Importa ainda referir a orientação dos alunos com este perfil para cursos científicos pouco adequados e que em nada favorece a concretização com sucesso da transição para a vida pós-escolar. A estas dificuldades acresce a pouca receptividade das empresas na aceitação do estágio destes alunos e posterior contratação. Realidade semelhante é referenciada por diversos estudos que apontam regra geral, percursos escolares pouco inclusivos e com reduzida incidência no desenvolvimento de

competências promotoras da autonomia e autodeterminação, fundamentais para inclusão laboral e na comunidade (Conaboy et al., 2008; Shogren et al., 2018). Estes resultados indicam que muito é preciso fazer a este nível, pois a preparação nas escolas é um adequado, e bem planeado, processo de transição da escola para a vida pós-escolar é fundamental para inclusão dos alunos com deficiência, que promova a sua autodeterminação (Colôa, 2017; Patton & Kim, 2016; Rosa & Viegas, 2017).

Como tal, há que investir num trabalho de prevenção e de sensibilização de todos, para que a sociedade mude as suas atitudes e aceite a diferença de uma forma natural. No final da escolaridade, os percursos desenvolvidos na escola não têm continuidade, não há coordenação entre as diversas instituições, nem trajetos bem definidos, o que faz com que muitos destes jovens fiquem à margem da sociedade, vendo adiados os seus projetos de vida e a autodeterminação que pretendem.

REFERÊNCIAS

- Afonso, C. (2005). Inclusão e mercado de trabalho - Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber (e) Educar*, 10, 53-66.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012) Perfil de Professores Inclusivos, Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Acedido em abril de 2017, em https://www.europeanagency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, P., Taveira, M., & Teixeira, M. (2014). *O Papel dos Professores no Processo de Orientação*. Lisboa: Direção-Geral da Educação Ministério da Educação e Ciência.
- Cardoso, V. (2006). *Jovens com Necessidades Educativas Especiais e sua Transição para a Vida Adulta*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado.
- Colôa, J. (2017). Participar para Além da Escola Experiências para a Aprendizagem de Qualidade e Autodeterminação. In Borges L., Luísa C., Martins M. (Coord.), *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares* pp. 112-127. Faro: U. do Algarve.
- Conaboy, K.; Davis, N., Myers, C., Nochajski, S.; Sage, J.; Scheffkind, S. & Schoonover, J. (2008). *FAQ: Occupational Therapy's Role in Transition Services and Planning*. Disponível em: <http://conaboy.com/wp-content/uploads/2014/02/TransitionsFAQ.pdf>
- Costa, A. (2006). *Currículo Funcional no contexto da Educação Inclusiva*. Acedido em julho de 2017, em http://redeinclusao.pt/media/fl_46.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE]. (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países europeus*. Relatório Síntese. Victoria Soriano (org.). Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education. Acedido em janeiro de 2017, em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-pt.pdf
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2016). *A escola Inclusiva: Desafios*. Lisboa: IGEC
- Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- McEvoy, S. C. & Keenan, E. (2013). Attitudes towards People with Disabilities – what do people with intellectual disabilities have to say? *British Journal of Learning Disabilities*, 42, 221–227. <https://doi.org/10.1111/bld.12032>
- Melo, A. (2016). *Promoção de Autodeterminação de alunos com NEE e CEI: intervenção com treino vocacional na comunidade*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de

Educação. Dissertação de Mestrado. Acedido em março de 2017, em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12013/1/ALDA_MELO.pdf

Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (2018). Para uma Educação Inclusiva. Manual de Apoio à Prática. Lisboa: ME/DGE

Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República. I série, n.º 4. Lisboa: MEC.

Ministério da Educação (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República. I série, n.º 129. Lisboa: MEC

Patton, J. & Clark, G. (2014). Transition Planning Inventory (2ed.). Austin: Pro-Ed.

Patton, J. & Kim, M. (2016). The importance of transition planning for special needs students. Revista Portuguesa de Educação, vol. 29,1, 9-26. Braga: Universidade do Minho.

Rodrigues, D. (2014). Os Desafios da Equidade e da Inclusão na Formação de Professores. In Felicity Armstrong, & David Rodrigues, (Ed.), A Inclusão nas Escolas (pp.75-100). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Coleção Questões-Chave da Educação.

Rosa, M. C. & Viegas, H. P. (2017). Transição para a vida pós-escolar-uma perspetiva das escolas do Algarve. In Borges L., Luísa C., Martins M. H. (Coord.), II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares, pp. 99-104. Faro: U. do Algarve.

Saramago, V. (2009). Jovens com Necessidades Educativas Especiais: Transição para o Trabalho. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.

Shogren, K.; Wehmeyer, M.; Shaw, L.; Grigal, M.; Hart, D. & Smith, F. (2018). Predictors of self-determination in postsecondary education for students with intellectual and developmental disabilities. Education na Training in Autism and Developmental Disabilities, 53(2), 146-159. Disponível em: <https://search.proquest.com/docview/2042207350?pq-origsite=gscholar>

UNESCO (2017). A Guide for ensuring inclusion and equity in education. Acedido em maio de 2018, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>

Yin, R. (2005). Estudo de Caso. Planeamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

Zêzere, P. (2002). A Escola Inclusiva e a Igualdade de Oportunidades. In *Análise Psicológica*, 3, 401-406.

ESTUDANTES MAIORES DE 23 ANOS NA UNIVERSIDADE DE COIMBRA: MOTIVAÇÕES, FORMAÇÃO SUPERIOR E TRABALHO

Isabel Moio

Agrupamento de Escolas de Pombal (PORTUGAL), isabel.moio@fpce.uc.pt

Resumo

As recentes políticas educativas sublinham o papel das instituições de ensino superior enquanto espaços de aprendizagem ao longo da vida, traduzindo-se no reforço da formação para a empregabilidade através da responsabilização individual.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 64/2006 introduziu alterações quanto à forma como adultos com 23 anos ou mais (conhecidos como “novos públicos” devido ao aumento do número de inscritos) podem ingressar no ensino superior. O alargamento do acesso ao ensino superior a “novos públicos” tem conduzido ao aparecimento de estudantes com trajetórias académicas e experienciais distintas das dos tradicionais.

Através de uma investigação mista estudou-se a perceção dos estudantes que ingressaram na Universidade de Coimbra entre 2011/2012 e 2014/2015, pelo concurso destinado a maiores de 23 anos, e que em 2017 se encontravam a frequentar, pelo menos, o 2.º ano, quanto às suas motivações para frequentar o ensino superior, relacionando-as com a sua situação profissional. Primeiramente foi administrado um inquérito por questionário a 170 estudantes, recorrendo-se ao SPSS para análise de dados. De seguida, realizou-se uma entrevista focalizada de grupo com 4 desses estudantes, procedendo-se a análise de conteúdo.

Os dados quantitativos permitiram concluir que os estudantes são mobilizados tanto por motivações intrínsecas (dimensão hedonista e epistémica), como por motivações extrínsecas (dimensão económica, operacional profissional, identitária e vocacional). No entanto, a entrevista focalizada de grupo permitiu verificar que, tendencialmente, os estudantes procuram cursos afins das suas trajetórias profissionais, visando a reestruturação da carreira profissional, a inserção em novo emprego e a possibilidade de auferir remuneração mais elevada.

Palavras-chave: ensino superior, estudantes maiores de 23 anos, motivações, trabalho

1. A ABERTURA DO ENSINO SUPERIOR A ESTUDANTES MAIORES DE 23 ANOS

Apresentar-se-á, nesta secção, um enquadramento normativo geral de modo a contextualizar e a compreender a participação dos adultos no ensino superior. Dar-se-á especial atenção aos estudantes maiores de 23 anos (M23 anos) – um dos segmentos em crescimento no ensino superior –, caracterizando este público.

1.1. Enquadramento normativo

O sistema educativo português rege-se pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada a 14 de outubro de 1986 (Lei n.º 46/86), prevendo já esta que pessoas com idade superior a 25 anos que não estivessem habilitadas com um curso secundário, ou equivalente, pudessem fazer prova adequada de capacidade para a frequência do ensino superior (artigo 12.º), sendo esta prova de âmbito nacional e específica para cada curso ou grupo de cursos afins (artigo 13.º).

Em Portugal, a democratização do acesso ao ensino superior intensificou-se a partir da década de 70 do século XX (Castro et al., 2010), conduzindo a transformações sem precedentes que se expressaram na sua expansão quantitativa.

Entre 1986 e 2006 foram produzidas duas alterações à LBSE, ambas com ênfase nas políticas relacionadas com os ciclos de estudos superiores (cf. Figura 1).

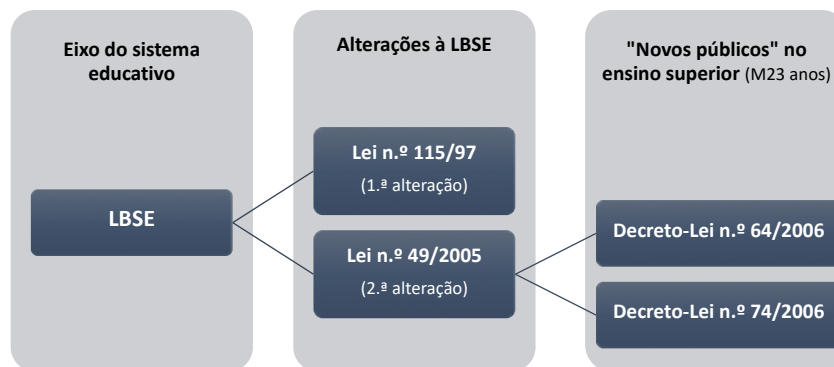


Figura 1. Alterações à LBSE e normativos dirigidos aos M23 anos

A primeira alteração foi introduzida pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, que no artigo 12.º refere que compete ao Estado assegurar a eliminação de restrições quantitativas de carácter global no acesso ao ensino superior, bem como promover “condições para que os cursos existentes e a criar correspondam globalmente às necessidades em quadros qualificados, às aspirações individuais e à elevação do nível educativo, cultural e científico do País” (pp. 5082-5083) e que têm acesso ao ensino superior “os indivíduos maiores de 25 anos que, não estando habilitados com um curso do ensino secundário ou equivalente, e não sendo titulares de um curso do ensino superior, façam prova, especialmente adequada, de capacidade para a sua frequência” (p. 5083).

No entanto, foi apenas quase duas décadas após a publicação da LBSE que ocorreu uma profunda alteração, através da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. Esta estabeleceu os alicerces para que fossem criadas condições tendentes à concretização do Processo de Bolonha, depois de terem sido aprovados, pelo Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, os princípios reguladores de instrumentos para a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (Ferreira, 2006).

Na sequência das mudanças enaltecidas pelo paradigma da aprendizagem ao longo da vida e do Processo de Bolonha, sentiu-se a necessidade de proceder à “aprovação de regras que facilitassem e flexibilizassem o ingresso e o acesso ao ensino superior, nomeadamente a estudantes que reunissem condições habilitacionais específicas” (Monteiro et al., 2015, p. 133). Foi neste seguimento que, no que concerne à participação dos adultos no ensino superior, foram implementadas estratégias específicas nos processos de ingresso.

Por lado, destacam-se as medidas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março (que concedeu a cada instituição a responsabilidade pelo acesso a ciclos de estudos superiores e que regulamenta as provas adequadas para a avaliação da capacidade para a sua frequência para adultos com idade superior a 23 anos – daí a designação de M23 anos), o qual prevê, no ponto de vista de Brás e colaboradores (2012), a promoção da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, rompendo aquele que era considerado um elitismo histórico. Por outro, também em 2006, no quadro da massificação do ensino superior, foi publicado o Decreto-Lei n.º 74/2006, que instituiu o discurso da qualidade e evidenciou uma rutura com o paradigma do ensino, substituindo-o pelo da aprendizagem (Leite & Ramos, 2014).

Portanto, perante a redução da procura do ensino superior português, foram implementadas medidas específicas, durante o mandato do XVII Governo Constitucional (2005-2009), com o intuito de fomentar a participação de “novos públicos” (assim designados no âmbito das políticas de aprendizagem ao longo da vida). Para Oliveira (2007), a abertura do ensino superior a públicos adultos relaciona-se com as mudanças na estrutura demográfica da população (verificando-se um duplo envelhecimento correspondente à diminuição do número de jovens e ao aumento do número de adultos), “com a conseqüente necessidade de procurar para o ensino superior públicos, para além dos tradicionais, preenchendo as vagas desocupadas e criando condições favoráveis ao seu acolhimento” (p. 44).

No entanto, a nova legislação pode ser interpretada numa lógica de continuidade, uma vez que já era possível aceder ao ensino superior através de um exame especial (vulgarmente designado exame

“ad-hoc”, cf. Decreto-Lei n.º 198/79, de 29 de junho¹). Esta não é, assim, a primeira vez que, em Portugal, os adultos têm acesso ao ensino superior (Amorim, Azevedo & Coimbra, 2011).

Na opinião de Ferreira (2011), o processo de expansão e de heterogenia reflete-se na participação em número crescente de novos grupos de estudantes, representando os adultos um número significativo. Porém, este grupo não surge muito referenciado nos estudos com universitários, pelo que se reveste de “particular importância proceder a investigações nesta área, de forma a construir-se e consolidar-se quadros conceptuais e compreensivos que façam emergir as necessidades e as particularidades da vida académica destes alunos” (Soares, Almeida & Ferreira, 2010, p. 204). Apesar de se tratar de uma área de investigação ainda com reduzida expressão em Portugal, o nosso país beneficia de estudos que incidem nesta temática, sendo possível identificar alguns publicados sobretudo na última década, através dos quais é possível identificar tendências comuns na caracterização dos “novos públicos” no ensino superior, além de contribuírem para uma melhor compreensão da realidade dos adultos em ciclos de estudos superiores (Baptista, 2009; Ferreira, 2010; Silva, 2010; Vieira, 2012; Amorim, 2013).

1.2. Os estudantes maiores de 23 anos no ensino superior

No grupo dos “novos públicos” enquadram-se os estudantes M23 anos, cujo acesso ao ensino superior procura “repor uma oportunidade de frequentar a universidade que, por circunstâncias variadas da vida, lhes foi negada” (Brás et al., 2012, p. 164).

Segundo Lourtie (2007, p. 108), o que se convencionou designar por “novos públicos” no ensino superior são, essencialmente, “cidadãos que acedem ao ensino superior não tendo completado uma formação superior na juventude, não detendo as qualificações formais de acesso ou pretendendo reconverter-se para outra área de conhecimento”. Correia e Sarmiento (2007) definem os estudantes adultos não-tradicionais como pessoas que abandonaram o percurso académico sem qualificações, estiveram afastadas do ensino formal durante bastante tempo e não têm experiência prévia do ensino superior.

Embora seja comum definir os estudantes adultos com base na idade ou como pertencendo a um grupo que acede ao ensino superior através dos concursos específicos para M23 anos, essa perspetiva é extremamente redutora e conduz a uma perceção limitada de quem, na realidade, são, das suas características, das suas especificidades e das suas necessidades dentro do ensino formal (Ferreira, 2011). Também Pires (2010) refere que, apesar de a idade se ter constituído como um fator importante para esta categorização, não deve ser interpretada como uma característica determinante.

De facto, os estudantes M23 anos estão fora dos limites etários convencionais, pois pertencem a um patamar etário superior ao dos estudantes regulares e não seguiram, tendencialmente, os ciclos sequenciais de ensino formal, tendo interrompido o percurso académico regular por períodos mais ou menos longos, durante os quais usufruíram de experiências profissionais ou de vida, antes de regressarem ou de ingressarem no ensino superior (Soares, Almeida & Ferreira, 2010). No entanto, de acordo com Quintas e colaboradores (2014), é necessário ter presente que estes estudantes se destacam dos restantes pelas suas características motivacionais, pessoais e académicas.

Os estudantes adultos tenderão, por isso, a estar já inseridos no mundo do trabalho e, em vários casos, a viver autonomamente da sua família de origem e com responsabilidades parentais, o que pode contribuir para explicar o seu reduzido envolvimento em atividades extracurriculares promovidas pelas instituições de ensino superior que frequentam (Santiago, Rosa & Amaral, 2002).

Com base nas principais conclusões obtidas através de um estudo realizado por Quintas e colegas (2014), são identificados como motivos dos estudantes M23 anos para a entrada no ensino superior, sobretudo os de natureza pessoal, incluindo a vontade de querer saber mais e a possibilidade de frequentar um curso que corresponde a interesses pessoais e a oportunidade de completar um projeto inacabado. Também Inácio e Salema (2011) consideram que os adultos, quando motivados para aprender, são geralmente movidos por fatores de ordem interna e idêntica opinião é apontada por Oliveira (2007), ao afirmar que a motivação intrínseca é um importante fator explicativo dos resultados académicos revelados, de forma consistente e em diversos estudos, por este grupo de estudantes.

¹ De acordo com o ponto 1 do Decreto-Lei n.º 198/79, de 29 de junho, “desde alguns anos que, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de Março de 1967, se vêm realizando, como experiência pedagógica, no quadro legal de despachos ministeriais, exames ad hoc para acesso ao ensino superior de indivíduos que, tendo mais de 25 anos de idade, não possuem a adequada habilitação escolar” (p. 1410).

Segundo Santiago, Rosa e Amaral (2002), ao ingressar no ensino superior, estes estudantes procuram valorização pessoal, social e profissional, mas também uma formação que lhes permita a progressão na carreira profissional ou novas alternativas de emprego.

No sentido de compreender as motivações que conduzem os estudantes M23 anos a concorrer à Universidade de Coimbra (UC), e se estas de alguma forma se relacionam com o seu percurso profissional (ou nele se projetam), foi realizado o estudo de seguida apresentado.

2. METODOLOGIA

Nesta secção caracterizar-se-á o estudo desenvolvido, tendo em consideração a sua amostra, os instrumentos utilizados na recolha de dados e os procedimentos adotados.

2.1. Amostra

A amostra é constituída pelos estudantes M23 anos que ingressaram na Universidade de Coimbra (UC) entre 2011/2012 e 2014/2015 e que, à data de realização do mesmo, se encontravam a frequentar, pelo menos, o 2.º ano do curso. Foi constituída, assim, por 170 estudantes.

2.2. Instrumentos

A recolha de dados ocorreu em dois momentos distintos, mas sequenciais e interligados.

No primeiro, construiu-se um Questionário sobre o Percurso Académico, que visou a recolha de variáveis sociodemográficas (idade, sexo, estado civil, número de filhos, faculdade, curso, ano frequentado, número de matrículas, situação face ao emprego, profissão e tipo de contrato) e incluiu questões relativas às motivações que levaram os estudantes a frequentar o ensino superior, aos ganhos com esta experiência e a projetos de vida.

No segundo momento do estudo utilizou-se um guião, com a finalidade de realizar uma entrevista focalizada de grupo a alguns estudantes, após a análise das respostas obtidas com os questionários.

2.3. Procedimentos

Após contacto formal com o Serviço de Gestão Académica da UC e após a validação do questionário, procedeu-se à sua construção em formato digital com recurso a software específico (Lime Survey). Esta versão foi enviada aos 170 estudantes, tendo o questionário permanecido disponível durante 5 meses. Recolheu-se, assim, o contributo de 84 estudantes; no entanto, foram considerados válidos apenas 58, pois 8 apenas completaram o primeiro grupo (dados sociodemográficos) e 18 responderam a menos de 50% do total de questões.

Uma vez na posse dos dados, as respostas às questões fechadas foram analisadas com recurso ao SPSS e as respostas abertas, através de análise de conteúdo (segundo um procedimento indutivo).

Após a análise dos dados quantitativos, elaborou-se um guião de entrevista focalizada de grupo, com o objetivo de apresentar a um grupo de 4 estudantes (cuja seleção seria feita a partir dos 58) as principais conclusões obtidas. Ao dar-lhes voz, valorizaram-se as suas experiências de vida, a interpretação que fazem delas e os significados que lhes atribuem.

A entrevista focalizada de grupo foi gravada através de registo áudio, após consentimento informado, e transcrita literalmente, respeitando a oralidade do discurso e substituindo os nomes reais por fictícios, de forma a minimizar a possibilidade de identificação dos estudantes. Por se ter optado por uma via essencialmente indutiva, as categorias foram sendo refinadas à medida que se analisavam os dados recolhidos.

3. RESULTADOS

De seguida, serão apresentados dados sociodemográficos gerais, com vista à caracterização dos estudantes M23 anos, as suas principais motivações para frequentar o ensino superior, os projetos de vida por si enunciados e o impacto do ensino superior, com enfoque na sua vida profissional.

3.1. Dados sociodemográficos

Dos 58 respondentes, 31 eram do sexo masculino e 27 do sexo feminino, registando-se uma média de idades de 43 anos para os do sexo masculino e de 39 para os do sexo feminino.

No que diz respeito ao estado civil, a maioria dos estudantes (33, sendo 20 do sexo masculino e 13 do sexo feminino) era casada ou encontrava-se a viver em união de facto. Dos restantes, 20 (sendo 10 de cada sexo) eram solteiros, 4 são divorciados ou separados (1 do sexo masculino e 3 do sexo feminino) e 1 estudante do sexo feminino era viúva. Quanto à estrutura familiar 33 estudantes (18 do sexo masculino e 15 do sexo feminino) tinham filhos e 25 (sendo 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino) não tinham filhos.

No que diz respeito à Faculdade, foi de Letras, da de Direito e da de Psicologia e de Ciências da Educação que se registou o maior número de contributos (num total de 42 estudantes, sendo 16 na primeira Faculdade e 13 em cada uma das outras). Por outro lado, da Faculdade de Economia responderam 6 estudantes, o mesmo acontecendo em relação à de Ciências do Desporto e Educação Física, e da Faculdade de Farmácia contou-se com o contributo de apenas 4 estudantes.

Dos estudantes que responderam ao questionário, 20 frequentavam o 2.º ano (9 do sexo masculino e 11 do sexo feminino), 18 encontravam-se no 3.º ano (11 do sexo masculino e 7 do sexo feminino), 14 frequentavam o 4.º ano (7 de cada sexo) e 6 encontravam-se no 5.º ano (4 do sexo masculino e 2 do sexo feminino).

No que concerne à situação face ao emprego, 39 encontravam-se empregados e 19 em situação de desemprego. Dos 39 estudantes empregados, 19 eram do sexo masculino e 20 do sexo feminino. Em relação aos estudantes que experienciavam uma situação de desemprego 12 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino. A maioria dos estudantes empregados possuía contrato por tempo indeterminado (10 do sexo masculino e 7 do sexo feminino), seguindo-se os que possuíam contrato sem termo (5 do sexo masculino e 6 do sexo feminino). Quanto aos restantes estudantes, distribuíam-se, essencialmente, pelas categorias do contrato a termo certo (3 de cada sexo) e a termo incerto (1 do sexo masculino e 2 do sexo feminino). É de acrescentar, ainda, que 1 estudante do sexo feminino encontrava-se a trabalhar a prestação de serviços e 1 também do mesmo sexo encontrava-se abrangida pela medida estímulo-emprego.

Na entrevista focalizada de grupo participaram 4 estudantes do sexo feminino com idades compreendidas entre os 37 e os 54 anos. Não são referidas outras variáveis (como a profissão, o curso ou o ano frequentado), uma vez que essa informação contribuiria para uma fácil identificação não garantindo, assim, o seu direito ao anonimato.

3.2. Motivações para frequentar do ensino superior

Com inspiração nos motivos de envolvimento propostos por Carré (1999), definiram-se os itens das duas subescalas (Quadros 1 e 2): na subescala motivações intrínsecas tiveram-se em consideração motivos hedónicos (itens 3, 10, 11 e 13), socioafetivos (item 2) e epistémicos (itens 1, 5 e 6); na subescala motivações extrínsecas foram considerados motivos económicos (item 9), prescritos (itens 4 e 14), operacionais profissionais (item 12), identitários (item 8) e vocacionais (itens 7 e 15).

Quadro 1. Características relativas à fidelidade da subescala Motivações intrínsecas (n=58)

Item	Média	Desvio-padrão	r (item-total)	α (exc. item)
1 Aprendizagem de coisas novas	4.48	0.682	0.580	0.778
2 Estabelecimento de novos contactos sociais	3.81	0.982	0.508	0.786
3 Realização pessoal	4.62	0.745	0.505	0.786
5 Aumento de interesses intelectuais	4.47	0.777	0.684	0.761
6 Desenvolvimento do pensamento crítico	4.38	0.834	0.728	0.752
10 Concretização de valores pessoais	4.28	0.894	0.469	0.791
11 Melhoria do bem-estar pessoal	4.55	0.654	0.562	0.781
13 Concretização de um novo projeto de vida	3.93	1.226	0.326	0.831
Alfa total	----	----	----	0.805

Quadro 2. Características relativas à fidelidade da subescala Motivações extrínsecas (n=58)

Item		Média	Desvio-padrão	r (item-total)	α (exc. item)
4	Influência de familiares e amigos	2.53	1.231	0.190	0.896
7	Reestruturação da carreira profissional	4.02	1.221	0.799	0.818
8	Obtenção de estatuto socioprofissional mais elevado	3.52	1.354	0.813	0.813
9	Possibilidade de auferir salário mais elevado	3.60	1.337	0.885	0.802
12	Melhoria das competências profissionais	4.28	1.089	0.659	0.839
14	Sugestão de superiores hierárquicos	2.16	1.211	0.404	0.870
15	Inserção num novo emprego	3.34	1.481	0.718	0.828
Alfa total		----	----	----	0.861

Ao analisar a possível existência de diferenças entre os estudantes do sexo masculino e os do sexo feminino relativamente aos motivos (intrínsecos e extrínsecos) que os levaram a ingressar, na idade adulta, no ensino superior (Quadro 3), concluiu-se que existem diferenças significativas nos totais dos motivos extrínsecos em função do sexo [$F(1, 56) = 15.476$; $p < 0.001$], sendo a média dos estudantes do sexo feminino superior.

Quadro 3. Diferenças entre estudantes do sexo masculino e do sexo feminino relativamente aos totais das subescalas motivos intrínsecos e motivos extrínsecos (análise da variância a um critério)

Motivos		n	Média	Desvio-padrão	F	p
Intrínsecos	Masculino	31	30.00	3.63	2.196	0.144
	Feminino	27	31.52	4.17		
Extrínsecos	Masculino	31	24.26	7.14	15.476	< 0.001
	Feminino	27	30.70	4.96		

Motivos intrínsecos – $F(1, 56) = 2.196$; $p = 0.144$

Motivos extrínsecos – $F(1, 56) = 15.476$; $p < 0.001$

O Quadro 4 apresenta os dados obtidos relativamente à relação entre motivos (intrínsecos e extrínsecos), aquando da entrada no ensino superior, e os ganhos percebidos pelos estudantes no momento de resposta ao questionário.

Quadro 4. Matriz de correlação entre motivos (intrínsecos e extrínsecos) aquando da entrada no ensino superior e os ganhos com a experiência no ensino superior percebidos pelos estudantes

	Ganhos	Motivos intrínsecos	Motivos extrínsecos
Ganhos	----	0.693**	0.553**
Motivos intrínsecos		----	0.534**
Motivos extrínsecos			----

**** $p < 0.01$**

De acordo com os valores observados podemos afirmar que existe uma correlação positiva entre os motivos intrínsecos e os motivos extrínsecos, ou seja, quanto maior a motivação intrínseca, maior também a motivação extrínseca. Além disso, constata-se que quanto mais os motivos (intrínsecos e extrínsecos), maior a percepção de ganhos com a experiência no ensino superior.

No Quadro 5 são apresentados os dados obtidos no que concerne aos totais das subescalas motivos intrínsecos e motivos extrínsecos em função da situação face ao emprego.

Quadro 5. Diferenças entre a situação face ao emprego dos estudantes relativamente aos totais das subescalas motivos intrínsecos e motivos extrínsecos (análise da variância a um critério)

Motivos		n	Média	Desvio-padrão	F	p
Intrínsecos	Sim	39	30.97	3.40	0.546	0.463
	Não	19	30.16	4.91		
Extrínsecos	Sim	39	27.15	7.02	0.026	0.871
	Não	19	27.47	7.05		

Motivos intrínsecos – F (1, 56) = 0.546; p = 0.463

Motivos extrínsecos – F (1, 56) = 0.026; p = 0.871

Como é possível verificar através do Quadro 5, não existem diferenças na subescala motivos intrínsecos em função da situação face ao emprego: $F(1, 56) = 0.546$; $p = 0.463$. Do mesmo modo, também não se assinalam diferenças na subescala motivos extrínsecos em função da situação profissional: $F(1, 56) = 0.026$; $p = 0.871$.

3.3. Impacto do ensino superior na vida profissional dos estudantes

Por ter constituído um vetor pertinente, através da entrevista focalizada de grupo explorou-se melhor a percepção das estudantes no que respeita às repercussões do aumento de conhecimentos na sua vida profissional. Para estas, o aumento de conhecimentos foi perspectivado como um obstáculo, uma vez que contribui para defenderem e reivindicarem direitos laborais de forma mais assertiva, o que na sua opinião nem sempre é bem aceite pelas entidades empregadoras.

Os testemunhos das estudantes reforçaram que “a nível de trabalho, as empresas acham que é um bocado uma ameaça um funcionário estar a evoluir porque o conhecimento acaba por trazer um bocadinho de poder”, quando devia ser, na sua perspectiva, o oposto. Uma estudante lamenta, inclusive, o facto de tanto a sociedade como as entidades patronais terem pouco respeito pelas pessoas que desejam adquirir mais conhecimentos, aumentar as suas qualificações e que podem ser uma mais-valia para as empresas.

Os contributos obtidos durante a entrevista também sugerem que as estudantes decidem frequentar um ciclo de estudos superiores por almejarem progressão profissional e a experiência da passagem pelo ensino superior adquire mais significado quando associada a esta possibilidade.

Além da progressão profissional, também se destaca a capacidade de argumentação que fica mais fortalecida, permitindo às estudantes expor e defender as suas ideias de forma mais confiante.

3.4. Projetos de vida

Para avaliar os projetos pessoais, recorreu-se ao método elaborado por Little (1983), o qual pode ser composto, de forma conjugada ou independente, por diversos módulos, motivo pelo qual assume uma natureza aberta e flexível.

Na opinião de Little e Chambers (1994) existe uma tendência estatística que aponta para que uma pessoa enuncie, num determinado momento do seu percurso de vida, entre 3 e 5 projetos, sendo que

um número inferior pode significar aborrecimento e risco de depressão e um número muito superior pode ser prenúncio de situações de stresse, de hipocondria e de ansiedade.

Na categoria Projetos profissionais reuniram-se todos os projetos que evidenciassem uma relação com a situação profissional atual, com a sua alteração ou progressão, incluindo a intenção de aplicar os saberes e as competências adquiridas na prática profissional e de obter reconhecimento do novo grau académico através do aumento do vencimento auferido.

Neste sentido, esta categoria foi organizada segundo as subcategorias apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6. Subcategorias da categoria Projetos profissionais

Subcategorias	Indicadores
Procurar novo emprego	Ambição de procurar nova situação profissional, sobretudo na área da formação
Aplicar os conhecimentos adquiridos	Intenção de aplicar na vida profissional os conhecimentos adquiridos durante o curso
Progredir na carreira	Intenção de progredir na carreira profissional após a conclusão do curso
Criar própria empresa	Interesse em constituir empresa própria
Auferir vencimento superior ao atual	Ambição de ver reconhecido o novo grau académico através do aumento salarial
Trabalhar em investigação	Interesse em trabalhar em investigação
Ser formador/a	Interesse em desempenhar funções como formador/a

Dos 29 estudantes que responderam à questão aberta referente aos projetos de vida, incluída no Questionário Perceções sobre o Percurso Académico, 25 indicaram projetos profissionais.

Dez estudantes ambicionavam mudança de carreira (procurar novo emprego, reestruturar a carreira para a área da formação académica), mas 3 também indicaram vontade empreendedora (criar empresa própria ligado ao ensino da língua inglesa; criar um consultório próprio; criar um projeto empresarial) e 5 esperavam que o novo grau académico contribuísse para a sua progressão profissional (vendo reconhecido o novo grau académico, realizando exame de admissão para a magistratura, visando a mobilidade inter-carreiras ou a subida de categoria no serviço ou noutra, na função pública).

Do enunciado de 9 estudantes foi possível depreender a sua intenção de ver aplicados os conhecimentos adquiridos durante o percurso académico. Nesta perspetiva, apresentaram ideias, tais como: desenvolver um projeto que proporcione uma maior qualidade de vida a idosos institucionalizados; ter à sua responsabilidade uma unidade de cuidados continuados integrados de saúde mental; conseguir um maior impacto nas pessoas com o trabalho então desenvolvido; promover a psicologia (constituindo equipas que visem o debate crítico subordinado a temas como o papel e o impacto dos psicofármacos no tratamento de perturbações de saúde mental).

Dois estudantes esperam que o novo grau académico lhes permitisse auferir um vencimento superior, de modo a poderem cumprir objetivos que até ao momento a sua situação financeira não lhes havia permitido.

Parece destacar-se, portanto, uma tendência dominante que aponta para a vontade de os estudantes se integrarem no mercado de trabalho exercendo uma profissão em que sintam que os seus conhecimentos são úteis e valorizados e de aplicarem os novos saberes entretanto adquiridos.

4. CONCLUSÃO

Num quadro pautado por mudanças, estas influenciaram o deslocamento do debate educativo: se inicialmente se encarava a aprendizagem e a educação/formação como um fim, passou-se a valorizar a aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida, ou seja, a aprendizagem como um meio.

Como se observou empiricamente, as lógicas motivacionais dos estudantes para frequentar ciclos de estudos superiores encontram-se fortemente articuladas com aspetos de natureza epistémica, pessoal e profissional, o que corrobora o que refere a literatura. Deste modo, é possível agrupar as motivações, os ganhos e o impacto em dois grandes grupos: (1) em termos intrínsecos e (2) em termos extrínsecos. No primeiro grupo inclui-se o impacto que a frequência do ensino superior teve em termos pessoais devido ao prazer em obter novos conhecimentos (dimensão hedonista). O

segundo inclui o impacto em termos profissionais (dimensão epistémica, pois os estudantes consideram ter desenvolvido aprendizagens que de outra forma não adquiririam).

Os dados quantitativos permitiram constatar a existência de diferenças entre os estudantes do sexo masculino e os do sexo feminino quanto aos motivos extrínsecos que os levaram a frequentar no ensino superior em idade adulta, revelando-se a média dos estudantes do sexo feminino superior. Além disso, verificou-se uma correlação positiva entre os motivos intrínsecos e os motivos extrínsecos, ou seja, quanto maior a motivação intrínseca, maior também a motivação extrínseca que levou os estudantes a frequentar o ensino superior. Embora pudesse ser expetável que os estudantes que se encontravam em situação de desemprego apresentassem maior motivação extrínseca, de modo a ser-lhes possível utilizar as novas competências e o novo grau académico para voltar ao mercado de trabalho, os dados deste estudo não corroboraram esta ideia. De facto, não foram detectadas diferenças em ambas as subescalas (motivos intrínsecos e motivos extrínsecos) em função da situação face ao emprego dos estudantes M23 anos.

De acordo com Santiago, Rosa e Amaral (2002), ao ingressar no ensino superior, os estudantes adultos procuram valorização pessoal, social e profissional, mas também uma formação que lhes permita a progressão na carreira profissional ou novas alternativas de emprego. Se uns estudantes equacionavam a possibilidade de progredir na carreira, para outros a formação académica superior contribuiu para os direcionar para aquilo que pretendiam realmente.

A aquisição de novos conhecimentos pode contribuir para combater a erosão do saber e libertar as pessoas do obscurantismo. No entanto, aquando da realização da entrevista focalizada de grupo, o aumento de conhecimentos foi perspectivado pelas estudantes como um obstáculo, uma vez que, na sua opinião, tal contribui para defenderem as suas opiniões e reivindicarem os seus direitos laborais, o que nem sempre é bem interpretado pelas entidades empregadoras. Desta forma, se por um lado o saber pode ser uma “arma” (contribuindo para a defesa de direitos pessoais e laborais e para o aperfeiçoamento da capacidade de argumentação), também pode ser, simultaneamente, uma “ameaça”, como referiram as estudantes.

Em suma, parece legítimo afirmar que os dados obtidos através deste estudo levam a crer que, de facto, frequentar o ensino superior na idade adulta é uma experiência transformadora e emancipadora para os estudantes M23 anos, especificidades estas que são transversais a todos os programas de educação e formação de adultos.

REFERÊNCIAS

- Amorim, J. P. (2013). Da “abertura” das instituições de ensino superior a “novos públicos”: o caso português. Dissertação de doutoramento (não publicada). Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.
- Amorim, J. P., Azevedo, J., & Coimbra, J. L. (2011). E depois do acesso (de “novos públicos” ao ensino superior): a revolução não acabou. In L. Alcoforado et al. (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos – Políticas, Práticas e Investigação* (pp. 211-225). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Baptista, A. (2009). O estudante adulto não-tradicional na Universidade de Aveiro: caracterização do grupo de maiores de 23 matriculado no ano lectivo 2006-07. Dissertação de Mestrado (não publicada). Universidade de Aveiro.
- Brás, J. V. et al. (2012). A universidade portuguesa: o abrir do fecho de acesso – o caso dos maiores de 23 anos. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 163-178.
- Carré, P. (1999). Motivação e relação com a formação. In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Tratado das ciências e das técnicas da formação* (pp. 285-308). Lisboa: Instituto Piaget.
- Castro, A. et al. (2010). Políticas educativas em contextos globalizados: a expansão do ensino superior em Portugal e no Brasil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 37-61.
- Correia, A. M., & Sarmiento, A. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e ensino superior – contributos para o aumento da participação dos estudantes adultos não tradicionais. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 125-135) Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Decreto-Lei n.º 42/05 de 22 de fevereiro. *Diário da República* n.º 37/05 – I Série A. Lisboa: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 64/06 de 21 de março. Diário da República n.º 57/06 – I Série A. Lisboa: Ministério da Ciência, da Tecnologia e do Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 74/06 de 24 de março. Diário da República n.º 60/06 – I Série A. Lisboa: Ministério da Ciência, da Tecnologia e do Ensino Superior.

Ferreira, J. B. (2006). Globalização e ensino superior: a discussão de Bolonha, *Perspectiva*, 24(1), 229-242.

Ferreira, P. (2010). A natureza dos motivos para a formação nos adultos que frequentam Cursos EFA. Dissertação de Mestrado (não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Ferreira, A. M. (2011). Estudantes adultos no ensino superior. In L. Alcoforado et al. (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos – Políticas, Práticas e Investigação* (pp. 201-209). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Inácio, M. J., & Salema, M. H. (2011). Aprender a aprender no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC): estudo de caso duplo. In L. Alcoforado et al. (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos – Políticas, Práticas e Investigação* (pp. 163-176). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Lei n.º 115/97 de 19 de setembro. Diário da República n.º 217/97 – I Série A. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/86 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

Lei n.º 49/05 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/05 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Leite, C., & Ramos, K. (2014). Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 73-89.

Little, B. R. (1983). Personal projects analysis: a rationale and method for investigation. *Environment and Behaviour*, 15, 273-309.

Little, B. R., & Chambers, N. C. (2004). Personal project pursuit: on human doings and well-beings. In W. M. Cox & E. Klinger (Eds.), *Handbook of Motivational Counseling* (pp. 65-82). New York: John Wiley & Sons.

Lourtie, P. (2007). Novos públicos e novas oportunidades de certificação: ensino superior. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 105-114) Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Monteiro, A. et al. (2015). Novos públicos do Ensino Superior: abordagem à aprendizagem de estudantes Maiores de 23 anos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(1), 131-149.

Oliveira, A. (2007). Quem são e como são eles? – o caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 43-76.

Pires, A. L. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida, Ensino Superior e novos públicos: uma perspectiva internacional. In M. Alves (Ed.), *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos* (pp. 107-137). Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

Quintas, H. et al. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: o que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 33-56.

Santiago, R., Rosa, M. J., & Amaral, A. (2002). *O Ensino Superior Aberto a Novos Públicos*. Matosinhos: CIPES – Fundação das Universidades Portuguesas.

Silva, R. (2010). Porque ingressam e como se integram no ensino superior os estudantes maiores de 23 anos comparativamente aos estudantes do acesso regular?. Dissertação de Mestrado (não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Soares, D., Almeida, L., & Ferreira, J. (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: o caso dos alunos Maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIV(1), 203-214.

Vieira, S. (2012). *A Aprendizagem ao Longo da Vida na Iniciativa Novas Oportunidades: entre a igualdade e a desigualdade de oportunidades rumo ao ensino superior. Um estudo de caso na região Norte de Portugal*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação, Universidade do Minho.

PROCESSOS MIGRATÓRIOS E FORMAÇÃO: APRENDENDO NA DOR, O QUE (AINDA) É SER UMA MULHER BRASILEIRA EM PORTUGAL, EM 2019

Ana Guimarães Duarte

*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (PORTUGAL),
anaguimaraesduarte@outlook.com*

Resumo

A migração pode ser disruptiva na biografia do imigrante e traz urgência por aprendizagens sobre a nova cultura e estratégias de inserção na sociedade de acolhimento (Morrice, 2013, 2014). A condição de gênero pode influenciar nas aprendizagens realizadas, dado que aprender é um processo individualizado, realizado a partir das experiências prévias e das novas, mediadas com o mundo (e suas culturas), sendo incorporadas ao repertório de saberes do indivíduo (Josso, 2010; Jarvis, 2009, 2013, 2015).

Este estudo fundamentou-se na aprendizagem experiencial de seis Brasileiras imigrantes em Portugal, empregando entrevistas biográficas, realizadas no ano de 2019, para uma dissertação de mestrado em educação e formação de adultos. A questão de investigação segmentou-se nos seguintes objetivos: i) conhecer o perfil sociográfico das entrevistadas, ii) conhecer as motivações migratórias, iii) identificar as percepções quanto às transformações identitárias; iv) conhecer algumas experiências disjuntivas que lhes fossem significativas, v) conhecer as aprendizagens a partir das experiências migratórias relatadas, vi) conhecer as etapas de elaboração das aprendizagens relatadas.

Na análise do conteúdo, foi utilizado o Diagrama da transformação da pessoa pela aprendizagem, de Peter Jarvis (2009, 2013, 2015) para categorização. Ainda que diversas aprendizagens tenham sido relatadas, esta comunicação somente apresentará as relacionadas às questões de gênero, experienciadas nas interações das Brasileiras na sociedade Portuguesa.

As aprendizagens se relacionaram com experiências envolvendo preconceito contra as Brasileiras, objetificação e sexualização da Brasileira, diferenças comportamentais entre Brasileiras e Portuguesas, desigualdades de gênero nas relações na sociedade Portuguesa e um processo de auto-afirmação (positiva) da identidade de mulher Brasileira.

Palavras-chave: educação de adultos, formação experiencial, Migrações Brasileiras, migrações em Portugal, mulheres migrantes.

Abstract

Migration can be disruptive in an immigrant's biography and brings urgency for learning about the new culture and some strategies for insertion in the host society (Morrice, 2013, 2014). The gender can influence the learning outcomes as learning is an individualized process based on previous and new experiences, mediated amidst the world (and their cultures), being incorporated into one individual's repertoire of knowledge (Josso, 2010; Jarvis, 2009, 2013, 2015).

This study was based on the experiential learning of 6 Brazilian immigrants in Portugal, using biographical interviews carried out in 2019. The research question was divided into the following objectives: i) to know the sociographic profile of the interviewees, ii) to know their migratory motivations, iii) to identify perceptions regarding identity changes; iv) to know some disjunctive experiences that were significant to them, v) to know their learning experiences from their migratory processes, vi) to know their learning process from those experiences.

Peter Jarvis' (2009, 2013, 2015) Diagram of the transformation of the person through learning was used in the content analysis categorization. Although diverse learning outcomes were reported, this communication will just present the ones related to gender issues perceived by the interviewees in their interaction experiences within the Portuguese society.

The main learning outcomes were related to experiences involving prejudice against Brazilian women, objectification and sexualization of Brazilian women, behavioral differences between Brazilian women

and Portuguese women, gender inequalities in relations in Portuguese society and a process of (positive) self-affirmation of the identity of Brazilian women.

Keywords: adult education, experiential learning, Brazilian migration, migration in Portugal, migrant women.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Migração como evento disruptivo na biografia de uma mulher

Na gama das alternativas que se apresentam para as trajetórias de vida dos indivíduos modernos, a mobilidade geográfica parece ser uma opção atraente àqueles que lhes é permitida. A oportunidade de se movimentar para outro espaço geográfico e social e nele, iniciar um novo projeto biográfico inédito e repleto de potencialidades, é um momento-charneira em uma biografia. Esta escolha traz consigo, a coragem para “deixar para trás” (nos casos voluntários), o mundo-vida mapeado e de fácil navegação e demanda estar aberto às novas possibilidades para o eu; situação que Morrice (2014, p. 157) explicita no rol dos desafios que serão encontrados pelos migrantes: “para os migrantes, a disjunção entre o passado e o presente, o velho espaço social e o novo, envolve repensar o eu, a identidade e as possibilidades de ser, em todos os domínios da vida”.

Migrar, especificamente no contexto desta investigação, fez parte de um processo de escolha consciente e os passos que cada migrante empreendeu ao longo desta trajetória migratória, são marcas pessoais em suas biografias.

A mulher migrante e, principalmente, a que trilha esse caminho solitariamente, encontra desafios particularizados, dependendo de sua cultura de origem, da presença de um homem ou familiares que validem o seu status social (esposa, irmã, filhas, mãe etc.) e migratório, do tipo de migração (laboral, estudos etc.) e da identidade de mulher que ela carrega consigo própria. No destino, é preciso lidar, primeiramente, com o imaginário sobre o perfil de mulher que provém daquela outra cultura (e isso se mostra muito marcado na situação da mulher Brasileira em Portugal), e também enfrentar resistências, preconceitos, estereótipos e os papéis femininos aceitáveis na cultura da sociedade de acolhimento.

1.2. Migrações e aprendizagem

É com base nas interações com o novo espaço social e natural que os migrantes elaborarão as aprendizagens necessárias para o processo de integração. Este conjunto de informações e simbolismos não estará detalhado em guídeos; em grande parte, estes capitais serão elaborados nos espaços informais, por meio das vivências realizadas.

Na medida em que se traz na bagagem migratória, um quadro referencial pessoal, a singularidade das aprendizagens estará diretamente relacionada às experiências elaboradas e à biografia de cada imigrante. Para a construção dos significados culturais na sociedade de acolhimento, será necessário, de certa forma, desaprender e desconstruir muito do que já estava acomodado.

O processo migratório impacta significativamente a biografia do migrante, levando à alterações necessárias em seu modelo de referência, exigindo a (re)construção de seu repertório de aprendizagens e uma necessária reflexão sobre seus comportamentos, valores, atitudes e papéis sociais prévios, pois “é difícil imaginar qualquer outro evento de vida em que a aprendizagem se torne integrante da totalidade das experiências de vida diária, e poucos, se alguns, aspectos da vida, fiquem intocados pela necessidade de aprender” (Morrice, 2014, p. 152).

2. A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO E A APRENDIZAGEM PELAS EXPERIÊNCIAS

A formação do indivíduo passa pela globalidade de suas vivências, experiências e aprendizagens e não se limita aos espaços formais e não-formais de educação, sendo o espaço informal, o da vida cotidiana, onde se realizam a maior parte das aprendizagens.

As aprendizagens elaboradas ao longo das histórias de vida moldam e constituem o que se é, a identidade de cada um, determinando os comportamentos, atitudes, crenças, valores e motivações,

em um processo de tensão contínua entre o que se passa dentro de cada um e o que se passa no mundo exterior, nos espaços sociais, levando à construção de uma biografia única.

O ser humano é capaz de aprender a partir de qualquer situação que pudesse experienciar, seja consigo próprio, com a sociedade ou com a natureza, ao longo de toda a sua vida, em um emaranhado de experiências, onde aprender “não é um processo único, mas uma família de diferentes processos que ocorrem na seqüência de experiências que temos no curso de nossa vida diária - é sobre o nosso ser e tornar-se, em uma vida de aprendizagem” (Jarvis, 2012, p. 23).

De acordo com a teoria da aprendizagem humana deste teórico, a pessoa é continuamente transformada por suas aprendizagens experienciais multidimensionais; o que detalhada em sua teoria sobre a aprendizagem humana, como sendo:

a combinação de processos ao longo da vida em que toda a pessoa - corpo (genético, físico, biológico e habilidades) e mente (significado, conhecimento, atitudes, valores, emoções, crenças e sentidos) - experimenta situações naturais e sociais, cujo conteúdo é então transformado cognitivamente, emotivamente ou praticamente (ou através de qualquer combinação) e integrado na biografia da pessoa, resultando em uma pessoa em constante mudança (ou mais experiente) (idem *ibidem*).

Este conceito de aprendizagem compreensiva carrega a marca indivisível da interação (com o meio, com os outros e consigo), ampliando o escopo dos fatores que podem desencadear experiências, se concebermos a ideia de que “a aprendizagem torna-se parte de toda a nossa experiência de vida e, para os adultos, o meio social, e seu envolvimento com ele, é um fator determinante do que é aprendido e como é aprendido” (Morrice, 2014, p.151). Isso envolve perceber todos os fatores que intervêm no processo de aprendizagem pelas experiências, principalmente nos contextos migratórios, onde este envolvimento com o meio, exponencia a pluralidade dos estímulos e exigências. Morrice(2104) corrobora a visão holística e iterativa da aprendizagem experiencial, no excerto:

A aprendizagem não é apenas, ou mesmo predominantemente, sobre aquisição de habilidades e conhecimentos, mas é um processo mais holístico: corpo, mente e emoções são intrínsecos à construção e transformação de experiências de vida que se integram à biografia do indivíduo. É através da integração da aprendizagem que o “eu” é construído e a identidade é transformada (p. 151).

Para Jarvis (2012, p. 17), a identidade e a biografia do aprendente são fundamentais para permitir compreender seus processos pessoais de aprendizagem, pois “os aprendentes têm sua própria história e, portanto, tanto nosso passado evolucionário quanto nossas experiências de vida contribuem para a maneira pela qual temos experiências das quais aprendemos”.

O aprender uma nova cultura e sobre como ser e viver nela, perpassa, obrigatoriamente, por elaborar um novo quadro de referências que se estabelecerá mediante as interações sociais, conforme preconizou Jarvis (2013).

Principalmente em contextos migratórios, a biografia de cada indivíduo e as experiências ao quais será exposto, farão de seu percurso de aprendizagens um mapa próprio, de conexões que somente ele conseguirá trilhar e navegar. Morrice (2014) salienta a premência de se compreender a unicidade dos percursos formativos em episódios migratórios, pois “ não é apenas do contexto cultural e social que é tecida a vida e identidade dos migrantes; suas motivações e esperanças para a migração são significativas, e também os diferentes papéis e identidades assumidos em suas vidas pré-migração” (p. 153).

2.1. O Diagrama da transformação da pessoa pela aprendizagem

A teoria de Peter Jarvis sugere que a transformação do adulto ao longo da vida, segue em paralelo à aprendizagem pelas experiências, sendo este um processo iniciado quando a pessoa identifica um não-saber, a que o autor nomeou disjunção, e surge uma divergência entre o seu repertório de saberes e a situação vivenciada. A tomada de consciência desta disjunção, principia uma trajetória interior para a solução dessa ignorância, em que cada pessoa trilha o seu próprio caminho, até que o resultado leve a uma aprendizagem (quando consegue uma resposta para a sua disjunção) ou a uma não-aprendizagem (disjunção não resolvida).

O sentido do termo ‘disjunção’ para Jarvis (2009) é “a lacuna entre o que esperamos perceber quando temos uma experiência do mundo como resultado de nossa aprendizagem anterior e, portanto, de nossa biografia, e com a qual somos realmente confrontados” (p. 29).

Esta disjunção pode ocorrer a partir de inúmeros estímulos: “quando as pessoas estão sozinhas, quando refletem sobre os acontecimentos anteriores ou mesmo quando vivenciam uma experiência ao interagir com o mundo natural, de modo que nem todas as experiências disjuntivas ocorrem como resultado da linguagem e da interação” (Jarvis, 2015, p. 815) contudo, é crucial compreender que o evento disjuntivo é a tomada de consciência sobre o não-saber e a decisão do sujeito sobre como irá lidar com esta disjunção.

Com relação às experiências disjuntivas, Jarvis (2012) preconizou que elas poderiam ser promovidas por dois processos diferentes: os pró-ativos e os reativos.

Foi para tornar claro esse percurso individual do processamento de uma experiência que leva à transformação da pessoa, que Jarvis desenvolveu sua teoria da aprendizagem, apresentado o primeiro modelo para esta representação, no ano de 1987, atualizando sua última versão em 2015, intitulada como Diagrama da Transformação da Pessoa pela Aprendizagem.

Neste Diagrama, o autor buscou organizar por etapas (nomeadas por ele como caixas), o processo de transformação da pessoa a partir de experiências disjuntivas. Segundo o mesmo, realizando ou não aprendizagem a partir de uma experiência, a pessoa inevitavelmente se transforma em outra no mundo-vida, alterando também a sua história de vida, “fundamentalmente, o resultado da aprendizagem é a pessoa que aprende e é modificada, embora essa pessoa modificada possa causar vários resultados sociais diferentes” (Jarvis cit in Illeris, 2013, p. 35).

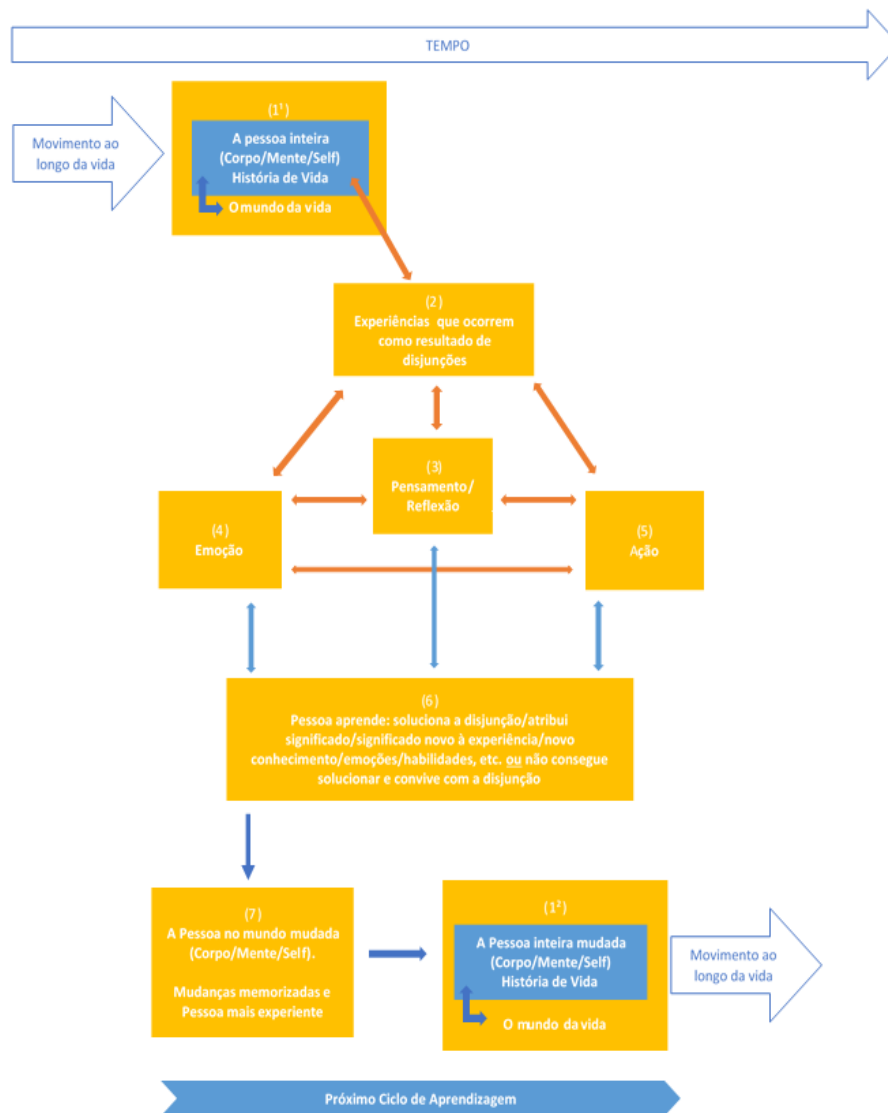
Neste cenário, o mundo-vida é a zona de afluência das interações da pessoa com o meio, com as outras pessoas e com si própria, em que estas interações são determinadas por práticas culturais contextualizadas no tempo e no espaço. A cultura para o autor, é o resultado do acúmulo da experiência evolutiva daquele grupo social onde a pessoa está inserida, e é “composta por todos os conhecimentos, habilidades, atitudes, crenças, valores e emoções que nós, como seres humanos, acrescentamos à nossa base biológica e que externalizamos como resultado de nossa aprendizagem” (Jarvis, 2013, p. 10).

O tempo, neste paradigma, é de fundamental importância pois implica tanto no movimento contínuo da vida (mais vivências diferentes e o próprio processo de amadurecimento biológico do indivíduo) quanto, no fluxo permanente de interação da pessoa com o mundo-vida (ou vários deles), no processo da construção de sua história de vida. O tempo, para Jarvis (2015, p.814) “retrata o movimento ao longo da vida, quando nos deslocamos de um mundo da vida para outro”.

O que somos capazes de narrar sobre as vivências que tivemos ao longo de nossa existência, ao transitarmos por mundos-vida distintos, compõem nossa história de vida: “os indivíduos traçam suas histórias de vida, se engajando em um processo de aprendizagem a partir do que conseguem lembrar de suas experiências de vida” (Jarvis, 2013, p. 62). Desta forma, a história de vida de uma pessoa é o seu universo narrativo das experiências passadas, que interage com o mundo-vida atual e influencia nas novas aprendizagens futuras.

O posicionamento de Peter Jarvis (2009, 2012, 2013, 2015) sobre a aprendizagem humana ser uma atividade holística e personalizada (centrada no aprendente), nos permitiu compreender que sua proposta do Diagrama de Transformação da Pessoa pela Aprendizagem, teve o intuito de estruturar a análise das fases de processamento de uma experiência disjuntiva, e não intenta padronizar/homogeneizar um modelo estático para a aprendizagem estando assente justamente, na ideia da individualização dos percursos e na singularidade dos constructos.

Na Figura 1 seguinte, será apresentada a última versão publicada do Diagrama da Transformação da Pessoa pela Aprendizagem de Peter Jarvis (2015, p. 814) , detalhando cada etapa do processo de elaboração da aprendizagem explícita, a partir de uma experiência consciente, tendo como resultado final, uma pessoa mais experiente e transformada, ainda que não consiga solucionar sua disjunção.



*Transformação da Pessoa através da Aprendizagem
Fonte: Jarvis (2015, p. 814).*

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

3.1. Problemática do estudo

Esta investigação ambiciona explorar o processo pessoal de aprendizagem por meio das experiências em contexto migratório, tendo analisado em profundidade, as experiências e as aprendizagens narradas por mulheres Brasileiras imigrantes em Portugal.

Este campo de investigação abarca o desafio de compreender o que talvez seja a grande questão humana: como nos transformamos no que somos? Esta questão acaba por se desdobrar em inúmeras outras, para que fosse possível dar conta da complexidade da formação do indivíduo, considerando que somos formados o tempo todo, durante toda a nossa vida, de forma consciente ou não e em contato com o mundo e as pessoas.

Para se conhecer os processos de formação humana, é preciso conhecer de que forma os indivíduos processam suas experiências e as transformam em aprendizagens.

Além de uma nova cultura, o migrante precisa se perceber como um indivíduo desempenhando novos papéis, o que implica diretamente em transformações identitárias. Este estudo resolveu por investigar

as mulheres imigrantes, por entender que o gênero pode ser um elemento agregador de desafios nos percursos migratórios.

De forma a se conhecer as especificidades dos processos de aprendizagem experiencial das mulheres, em suas trajetórias migratórias, resolveu-se estabelecer como base para esta investigação, a seguinte questão orientadora: o que aprenderam as mulheres Brasileiras em Portugal, com suas experiências migratórias?

Porque esta questão orientadora abrangia temáticas interrelacionadas, foi necessário estruturar o estudo em subtemas, de forma a se identificar quais foram os elementos que compuseram o processo de aprendizagem experiencial das participantes, a saber: a) Que aprendizagens realizaram? b) Como ocorreram estas aprendizagens? c) Que transformações identitárias ocorreram nessas mulheres, a partir destas aprendizagens?

Para a operacionalização da investigação, foram estruturados dois eixos de análise, a saber aprendizagens experienciais e transformações identitárias, que buscaram respostas a essas questões. Considerou-se os seguintes objetivos específicos no planeamento metodológico: conhecer o perfil sociográfico das entrevistadas, as motivações migratórias, algumas experiências disjuntivas que lhes fossem significativas, as aprendizagens a partir das experiências migratórias relatadas, as etapas de elaboração das aprendizagens relatadas e identificar as percepções quanto às transformações identitárias.

3.2. Enquadramento metodológico

Sendo este estudo baseado na valorização das experiências migratórias das mulheres imigrantes Brasileiras, a utilização da metodologia qualitativa se mostra eficaz no levantamento das percepções das mulheres sobre os efeitos dessa interseccionalidade (mulher, Brasileira e imigrante) em seus percursos formativos e experiências migratórias, conforme podemos verificar na afirmação de Bergano & Vieira (2016), sobre a importância da perspectiva das mulheres sobre esse recorte em gênero:

a valorização da perspectiva que os participantes têm acerca da forma como a ordem social de gênero marca as suas vidas e como estes processos são interpretados pelos participantes, o que seria difícil de alcançar através das estratégias de recolha de dados quantitativas, que recorrem normalmente a processos de standardização que eliminam (ou limitam) a visibilidade das idiosincrasias de certas pessoas (quase todas) e grupos. (p. 516)

Considerando que esta investigação não tinha um caráter longitudinal nem extensivo e, tampouco, buscava validar hipóteses, sendo o caráter primordial a imersão no universo experienciado das participantes segundo a sua perspectiva, os estudos biográficos se apresentaram como a abordagem apropriada ao intuito de se conhecer a fundo, as experiências pessoais e subjetividades das participantes sobre seus percursos de aprendizagem. Neste caso, a abordagem biográfica seria capaz de identificar, segundo Amado (2014):

a interpretação que determinada pessoa faz do seu percurso de vida, com a respetiva diversidade de experiências e sentimentos pessoais que tiverem lugar ao longo do tempo e por fases, nas mais diversas circunstâncias ou contextos e em ligação com uma multiplicidade de sujeitos. (p. 169)

3.3. A recolha de dados

A entrevista biográfica permitiu registar as leituras pessoais das entrevistadas e entender como viram e interpretaram fatos e o sentido que elas remeteram às disjunções experienciadas, permitindo à investigadora identificar as aprendizagens conscientes realizadas no percurso de formação como mulher imigrante em Portugal.

Para a recolha dos dados, foi elaborado um guião de entrevista semi-diretiva, constituído por três blocos temáticos, desdobrados em um conjunto de questões semi-estruturadas.

Não houve nenhuma restrição quanto a idade, local de moradia, condição legal em Portugal, tipo de projeto migratório.

As primeiras participantes foram selecionadas a partir de participação voluntária, por meio de convite aberto a todas as mulheres Brasileiras imigrantes em Portugal, que participaram em eventos realizados na Associação Civil Casa do Brasil em Lisboa, durante os meses de março e abril de

2019. A partir destas entrevistas iniciais, a construção da amostra deu-se por meio da técnica bola de neve, até que os dados recolhidos se mostraram saturados.

O corpus empírico é composto de 6 (seis) entrevistas biográficas, realizadas presencialmente, com duração variada, entre 28 minutos a 2 horas e 40 minutos.

3.4. A análise do conteúdo

Para o tratamento dos dados recolhidos, a técnica de análise de conteúdo foi a que mais se adequava ao enquadramento teórico, epistemológico e metodológico desta investigação.

Com os elementos primariamente identificados nas transcrições das entrevistas, a partir de uma análise temática transversal, foi possível perceber que os percursos formativos se enquadravam no que foi proposto no Diagrama de Peter Jarvis (Figura 1), para explicar o processo de transformação da pessoa a partir da aprendizagem experiencial

Considerando esta observação, e entendendo que havia ali uma oportunidade de verificar a aplicabilidade desta proposta de Jarvis ao material empírico disponível, foi estruturado um sistema de categorização baseado nas etapas do Diagrama mencionado.

Na sequência, foram sistematizadas as similaridades encontradas entre as unidades e empregado o processo de “transformação linguística”, com a padronização e classificação dos elementos por equivalência, buscando a unicidade, sem se perder o caráter individualizado dos narrados, distribuindo os elementos resultantes pelas caixas do Diagrama (Figura 1), permitindo uma análise organizada das etapas de realização das aprendizagens.

4. RESULTADOS

Esta seção tem por objetivo a apresentação dos dados resultantes da análise das entrevistas biográficas realizadas para este estudo, com seis mulheres Brasileiras imigrantes em Portugal, vivendo na região metropolitana da Cidade de Lisboa, Portugal, há mais de dois anos.

As mulheres estavam na faixa etária dos 25 e 43 anos, e se apresentaram como pertencentes às classes média e média alta no Brasil, e baixa em Portugal. Quatro vieram casadas, duas vieram solteiras. Os estados civis das participantes não se alteraram até as datas das entrevistas. Suas motivações migratórias informadas estiveram circunscritas a: ter experiência de estudar ou de viver fora do Brasil e a melhorar a qualidade de vida nos âmbitos da segurança e da tranquilidade.

Durante o processo de pré-análise, a investigadora procurou apreender as seguintes informações: o perfil migratório, as motivações e facilitadores para a migração, a trajetória migratória, as percepções identitárias a priori e a posteriori à imigração, o que entendiam por ser uma mulher Brasileira em Portugal, os momentos significativos no processo de integração, as aprendizagens a priori e posteriori à imigração (concernentes ao planeamento da migração e depois, à integração em Portugal), os ambientes destas aprendizagens e os atores nelas envolvidos.

Elementos de destaque geral do conteúdo: todas as participantes imigraram entre os anos de 2014 e 2016, fazendo parte da última vaga de Brasileiros (ou de naturalidade Brasileira) imigrada em Portugal; todas possuem cidadania Portuguesa, Europeia ou são casadas com luso-brasileiros, não configurando um perfil de imigração ilegal e todas vieram com recursos financeiros para iniciar a vida em Portugal, o que caracteriza tanto um planeamento prévio da migração, quanto um perfil socioeconómico particularizado.

Ficaram definidas as seguintes experiências para análise: no eixo das aprendizagens, cinco das seis entrevistadas identificaram graus de dificuldade na inserção profissional, e por isso, este tema foi selecionado. Nenhuma delas mencionou expectativas de incremento financeiro ou de melhoria nas oportunidades profissionais em Portugal (em comparação ao Brasil) como motivação migratória, mas todas mencionam disjunções impactantes de forma negativa, nos percursos profissionais em Portugal, levando à aprendizagens de desqualificação, preconceito e restrições xenofóbicas e não-aprendizagens (ou aprendizagens regressivas) sobre despreparo e inadequação das qualificações.

No eixo identidades, todas as seis entrevistadas identificaram experiências de transformações identitárias que levaram ao empoderamento e autonomização, observações assentes em autopercepções identitárias a priori e a posteriori à imigração e, para esta comunicação, serão apresentados alguns resultados das aprendizagens transversais à temática de gênero.

4.1. Experiências migratórias das entrevistadas e o Diagrama de Peter Jarvis

O primeiro elemento que se destacou sobre suas identidades a priori à migração (em um mundo-vida óbvio), foi a autopercepção partilhada por todas as participantes, de que eram mulheres imaturas e/ou voluntárias, que viviam uma vida confortável:

Eu acho que elas me viam mesmo como uma pessoa superprotegida, eu tenho mesmo uma mãe super protetora, daquela que eu acordava de manhã e o café da manhã tava servido, daquela que picava as frutinhas para eu levar para o café da tarde na empresa. Então eu acho que as pessoas me viam muito assim, como uma pessoa que estava mesmo muito debaixo da saia da minha mãe ainda, de alguma forma. Não porque eu quisesse estar lá, mas porque eu tinha que estar lá, eu não tinha mesmo assim, muita opção (Chiquinha).

Ficou claro na análise das entrevistas, o perfil de mulheres imaturas que se arriscaram no novo. Esta antítese entre estar em uma vida confortável e acomodada, em mundos-vidas óbvios e seguros, e a decisão por emigrar e viver algo completamente novo e disjuntivo, demonstrou que todas essas mulheres carregavam em si uma insatisfação com suas identidades pregressas e, uma motivação intrínseca para alterá-las.

Os comportamentos e atitudes para interagir neste novo espaço, foram aprendidos a partir destas experiências interativas com os Portugueses e, na maior parte dos relatos, suas aprendizagens se iniciaram com disjunções relativas a sentimentos de inadequação ao modus operandi local e a percepção de que seus comportamentos eram desaprovados pelos nativos. A intensidade e amplitude das mudanças comportamentais e nas atitudes das migrantes, pareceu relacionada ao nível de interesse e de esforço para aceitação na sociedade Portuguesa.

Quando questionadas sobre a condição de mulher Brasileira imigrante em Portugal, a maior parte das entrevistadas apresentaram algum relato sobre racismo, sexismo ou violência de gênero. Algumas, fizeram comparações comportamentais com as mulheres Portuguesas, outras falaram sobre a imagem sexualizada que a mulher Brasileira possui em Portugal (e em alguns casos, no mundo) e todas, invariavelmente, sugeriram que em seu processo de integração, lhes foram exigidas mudanças comportamentais, para enquadramento na cultura Portuguesa:

Eu sempre fico preocupada com o que, não o que as pessoas vão pensar, mas o que os Portugueses vão imaginar da minha postura como Brasileira, é isso, 100% é isso. É claro que eu não fico [...] 'vou fazer assim', 'vou falar de outra forma', não é isso, eu não faço, mas eu sempre acho que eu estou sendo avaliada. Mesmo às vezes não estando, mas eu sempre acho que eu tô sendo avaliada no meu comportamento, na minha comunicação (Nisia)

Nestas interações com os homens Portugueses e com as mulheres Portuguesas, as imigrantes Brasileiras perceberam que suas identidades de gênero e de imigrante influenciavam no tipo de feedback recebido da comunidade nativa, e que havia necessidade de ajustamento no comportamento, dependendo do gênero do interlocutor e do espaço de interação. A profundidade deste ajuste, foi regulada pela urgência por integração e convívio com os Portugueses e pela estratégia distinta encontrada, para lidar com esta disjunção pois.

Nas questões relacionadas a gênero, das participantes deste estudo, 2 das 6 mulheres sofreram assédio sexual em Portugal, uma incidência expressiva. Em um dos relatos, a Brasileira contou ter sido assediada por um funcionário público do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras Português (SEF), quando se encontrava em uma situação de extrema vulnerabilidade, ao solicitar a renovação da sua autorização de residência no País.

A outra, sofreu assédio sexual de um superior hierárquico do local em que trabalhava, e não recebeu o suporte adequado da empresa na condução da situação.

Dada a gravidade da experiência narrada envolvendo o SEF, e da multiplicidade de disjunções resultantes desta, foram apresentados vários excertos desta entrevista, de maneira a que todos os elementos disjuntivos ficassem explícitos:

[...] eu tive uma renovação de residência no SEF [...] e eu fui assediada pelo funcionário do SEF [...] mas a todo tempo ele fica insinuando que isso ia ter um custo, com uma voz assim sempre muito doce, ele falava comigo que isso ia ter um custo, isso ia ter um custo [...]

E aí então, ele terminou todo o processo e enquanto eu tava ali nervosa [...] ele dizia: 'fica tranquila, eu não vou negar a sua residência, não vou negar, mas tem um custo' ele sempre falava essa frase, "mas tem um custo". Nojento, assim nojento.

Eu saí de lá perplexa [...] eu cheguei em casa mal, fiquei o dia inteiro mal, porque foi a primeira vez que me aconteceu uma coisa assim, que não pude falar nada, não pude fazer

nada, eu me senti mesmo assim, de mãos atadas, eu não podia falar nada, o que eu ia fazer? Precisava da minha residência. Eu fiquei sem ação. Foi mesmo horrível (Chiquinha).

Estas experiências desencadearam ciclos de aprendizagens multifatoriais envolvendo as relações de gênero, principalmente entre uma mulher Brasileira e um homem Português, no tocante às identidades de gênero, de Brasileira migrante e em um segundo momento, trouxe um questionamento sobre a confiança nas instituições Portuguesas.

A condição de mulher imigrante em Portugal forçou uma reinvenção identitária, transformou os planos, as perspectivas de mundo e os comportamentos e atitudes destas entrevistadas e, mesmo quando algumas disjunções não puderam ser solucionadas, elas já haviam sido transformadas.

Ao passo que as mulheres narravam suas aprendizagens sobre o evento migratório, foram elaborando novas perspectivas sobre suas fragilidades, suas conquistas e suas identidades e iam percebendo-se mais amadurecidas, capazes de realizações, de lidar com os desafios, com mais força e determinação, do que imaginavam ter:

(aprendi) a me amar. A valorizar quem eu sou [...] quando eu vim para cá, eu comecei a me valorizar mais, valorizar mais quem eu sou, valorizar mais os meus defeitos e minhas qualidades, mas eu acho que o meu maior aprendizado aqui foi de me conhecer melhor (Leolinda).

Mas a mulher que eu me tornei, depois que vim para cá, eu sou capaz de viver em qualquer lugar do mundo, foi o que eu percebi, depois que eu vim pra cá. Porque antes, quando eu cheguei aqui eu (pausa para reflexão), eu não era capaz, eu pensei "eu não era capaz, eu não era capaz, eu não sou capaz (Lota).

Da comparação que as entrevistadas fizeram entre como eram antes de migrar e como eram no momento da entrevista, verificou-se que as experiências migratórias proporcionaram aprendizagens que levaram a processos de empoderamento e autonomização, observados por todas como resultados positivos da trajetória migratória:

quando olho para trás eu falo: "porra, eu sou forte pra cacete, sabe?" [...] uma pessoa que eu acho que, finalmente, tá encontrando um lugar no mundo, assim, muito recentemente [...]. Que sabe, tá muito, muito satisfeita, muito orgulhosa, muito, muito mais segura [...] Então, não sei, Zuzu é adulta, pela primeira vez, eu acho (Zuzu).

Eu me considero uma pessoa corajosa, muito mesmo, porque eu passei por cima de muita coisa para tá aqui, eu me demiti de um trabalho, eu saí da casa dos meus pais pela primeira vez e para mudar de País então, eu acredito que a Chiquinha de hoje é uma pessoa muito mais corajosa. [...] Sim, eu me sinto muito mais, assim, independente [...] Se eu não gostei de alguma coisa, eu vou lá e falo mesmo (Chiquinha).

5. CONCLUSÕES

A análise dos conteúdos utilizando o Diagrama de Peter Jarvis (Figura 1), viabilizou a verificação das similitudes de aprendizados dessas mulheres em seus percursos migratórios, a compreensão ao nível micro, do modelo de processamento individual das experiências e a identificação das intervenientes que influenciaram essas aprendizagens.

As aprendizagens relacionadas às transformações identitárias analisadas em profundidade nesta investigação, mostraram que as experiências com a cultura local e o tipo de interação com os atores sociais foram semelhantes na maior parte dos registos. Já o processamento destas experiências e o sentido que as mulheres lhes atribuíram, foram condizentes com a sua capacidade de questionamento e reflexão sobre os ocorridos, a auto percepção sobre quem são e sobre quem podem.

Anda que as aprendizagens sejam constructos individuais, perpassem pela identidade de quem aprende e o contexto pessoal da experiência, foi possível perceber que o ambiente externo onde as experiências se realizaram, influenciou decisivamente nos saberes produzidos e, no caso deste estudo, levaram à aprendizagens semelhantes, em que as entrevistadas valorizaram suas transformações identitárias positivamente, com ganhos em autonomização, empoderamento e resiliência.

Ao término das entrevistas, as participantes relataram se sentir mais experientes e integradas à sociedade Portuguesa, ainda que discordassem do preconceito, da discriminação e da sexualização

da imagem da mulher Brasileira, voltando ao estado de normalidade no mundo-vida, correlato à primeira etapa do Diagrama (Figura 1).

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2014). Manual da investigação qualitativa em educação. CIOMbra. Imprensa da Universidade de CIOMbra.
- Bergano, S., & Vieira, C. (2016). Dar visibilidade científica a assuntos na sombra: contribuições mútuas entre os estudos de género e a investigação qualitativa. Comunicação apresentada no 5º Congresso Iberoamericano de Investigação Qualitativa, Ata CIAIQ2016, vol.3, p.508-518.
- Illeris, K. (2013). Teorias contemporâneas da aprendizagem. São Paulo: Pensa.
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society. Oxon: Routledge.
- Jarvis, P. (2012). An analysis of experience in the process of human learning. Recherche et formation [Online], vol. 70, Consultado em setembro, 2019, em DOI: 10.4000/rechercheformation.1916
- Jarvis, P. (2013). Learning to be a person - East and West. Comparative Education, vol. 49, nº 1, p.4-5
- Jarvis, P. (2015). Aprendizagem humana: implícita e explícita. Revista Educação e Realidade, vol. 40, nº 3, p. 809-825, jul/set 2015. Porto Alegre
- Josso, M. Christine. (2010). Experiências de vida e formação. Lisboa: Educa.
- Morrice, L. (2013). Learning and refugees. Recognizing the darker side of transformative learning. Adult Education Quaterly, vol. 63, nº 3, p. 251-271.
- Morrice, L. (2014). The learning migration nexus: towards a conceptual understanding. European Journal for Research on the Education of Learning of Adults. Vol. 5, nº 2, p; 149-159

PRÁTICAS VOLTADAS AO BEM-ESTAR ANIMAL COMO PROCESSO PEDAGÓGICO GERADOR DE INOVAÇÃO SOCIAL: O CASO DE UMA ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL DO SUL DO BRASIL

Alexandre Zawaki Pazetto¹, Nei Antonio Nunes², André Luis da Silva Leite³

¹*Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL (BRASIL), alexpazetto@gmail.com*

²*Professor no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL (BRASIL), neinunes@bol.com.br*

³*Professor no Departamento de Ciências da Administração da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (BRASIL), andre.leite@ufsc.br*

Resumo

Este estudo analisou um projeto de uma organização da sociedade civil (OSC) do sul do Brasil, que busca promover o bem-estar de cães e gatos resgatados pelo poder público a partir de denúncias de maus-tratos e outras situações de vulnerabilidade. O projeto viabiliza a interação entre voluntários e animais, de modo que as pessoas visitam o canil municipal, onde passeiam e brincam com aqueles seres que aguardam por adoção. A partir do contato com os animais e suas histórias, diversas vezes atreladas a situações de violência e abandono, os voluntários podem passar por um processo de caráter pedagógico que suscita questionamentos quanto os excessos do antropocentrismo e do especismo. Uma vez que se constituam novos valores ético-sociais nos voluntários, sugere-se que este projeto pode ser uma inovação social (IS). Nessa perspectiva, esta pesquisa buscou identificar como o projeto de uma OSC gera IS a partir de um processo pedagógico constituído por meio de práticas voltadas ao bem-estar animal. Trata-se de um estudo de caso qualitativo, com enfoque exploratório e descritivo, constituído a partir da revisão de literatura, pesquisa documental, observação participante e entrevistas realizadas com gestores e voluntários desta OSC. Observou-se que as práticas do projeto investigado resultam em IS porque propiciam processos pedagógicos que geram a contraposição à mentalidade instrumental e consumista em relação aos animais não humanos, contribuindo com a vivência de preceitos éticos e a consolidação de direitos aos não humanos no âmbito da sociedade.

Palavras-chave: Inovação social. Educação. Organizações da sociedade civil. Direitos dos animais.

Abstract

This study analyzed a project of a civil society organization (CSO) in southern Brazil, which seeks to promote the well-being of dogs and cats rescued by the government from complaints of abuse and other situations of vulnerability. The project enables interaction between volunteers and animals, so that people visit the municipal kennel, where they walk and play with those beings waiting for adoption. Based on contact with animals and their stories, often linked to situations of violence and abandonment, volunteers can go through a pedagogical character process that raises questions about the excesses of anthropocentrism and speciesism. Once new ethical and social values are constituted in the volunteers, it is suggested that this project may be a social innovation (SI). In this perspective, this research sought to identify how a CSO's project generates SI from a pedagogical process constituted through practices aimed at animal welfare. It is a qualitative case study, with an exploratory and descriptive focus, constituted from the literature review, documentary research, participant observation and interviews with managers and volunteers of this CSO. It was observed that the practices of the investigated project result in SI because they provide pedagogical processes that generate opposition to the instrumental and consumerist mentality in relation to non-human animals, contributing to the experience of ethical precepts and the consolidation of rights to non-humans within society.

Keywords: Social innovation. Education. Civil society organizations. Animal rights.

1. INTRODUÇÃO

A lógica de mercado neoliberal vem, ao longo do tempo, estimulando ações que não estão necessariamente comprometidas com a sustentabilidade do planeta e do mundo humano. Entretanto, os efeitos das diferentes ações humanas atingem não só os indivíduos da própria espécie, mas também grande parte dos demais animais. Não raro, questões dessa ordem são desconsideradas pelas pessoas, seja pela visão essencialmente antropocêntrica ou pela falta de esclarecimento de que a sociedade é responsável pelas ações que pratica. Há implicações éticas em ambas as situações.

Ao mesmo tempo, na sociedade atual, diversos fatores de ordem política, econômica e cultural provocam a sobreposição dos interesses meramente privados sobre os valores públicos. Como lembra Arendt, tal desinteresse na participação pública está relacionado a fenômenos da modernidade e da contemporaneidade, dentre os quais se pode citar a perda do poder de articulação na esfera social e nos rumos do Estado, a pulverização dos valores públicos, a crise do ideário social, como também a supervalorização do individualismo (Arendt, 2019). Conforme Bauman, Donskis e Simmel, aliados à sofisticação da tecnologia e à insensibilidade e volatilidade na vida urbana, esses fenômenos fazem com que a ação social e a prática ético-política que visam ao bem comum sejam, com certa frequência, desqualificadas em favor das questões exclusivamente privadas dos indivíduos orientados por valores essencialmente instrumentais e consumistas (Simmel, 2009; Bauman, 2013; Bauman & Donskis, 2013).

Apesar disso, percebe-se uma crescente preocupação de uma parte da sociedade civil com questões que envolvem o bem-estar e os direitos dos humanos e dos animais não humanos, ao passo que a importância da dimensão pública dos direitos ganha espaço no debate político global. Também é perceptível, nas últimas décadas, o surgimento de experiências inovadoras e de impacto no seio social, promovidas por setores organizados da sociedade, que visam à valorização da vida e à legitimação de direitos (Andion & Serva, 2004; Singer, 2009; Manzini, 2014; Anastacio, Filho & Marins, 2018; Avelino et al., 2019).

Especificamente em relação ao tema aqui pesquisado, há organizações constituídas na sociedade civil que propõem ultrapassar a barreira do especismo atuando de forma inovadora em prol do bem-estar de animais que vivem em situações de vulnerabilidade. Essas ações buscam garantir alguns direitos básicos aos animais ao lhes proteger da fome, doenças e maus-tratos, propiciar adoções responsáveis, no caso de animais domésticos, ou, ainda, minimizar os problemas gerados por sua superpopulação.

Nesse contexto, destaca-se a Organização Bem-Animal (OBA), uma OSC situada em Florianópolis/SC. Essa entidade atua por meio de diversos projetos, dentre os quais se destaca o Cão Terapia, foco da pesquisa. Esta ação busca, desde 2007, promover o bem-estar de cães e gatos resgatados pelo poder público a partir de denúncias de maus-tratos, atropelamentos e outras situações de vulnerabilidade. Por meio de parcerias desenvolvidas com o Estado, iniciativa privada e sociedade civil, o referido projeto viabiliza a interação entre voluntários e animais, de modo que as pessoas da comunidade visitam o canil municipal, onde passeiam e brincam com aqueles seres que aguardam por adoção (Organização Bem-Animal [OBA], 2020).

A partir do contato com os animais e suas histórias, diversas vezes atreladas a situações de violência e abandono, é possível que haja uma reflexão que gere a sensibilidade quanto aos excessos do antropocentrismo e do especismo que, muitas vezes, resultam no uso instrumental dos animais pelos seres humanos. Assim, sugere-se que o projeto Cão Terapia pode promover inovação social, uma vez que viabiliza processos pedagógicos que contrapõem a mentalidade instrumental e consumista em relação aos demais animais, de modo a contribuir com a vivência de preceitos éticos e a consolidação de direitos aos não humanos no âmbito da sociedade. Isto é, a inovação social pode encontrar-se na mudança cultural da comunidade, pondo em xeque a visão de que as vidas dos animais não humanos não possuem valor e rompendo com a mentalidade instrumental.

Por intermédio de pesquisa documental, entrevistas e observação participante, este estudo investiga o projeto Cão Terapia, desenvolvido pela OBA. Neste contexto, propõe-se a seguinte pergunta de pesquisa: Como o projeto Cão Terapia, desenvolvido pela OBA, gera Inovação Social a partir de um processo pedagógico constituído por meio de práticas voltadas ao bem-estar animal? Para responder a esta questão, determinou-se, como objetivo geral, analisar como o projeto de uma OSC gera IS a partir de um processo pedagógico constituído por meio de práticas voltadas ao bem-estar animal.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um aspecto importante no mundo contemporâneo é o nível de participação da sociedade civil nas questões que envolvem os interesses sociais. Alguns autores asseveram que o desinteresse com os problemas do âmbito político da vida está em expansão, o que pode motivar a sobreposição dos valores privados sobre os públicos (Arendt & Kohn, 2006). Do mesmo modo, cresce a insensibilidade quanto às diferenças e dificuldades dos outros seres (humanos ou não) que habitam nosso planeta (Bauman, 2013).

Nesse sentido, muitos desafios sociais da atualidade requerem mais do que a inovação tradicional pode oferecer, ou seja, apontam para mudanças mais profundas na sociedade, exigindo, muitas vezes, transformações culturais que atingem a rotina e o comportamento das pessoas. Assim, as ideias em torno das IS como possíveis caminhos para solucionar questões sistêmicas e estruturais começam a adquirir importância e emergem em diversos campos (Correia, De Oliveira & Gomez, 2017).

No entanto, ao consultar a literatura, observa-se que não há um consenso sobre a definição de IS, tampouco sobre sua abrangência. Assim, o campo da IS não possui limites bem definidos e pode ser aplicado nos diferentes setores da vida. Ademais, a colaboração entre os diferentes sujeitos potencializa a criação e efetivação de novas ideias que respondam aos desafios sociais (Murray, Caulier-Grice & Mulgan, 2010; Bignetti, 2011). Assim, as inovações sociais viabilizam a geração de processos de transformação pelos quais os sujeitos, individual e coletivamente, desenvolvem novos modos de se relacionar, não apenas entre si, mas também com relação à vida que os circunda (Varadarajan, 2014; Gregoire, 2017).

Bignetti (2011) propõe um corte para o estudo das inovações sociais que apresenta três dimensões: indivíduos, organizações e movimentos. A dimensão individual diz respeito às transformações sociais promovidas pelo indivíduo, que, não raro, são materializadas por meio do empreendedorismo social. Caso as atividades sejam coordenadas por duas ou mais pessoas, o foco é atribuído às organizações, que podem ser empresas privadas ou sociais, instituições públicas, entre outras. Por fim, o foco nos movimentos se refere às relações sociais não institucionalizadas, a exemplo do feminismo e do ambientalismo, que surgiram como agentes de transformação social radicais.

Além disso, mesmo com seu conceito em pleno desenvolvimento nas ciências sociais, diversos teóricos concordam que uma inovação social deve apresentar, ao menos, os seguintes pontos: a) almejar uma solução para determinado problema social; b) promover a participação de todos os atores envolvidos; c) viabilizar soluções novas e duradouras para a comunidade (Bignetti, 2011; Moulaert, MacCallum & Hillier, 2013; Nicholls, Simon & Gabriel, 2015; Avelino et al., 2019).

Na mesma direção, Moulaert et al. (2015, p. 17) afirmam que a IS “refere-se explicitamente a uma posição ética de justiça social”. Deste modo, a IS está relacionada a buscar soluções progressivas aceitáveis para promover, dentre outros, a inclusão e a concessão de direitos. Para os autores, IS significa promover a inclusão e o bem-estar por meio da melhoria das relações sociais e processos de empoderamento, na busca por uma sociedade mais inclusiva (Moulaert et al., 2015).

É possível, portanto, observar a estreita ligação entre a concepção ética e a concessão de direitos no processo de inclusão e de melhoria nas relações sociais por meio da IS. Desse modo, é viável admitir a ligação entre a IS e a prática de preceitos éticos como ferramenta de transformação social e de inclusão (Bignetti, 2011; Mackenzie, 2016). A noção de vida, de acordo com os valores éticos, a partir dessa perspectiva, está relacionada ao preceito de defender o modo de vida de cada ser.

De acordo com Bentham (2017, p. 143), “a ética pode definir-se como a arte de dirigir as ações do homem para a produção da maior quantidade possível de felicidade em benefício daqueles cujos interesses estão em jogo”. O autor faz esta afirmação a partir da sustentação de que somente a dor e o prazer podem apontar o que se pode fazer, bem como determinar o que na realidade será feito. A partir dessa premissa, Bentham apresenta o princípio da utilidade como reconhecedor dessa sujeição e fundamento do sistema que busca, por meio da razão e da lei, garantir que os que têm seus interesses em jogo (indivíduos e/ou comunidades) tenham mais prazer do que dor como consequência (Oliveira, 2014).

O filósofo Jeremy Bentham foi um dos poucos filósofos a perceberem que os valores éticos podem valer para além do mundo humano (Singer, 2011). Em 1789, Bentham escreve *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, onde destaca: “O problema não consiste em saber se os animais podem raciocinar; tampouco interessa se falam ou não; O verdadeiro problema é este: podem eles sofrer?” (Bentham, 2017, p. 144). A contribuição de Bentham ao transcender o antropocentrismo está no fato de, a partir do reconhecimento da sensibilidade dos animais não humanos e, assim, da condição de que estes podem sentir dor e prazer, incluí-los na comunidade moral e sustentar a

responsabilidade humana em relação àqueles seres (Felipe, 2014). No limite, o sofrimento humano e não humano fere à ética.

No século XX, John Rawls apresenta a ideia de justiça como equidade, voltada a novos pactos/acordos sociais inclusivos, com base fortemente racional, a fim de criar uma condição de vida melhor a pessoas que vivem em situações de extrema desigualdade. O pensamento de Rawls busca garantir condições mínimas possíveis para habitar o planeta e para conviver em sociedade. Assim, suprir necessidades básicas como educação e saúde, por exemplo, são, na visão de Rawls, princípios civilizacionais e de justiça inegociáveis. Nesse sentido, o conceito de igualdade deve ser refinado a partir da equidade, ou seja, no reconhecimento de necessidades diferentes, de sujeitos diferentes, a fim de garantir direitos básicos. Isso requer, sobretudo, uma sensibilidade quanto às diferenças e desigualdades, para que seja possível gerar condições (pactos sociais) para uma convivência social sem miséria, fome, exploração etc (Rawls, 2009; Fortes, 2019).

Peter Singer, por sua vez, resgata a ideia de justiça como equidade de Rawls e a aplica no campo da bioética. Desse modo, o autor apresenta o princípio da igualdade na consideração de interesses, destacando a igualdade como um princípio ético fundamental. Dessa forma, esse princípio pressupõe que um interesse é um interesse, não importa de quem seja esse interesse. Na prática, implica que a preocupação pelos “outros” e a presteza em considerar os seus interesses não devem depender do seu aspecto físico ou das suas capacidades diversas (física, racional, intelectual, econômica...) (Singer, 2011). Assim, Singer amplia o princípio da igualdade a partir da equidade para além do humano, incluindo os animais não humanos na comunidade moral em que os seres humanos integram. Em resumo, o autor defende uma convivência com as outras formas de vida em que o humano se comprometa e se responsabilize com relação aos demais animais, assumindo uma dimensão moral e de preceitos éticos, além de uma dimensão no campo da lei, como uma materialização da justiça e de uma ética aplicável ao cotidiano a partir da equidade (Canto-Sperber, 2013).

Por fim, vale marcar a importância teórica da concepção ética trazida por autores como Bentham, Rawls, e Singer para o estudo da experiência de organizações que apresentam como finalidade a promoção do bem-estar dos seres vivos, humanos e não humanos, por meio da interação social consciente. De maneira geral, estes autores apresentam preceitos que defendem uma conduta ética e de legitimação de direitos, em que tanto os humanos quanto os outros animais são reconhecidos como seres que devem integrar uma comunidade moral, com suas vidas e suas diferenças respeitadas. Assim, é possível inferir que a prática de preceitos éticos em prol de uma cultura de respeito e integração da vida pode, a partir de um processo pedagógico de conscientização, superar a mentalidade instrumental e promover uma coexistência mais harmoniosa entre humanos e também desses com outras espécies.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo desta pesquisa foi analisar como o projeto Cão Terapia, desenvolvido pela OBA, gera Inovação Social a partir de um processo pedagógico constituído por meio de práticas voltadas ao bem-estar animal. Nessa perspectiva, esta investigação foi concebida por meio do método indutivo com abordagem qualitativa e, desta forma, buscou identificar e explicar aspectos subjetivos, a partir dos dados coletados (Prodanov & de Freitas, 2013; Minayo, 2014). Quanto ao enfoque, o estudo caracteriza-se por ser exploratório e descritivo, uma vez que descreve o fenômeno da inovação social a partir da exposição de suas características definidoras (Andrade, 2000). Com relação aos procedimentos, enquadra-se como estudo de caso, uma vez que investiga um determinado fenômeno de maneira aprofundada (Yin, 2017). Como esta pesquisa ocorre em um único momento no tempo, com dados coletados apenas uma vez num curto período, seu horizonte de tempo é classificado como transversal (Collis & Hussey, 2005).

A fim de responder o problema adequadamente, foram coletados dados secundários e primários. Primeiramente, foram coletados dados secundários com a finalidade de caracterizar a Organização Bem-Animal e o projeto Cão Terapia, por meio de pesquisa documental (Martins & Theóphilo, 2009). Esta etapa observou documentos internos da instituição, fotos, vídeos e outras mídias digitais como, por exemplo, publicações em redes sociais.

Em seguida, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas junto à diretora da OBA, além de uma das coordenadoras do projeto Cão Terapia e treze voluntários participantes. As quinze entrevistas foram realizadas presencialmente durante quatro encontros do projeto, não possuíram limite de tempo e tiveram seus conteúdos gravados com autorização dos entrevistados e da OBA. Optou-se por não identificar os entrevistados. Dessa forma, as duas gestoras da OBA são citadas como O1 e O2,

enquanto os voluntários são citados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12 e P13. Observa-se que nem todos os entrevistados são citados nesta pesquisa, uma vez que os resultados obtidos a partir de suas falas não foram considerados relevantes pelos pesquisadores no momento da constituição deste estudo. Outra fonte de dados foi a observação participante, a partir da atuação de um dos pesquisadores como voluntário do projeto aqui analisado.

Após a coleta de dados, que ocorreu no período entre março e maio de 2018, utilizou-se a estratégia de análise do conteúdo, um procedimento característico na investigação a partir de material textual. Inicialmente, as entrevistas foram transcritas integralmente para o meio digital, para posterior análise a partir da leitura do material (Bardin, 2009; Flick, 2009).

Por fim, objetivando assegurar que as proposições apresentadas não se transformassem em mero subjetivismo, os procedimentos metodológicos e critérios de validação adotados foram baseados na autenticidade, plausibilidade, criticabilidade e reflexibilidade (Chizzotti, 2010).

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como indicado na fundamentação teórica, um aspecto relevante no mundo contemporâneo é o nível de participação da sociedade civil nas questões que envolvem os interesses sociais. Do mesmo modo, destaca-se a importância de discutir a maneira pela qual os humanos tratam seus semelhantes e os demais animais. Esta problemática suscita o desafio social de buscar a mudança de mentalidade como um caminho socialmente inovador, a fim de minimizar os impactos gerados pelos excessos do pensamento instrumental e consumista vigente.

Nessa perspectiva, conforme afirma O1, a proposta primordial do projeto Cão Terapia no ano de 2005 era incentivar e alavancar a adoção responsável de cães e gatos resgatados pela Prefeitura Municipal de Florianópolis por maus-tratos. Desse modo, a ideia era unir forças com o poder público na busca de reduzir a espera daqueles animais que aguardavam no canil municipal, aproximando a comunidade daquela realidade a partir do uso da interação como principal ferramenta.

Dessa forma, o projeto Cão Terapia possibilita momentos em que os animais saiam dos canis, conforme destaca P2. Esta fala reflete a relevância deste projeto da OBA, uma vez que os cães e gatos podem ter momentos de interação e de alívio. Ademais, O2 indaga que, se a OBA não promovesse esses momentos de bem-estar àqueles animais, quem o faria? Observa-se um senso de responsabilidade nesse questionamento, no sentido de que os atores sociais e as organizações constituídas por eles devem intervir para promover o bem-estar dos animais não humanos. Além disso, esses trechos retirados das falas de P2 e O2 assinalam a existência de uma certa consciência ética com relação ao tratamento dos humanos para com os demais animais. Por fim, é possível identificar as três dimensões e os três pontos da IS citados no referencial teórico (Singer, 2011; Bignetti, 2011; Bentham, 2017).

Quanto ao engajamento dos voluntários no projeto Cão Terapia, destaca-se os vínculos criados entre esses atores sociais, de modo que tais conexões ajudam a transformar suas vidas (Bignetti, 2011; Gregoire, 2017). Isso demonstra que as práticas do projeto beneficiam não só os animais resgatados, mas também os próprios participantes. O1 destaca que os voluntários criam laços de amizade e, não raro, iniciam uma convivência que vai além da OBA. Nas palavras de O1: "estes novos amigos passam a fazer parte da sua vida, é muito mais do que um encontro aos sábados à tarde". Esse ponto de vista é corroborado por P11, que afirma ter amizade com diversos voluntários. P7, por sua vez, destaca o contato entre os voluntários como um ponto que estimula sua participação assídua.

Assim, observa-se que a integração entre os voluntários pode estimular para que se mantenham ativos no projeto. A interação e a criação de novos vínculos entre os participantes mostram que as ações que envolvem o bem-estar dos animais também se estendem às vidas das pessoas, individual e socialmente. Ademais, essas relações apontam, como ponto convergente, para a prática de preceitos éticos em prol da defesa integral da vida. Pode-se, então, inferir que a ação social do projeto manifesta a intenção pública de contribuir com a consolidação da melhor vida possível a todos os seres vivos, uma vez que o projeto Cão Terapia visa uma convivência mais harmoniosa e comprometida entre humanos e destes para com as demais espécies (Singer, 2011; Bentham, 2017).

Como revelado pela diretora O1, as práticas da OBA são viáveis porque há uma ação conjunta com a Prefeitura. Observa-se, portanto, a participação do Estado e também de pessoas engajadas nas ações do projeto Cão Terapia. Desse modo, Estado, organizações e atores sociais vivenciam uma ação social que objetiva, sobretudo, o bem-comum (Andion et al., 2017). Isto é, este projeto da OBA é resultado da união de forças entre diversos atores sociais, com o intuito de que seja alcançado um objetivo comum, sem deixar de vislumbrar os benefícios individuais resultantes.

O projeto Cão Terapia também assume um papel importante no desenvolvimento da comunidade em que atua, dando a ela uma oportunidade de agir por meio de atitudes moralmente válidas (Dagnino, 2008; Correia et al., 2017). Observa-se, assim, que as ações do projeto contribuem, de modo pedagógico, para a mudança na visão de mundo por parte dos participantes. A realidade que passam a conhecer a partir da interação com os animais faz com que reflitam criticamente sobre os valores e práticas da cultura antropocêntrica e utilitária/instrumental da vida. Aí está, portanto, seu caráter inovador para a sociedade (Felipe, 2014; Di Napoli, 2015; Correia et al., 2017).

Nesse espectro, o voluntário P10 destaca que conheceu o projeto por meio da namorada, e que começou a mudar sua percepção com relação aos animais a partir da sua primeira participação. Dirá o entrevistado: “É como se isso aqui (o projeto) tivesse feito eu abrir os olhos para o que acontece com os animais” (P10). Este relato assinala a autocrítica despertada em um participante do projeto. Essa mudança de paradigma dos participantes é, justamente, o aspecto central da IS gerada pelo projeto Cão Terapia, pois são criados valores ético-políticos que culminam na reflexão, além de novos comportamentos fundamentados no respeito integral pela vida. Até porque, isso tende a impactar positivamente nas suas ações no meio social. Por exemplo, fica evidente por meio do relato que P10 passa a pensar para além de seus interesses privados como indivíduo (Mill, 2005; Garner, 2013; Vázquez, 2017). Portanto, é possível conceder ao projeto Cão Terapia uma dimensão inovadora e pedagógica, pois trata-se de uma experiência que fomenta a responsabilidade ética e social dos humanos em relação à vida. P1 destaca que iniciou sua atuação no projeto Cão Terapia a partir do convite de uma amiga, e comenta que, atualmente, estimula outras pessoas a participarem. Esta fala é complementada por P3, que afirma: “uma pessoa que vem por convite de outra pessoa pode mudar sua mentalidade”. Observa-se, nas falas acima, outro importante elemento. Os voluntários transmitem suas experiências e valores adquiridos aos outros, contribuindo com a propagação de uma cultura mais inclusiva e engajada.

De acordo com O1, uma das características que confere sucesso ao projeto Cão Terapia é contribuir para uma transformação social a partir de ações locais. A diretora acrescenta: “Um projeto que acontece num abrigo municipal, junto aos animais resgatados de situações tão sofridas, resgata o que o ser humano tem de melhor. Estimula a solidariedade, a caridade, o pensar no próximo” (O1). Esta fala explicita o desejo de resolução de um problema social, a participação dos atores sociais e o protagonismo de fomentar valores éticos, direitos e comprometimento social articulados ao propósito de gerar uma vida mais digna aos humanos e animais não humanos. Nota-se, também, que os três pontos da IS são contemplados nesse relato (Bignetti, 2011; Avelino et al., 2019).

Assim, a IS revela-se no estímulo pedagógico dado nas ações sociais do projeto, que fomenta entre seus participantes a vivência do compromisso ético com os animais não humanos. Portanto, é possível depreender que a dimensão ética da relação entre voluntários e animais no projeto Cão Terapia auxilia na conscientização e na ampliação do bem comum e cuidado mútuo, a serem vivenciados como construções comunitárias (Garner, 2013; Felipe, 2014; Correia et al., 2017).

O1 assevera que os animais são os maiores beneficiados pelo projeto, mas destaca que a troca afetiva beneficia também os voluntários. Nessa direção, P8 aponta que, ao doar-se para o bem-estar dos animais no projeto, o voluntário também acaba se beneficiando, pois é “enriquecido pelo contato com os animais e outros voluntários”. Destaca-se, então, os ganhos subjetivos dos voluntários, no que se refere à experiência e saber. Por exemplo: muitos deles passam a refletir sobre o princípio ético da vida sem sofrimento somente a partir da participação no projeto (Regan, 2005; Singer, 2011). A voluntária P9 também destaca a extensão do projeto Cão Terapia para a vida pessoal ao afirmar que se tornou mais proativa em outras atividades sociais no bairro onde mora. Estas palavras ratificam como a mudança de mentalidade com relação aos animais não humanos pode também mudar a relação entre os próprios humanos. Desse modo, após mudar seu paradigma quanto aos animais não humanos e compreender que estes devem ter seus direitos respeitados, o voluntário passa também a agir mais ativamente em prol da comunidade da qual integra (Di Napoli, 2015).

Esses depoimentos exprimem uma transformação que surge a partir da interação entre os voluntários do projeto Cão Terapia e os animais. O contato com os cães e gatos do projeto e a sensibilização por suas histórias culminam num processo pedagógico de afeto e empatia, o que faz com que o voluntário passe a se importar com as diversas formas de vida, além de transformar sua perspectiva quanto às relações sociais entre os próprios seres humanos. Assim, essas experiências de aprendizado estimuladas pela OBA fomentam práticas e reflexões voltadas ao bem-estar animal que levam os sujeitos a viver valores ético-sociais inclusivos, contrapostos à exploração instrumental e consumista da vida (Singer, 2011). É, então, nessa mudança de paradigma que reside a IS como prática social efetivada no projeto Cão Terapia (Dagnino, 2008; Gregoire, 2017).

Por fim, as ações sociais da OBA colaboram com a consciência da comunidade em que atua a respeito do sofrimento sistemático por parte dos animais não humanos, e estimulam o despertar para

um olhar mais social por parte dos diversos atores sociais (Singer, 2011; Felipe, 2014). Assim, como demonstrado neste tópico, a IS se materializa na OBA a partir das práticas voltadas ao bem-estar de animais não humanos por meio do projeto Cão Terapia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da discussão do tópico anterior, infere-se que as práticas do projeto Cão Terapia ultrapassam a mera compaixão pelos animais não humanos. Suas práticas constitutivas possuem uma dimensão inovadora e pedagógica, e efetivam uma ação social que gera novos valores, calcados em preceitos éticos que observam os animais não humanos como seres que devem ter suas vidas respeitadas.

Destaca-se que, apesar de ser amplo o espectro das IS, esta pesquisa enfatizou os três pontos indicados no referencial teórico que as caracterizam, quais sejam: a) buscar uma solução para determinado problema social; b) ter o envolvimento de todos os atores; c) possibilitar soluções novas e duradouras para a comunidade.

No projeto Cão Terapia, a primeira dessas características reside no fato desta ação ter como principal objetivo o bem-estar de cães e gatos vítimas de violência que aguardam adoção no canil municipal. Nesse sentido, a OBA procura solucionar essa demanda por meio da conscientização da comunidade com relação ao sofrimento causado pela insensibilidade e ganância dos humanos. A interação promovida pelo projeto gera, sobretudo, um comprometimento ético dos voluntários com os animais não humanos. Assim, posto que humanos e não humanos compartilham o planeta e o projeto Cão Terapia busca uma convivência mais respeitosa e harmoniosa entre as diversas espécies, pode-se afirmar que esta ação expressa a intenção de buscar uma solução para determinado problema social, ou seja, responder a uma demanda que afeta, de modo geral, as pessoas e os demais animais. Uma vez que os interesses destes seres devem ser considerados pela sociedade, é possível inferir que o projeto Cão Terapia contempla a primeira das características da inovação social propostas nesta pesquisa, que é incidir sobre um contexto social.

O segundo traço de IS é ratificado pelo claro envolvimento dos diversos atores sociais. Essa característica fica evidenciada pela participação ativa dos integrantes da OBA, dos voluntários e do poder público. Além disso, todo o contexto que permite a interação entre voluntários e animais se constitui a partir dos esforços de representantes dos diversos setores da sociedade (OSC, poder público, etc.) para que o projeto aconteça e prospere. A OBA, na condição de OSC, atua em conjunto com a Prefeitura Municipal de Florianópolis na busca de melhorar os serviços voltados ao bem-estar animal.

O terceiro ponto pode ser observado na mudança de mentalidade destacado por vários voluntários do projeto. Em coerência com a literatura pesquisada, os dados revelam que as pessoas podem reavaliar seus valores e práticas e, a partir desse processo pedagógico, desenvolver uma maior sensibilidade com relação aos interesses de seres humanos e não humanos. O projeto Cão Terapia viabiliza uma ação social que gera um maior comprometimento ético em relação a todos os seres vivos, além de desenvolver o sentido comunitário por intermédio da participação em causas sociais orientadas pela valorização da vida como um todo.

Ao tornarem-se agentes de mudança no âmbito da sociedade, as pessoas ultrapassam os limites da percepção de si mesmos e, assim, podem gerar mais reflexão e práticas transformadoras. A longo prazo, projetos como o Cão Terapia podem colaborar com ações inovadoras que substituam o tratamento instrumental da vida, por maneiras mais éticas e sustentáveis de preservação da existência. A vivência de preceitos como a equidade, a solidariedade e a inclusão podem contribuir extraordinariamente para uma mudança paradigmática voltada à valorização integral da vida.

A partir do exposto, e em resposta à pergunta de pesquisa, conclui-se que o projeto Cão Terapia, desenvolvido pela OBA, gera Inovação Social porque viabiliza, a partir de práticas voltadas ao bem-estar animal, um processo pedagógico que gera mudanças de valores, mentalidade e atitudes nos atores que dele participam.

Por fim, observa-se que o objetivo do estudo foi atendido, assim como a pergunta de pesquisa. No entanto, a fim de que mais questões sociais, ambientais e ético-políticas sejam discutidas no âmbito das organizações, enseja-se que outros estudos dessa natureza sejam produzidos e debatidos cientificamente.

REFERÊNCIAS

- Anastacio, M. R., Cruz Filho, P. R., & Marins, J. (2018). Empreendedorismo social e inovação social no contexto brasileiro. Curitiba: PUCPRESS.
- Andion, C., & Serva, M. (2004). Por uma visão positiva da sociedade civil: uma análise histórica da sociedade civil organizada no Brasil. Cayapa. Revista Venezolana de Economía Social, 4(7).
- Andion, C., Ronconi, L., Moraes, R. L., Gonsalves, A. K. R., Serafim, D., & Brum, L. (2017). Civil society and social innovation in the public sphere: a pragmatic perspective. RAP: Revista Brasileira de Administração Pública, 51(3).
- Andrade, M. M. (2000). Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas. São Paulo: Atlas.
- Arendt, H. (2019). The human condition. University of Chicago Press.
- Arendt, H., & Kohn, J. (2006). Between past and future. Penguin Classics.
- Avelino, F., Dumitru, A., Cipolla, C., Kunze, I., & Wittmayer, J. (2019). Translocal empowerment in transformative social innovation networks. European Planning Studies, 1-23.
- Bardin, L. (2009). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2013). Community: Seeking Safety in an Insecure World (Themes for the 21st Century). Polity.
- Bauman, Z., & Donskis, L. (2013). Moral blindness: The loss of sensitivity in liquid modernity. John Wiley & Sons.
- Bentham, J. (2017). An Introduction to the Principles of Morals and Legislation (1789). Available at: <www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/bentham1780.pdf>/. Accessed in 08/08/2020 at 9 PM.
- Bignetti, L. P. (2011). As inovações sociais: uma incursão por ideias, tendências e focos de pesquisa. Ciências Sociais Unisinos, 47(1), 3-14.
- Canto-Sperber, M. (org) (2013). Dicionário de ética e filosofia moral. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Chizzotti, A. (2010). Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez.
- Collis, J., & Hussey, R. (2005). Pesquisa em administração. Porto Alegre: Bookman.
- Correia, S. É. N., De Oliveira, V. M., & Gomez, C. R. P. (2017). Dimensões da Inovação Social e os Papeis do Ator Organizacional: A Proposição de um Framework. Revista de Administração Mackenzie (Mackenzie Management Review), 17(6).
- Dagnino, R. (Org) (2008). Tecnologia social: ferramenta para construir outra sociedade. Campinas: EdUNICAMP.
- Di Napoli, R. B. (2015). Animais como pessoas? O lugar dos animais na comunidade moral. Princípios: Revista de Filosofia (UFRN), 20(33), 47-78.
- Felipe, S. T. (2014). Acertos abolicionistas: a vez dos animais: crítica à moralidade especista. São José, SC: Ecoânima.
- Flick, U. (2009). Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed.
- Fortes, R. O. (2019). A justiça como equidade de John Rawls e as suas Implicações para a política de ações afirmativas. Veritas (Porto Alegre), 64(3), e34638-e34638.
- Garner, R. (2013). A theory of justice for animals: Animal rights in a nonideal world. Oxford University Press.
- Gregoire, M. (2017). Explorar Várias Abordagens para a Inovação Social: Uma Análise da Literatura Francófona e uma Proposta de Tipologia de Inovação. Revista de Administração Mackenzie (Mackenzie Management Review), 17(6).
- Mackenzie, C. (2016). Vulnerability, needs and moral obligation. In Vulnerability, Autonomy, and Applied Ethics (pp. 89-106). Routledge.
- Manzini, E. (2014). Making things happen: Social innovation and design. Design issues, 30(1), 57-66.

- Martins, G. D. A., & Theóphilo, C. R. (2009). *Metodologia da investigação científica*. São Paulo: Atlas.
- Mill, J. S. (2015). *On Liberty, Utilitarianism and Other Essays*. OUP Oxford.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec Editora.
- Moulaert, F., MacCallum, D., & Hillier, J. (2013). Social innovation: intuition, precept, concept. *The International Handbook on Social Innovation: collective action, social learning and transdisciplinary research*, 13.
- Murray, R.; Caulier-Grice, J.; Mulgan, G. (2010). *The open book of social innovation*. London: The Young Foundation.
- Nicholls, A., Simon, J., & Gabriel, M. (2015). Introduction: Dimensions of social innovation. In *New frontiers in social innovation research* (pp. 1-26). Palgrave Macmillan, London.
- Oliveira, M. A. de (Org.) (2014). *Correntes fundamentais da ética contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Organização Bem-Animal [OBA]. Available at: <<http://www.obafloripa.org/>>. Accessed in 12/08/2020 at 1 PM.
- Prodanov, C. C., & de Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale.
- Rawls, J. (2009). *A theory of justice*. Harvard university press.
- Simmel, G. (2009). *Sociology: Inquiries into the construction of social forms (2 Vols.)*. Brill.
- Singer, P. (2009). *Animal Liberation: The Definitive Classic of the Animal Movement*. Harper Perennial, Updated ed.
- Singer, P. (2011). *Practical ethics*. Cambridge University Press.
- Varadarajan, R. (2014). Toward sustainability: Public policy, global social innovations for base-of-the-pyramid markets, and demarketing for a better world. *Journal of International Marketing*, 22(2), 1-20.
- Vázquez, A. S. (2017). *Ética. Civilização Brasileira*.
- Yin, R. K. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. SAGE Publications.

IGUALDADE DE GÉNERO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA COM O FOCO NAS CRIANÇAS E NOS AGENTES EDUCATIVOS

Cristiana Ribeiro¹, Ana Claudia Loureiro², Cristina Mesquita³

¹*CIEB - IPB (PORTUGAL), cristiana.ribeiro@ipb.pt*

²*CIEB - IPB (PORTUGAL), ana.loureiro@ipb.pt*

³*CIEB - IPB (PORTUGAL), cmmgp@ipb.pt*

Resumo

A identidade das crianças é uma construção social, influenciada pelos agentes educativos e culturais e pelos instrumentos da cultura: família, escola, grupo de pares, grupos sociais, tradições, livros, os media, o património (cultural e natural), entre outros. As crianças aprendem papéis de género não só em contextos de aprendizagem formal como escola, mas também em contextos informais, como a família, os vizinhos. Um dos objetivos de desenvolvimento sustentável definido pela Organização das Nações Unidas em 2015 envolve a garantia de uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, promovendo aprendizagens ao longo da vida. Para tal, é importante a realização de reflexões críticas e sistemáticas sobre os estudos atuais, de forma a poder melhorar e complementar a literatura existente. Esta investigação teve como objetivo fazer um estudo sobre o estado da arte no que se refere à igualdade de género aos olhos dos agentes educativos (educadores, professores e pais) e das crianças e jovens. Trata-se de uma investigação interpretativa, sustentada por uma revisão sistemática da literatura suportada por artigos e investigações de referência sobre o tema. Recorreu-se à análise de conteúdo como forma de interpretação e cruzamento de dados. Dos resultados obtidos verificamos que, embora vários estudos se refiram à importância da promoção de uma educação igualitária, deparamo-nos com um défice relativamente à visão dos professores, educadores e pais/mães. Salienta-se, por isso, que o tema da igualdade de género ainda é bastante atual e carece de algumas investigações.

Palavras chave: igualdade de género, agentes educativos, crianças, jovens.

Abstract

Children's identity is a social construction, influenced by the behaviours, teachings and personality they encounter in different contexts: family, school, peer group and social context in general. Children learn gender roles not only in contexts of formal learning such as school but also in informal contexts, such as family, neighbours. One of the sustainable development goals defined by the United Nations in 2015 involves ensuring inclusive and equitable quality education, promoting lifelong learning. For this, it is important to carry out critical and systematic reflections on current studies, in order to improve and complement the existing literature. This research aimed to make a study on the state of the art with regard to gender equality in the eyes of educational agents (educators, teachers and parents) and children and young people. This is an interpretative investigation, supported by a systematic review of the literature supported by articles and reference investigations on the topic. Content analysis was used as a way of interpreting and crossing data. From the results obtained, we can see that, although several studies refer to the importance of promoting equal education, we face a deficit regarding the view of teachers, educators and parents. It should be noted, therefore, that the issue of gender equality is still very current and needs further investigation.

Keywords: gender equality, educational agents, children, youth.

1. A IGUALDADE DE GÉNERO: DEFINIÇÃO E ABORDAGENS

Os processos de construção social das diferenças e desigualdades entre homens e mulheres, com base nas categorias de “masculino” e “feminino” são de natureza complexa e multidimensional. Desde criança que a identidade de género se vai construindo, muito pela influência dos agentes sociais. Desde muito cedo as crianças começam a construir as suas ideias em torno dos papéis da mulher e do homem na sociedade, bem como das diferenças que existem entre eles. O esbatimento

das assimetrias entre homens e mulheres e a garantia da igualdade de género, tem vindo a ser considerada como um elemento fundamental no processo de desenvolvimento económico e social dos países. A este propósito, a Organização das Nações Unidas (2015) revela a importância da igualdade e a inclusão como fatores fundamentais para o desenvolvimento sustentável. Também os IV e V Plano Nacional para a Igualdade, Género, Cidadania e não Discriminação (2011-2013; 2014-2017), têm assumido este objetivo como essencial no desenvolvimento das sociedades.

Neste estudo consideramos o conceito de igualdade de género a partir das definições dadas pelas Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género [CIM] (2009) e Comissão para a Igualdade no trabalho e no emprego [CITE] (2003), onde se afirma que “a Igualdade entre Mulheres e Homens, ou Igualdade de Género, significa igualdade de direitos e liberdades, oportunidades, participação, reconhecimento e valorização de mulheres e de homens, em todos os domínios da sociedade, político, económico, laboral, pessoal e familiar (p. 2). A igualdade de género engloba diferentes tipos de igualdade, como sendo a igualdade de oportunidades, a igualdade de papéis de género, a igualdade de tratamentos, entre outros. Neste sentido, podemos considerar que a concetualização de igualdade de género se refere a um tema bastante complexo, tratando-se de uma expressão muito abrangente que considera todas as dimensões da liberdade, seja ela de expressão, de pensamentos, de opinião, de escolhas, de desenvolvimento de capacidades, aspirações e necessidades sem que haja diferenciações para homens e mulheres. Incorpora um igual reconhecimento da importância, do estatuto e do valor social tanto de homens como de mulheres, dando oportunidade de ambos mostrarem as suas capacidades e de definirem uma rota de vida sem que a sociedade os influencie, rejeitando os papéis tradicionalmente atribuídos e diferenciados em termos de género.

Existem estudos que referem o contexto familiar e o contexto escolar como os principais influenciadores das concepções das crianças sobre o género (Levy, Darmstadt, Ashby, Quandt, Halse, Nagar & Greene, 2019). A investigação tem destacado que é através das aprendizagens formais e informais que a criança constrói muitos dos seus referenciais identitários. Estes referenciais são determinados pelas crenças, comportamentos, atitudes e estereótipos que se observam nos espaços culturais com os quais a criança contacta e que moldam a sua visão sobre o mundo (O'Connor, McCormack, Robinsin, & O'Rourke, 2017; Sobkin, Skobeltsina, & Oudenhoven, 2018; Brackauf, & Rees, 2017; Endendijk, Groeneveld, & Mesman, 2018).

2. METODOLOGIA E TRAJETO DE ESTUDO

Tendo em conta a influência dos agentes educativos na perpetuação das diferenças género ou na construção de visões mais igualitárias na sociedade, esta revisão da literatura teve como objetivo analisar os estudos que foram produzidos sobre as concepções dos agentes educativos (educadores, professores e pais) sobre as questões de género, mas também analisar os estudos que enfocam as visões das crianças sobre esta temática.

A revisão sistemática da literatura seguiu a linha de com Higgins, Thomas, Chandler, Cumpston, Li, Page e Welch VA (2019). Num primeiro momento foi realizado o processo de seleção dos estudos como forma de recolher os dados necessários. Posteriormente procedeu-se à análise de conteúdo como forma de agrupar e interpretar os dados constantes nos estudos. Na subsecção que se segue dá-se conta de todo o procedimento realizado.

2.1. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Nesta revisão sistemática da literatura foram seguidas etapas específicas para a recolha dos dados, como podemos observar na figura 1.

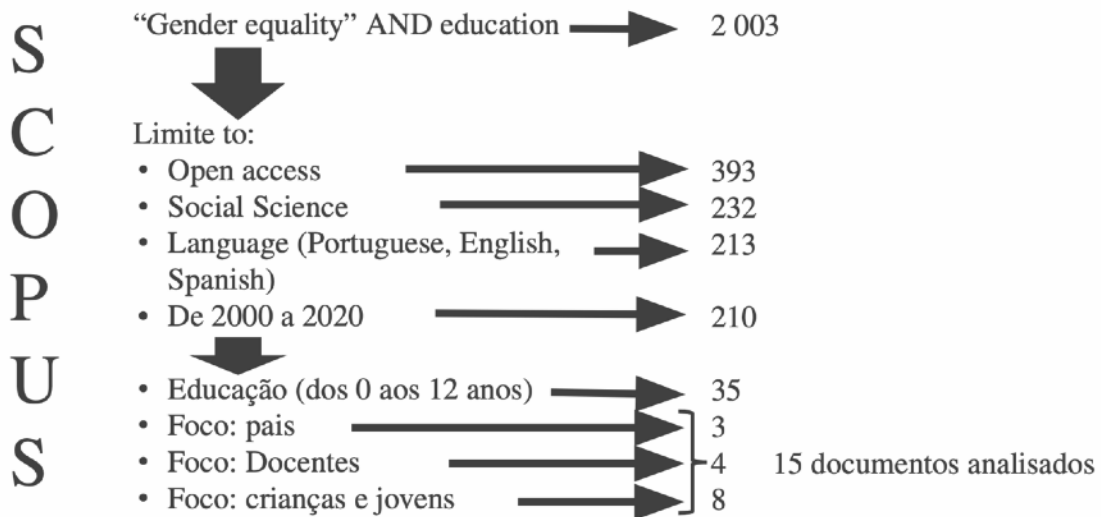


Figura 1: Processo de recolha, seleção e exclusão de documentos para análise.

Após a seleção da temática a investigar, o primeiro processo foi recolher as referências teóricas de investigações e estudos mais recentes e considerados como mais importantes e com um valor relevante para a temática, usando para este efeito a plataforma SCOPUS. Foram usadas as palavras “gender equality” e “education” como critérios de inclusão da pesquisa. Nesta primeira fase obtiveram-se 2003 artigos. Limitou-se a pesquisa às publicações realizadas a partir do ano 2000, em acesso livre, pertencentes à área das ciências sociais, cuja língua fosse o português, espanhol e inglês. Dos resultados de pesquisa obtiveram-se 210 estudos.

Passamos, posteriormente, à fase de refinamento da pesquisa, a partir da leitura dos resumos, e para atender aos objetivos do estudo usaram-se dois critérios de exclusão: (i) não pertencer à área da educação; (ii) não tratar de estudos com crianças entre os 0 e os 12 anos. Deste afinamento foram excluídos 75 estudos, tendo ficado disponíveis 35 artigos. Procedeu-se, a um refinamento mais aprofundado, tendo em conta os seguintes critérios: (i) foco nas concepções dos educadores: pais e docentes; (ii) foco nas concepções das crianças e jovens. Deste último procedimento foram excluídos mais 20 artigos. Desta forma, foi selecionado um total de 15 artigos, categorizados segundo os critérios: (i) sete artigos integrados na categoria, concepções dos educadores (pais e docentes) e; (ii) oito artigos focalizados nas concepções das crianças e jovens. O procedimento, tendo em conta os critérios de inclusão e exclusão foram validados pela terceira autora deste estudo.

Para a organização dos documentos selecionados recorreu-se ao programa Excel, onde foram criadas as seguintes colunas: ano do estudo, nome dos autores, título do estudo, objetivos, metodologia e técnicas utilizadas; breve descrição, resultados, conclusões. Os dados foram organizados de forma crescente considerando a data de publicação.

Após a leitura e o preenchimento da tabela, procedeu-se à análise de conteúdo. Para isso foram criadas categorias e subcategorias conforme se explicita na tabela 1

Tabela 1 - Categorias e subcategorias de análise para revisão sistemática da literatura

Tema: Igualdade de Género	
Categorias	Subcategorias
<i>Concepções dos pais sobre a igualdade de género</i>	Diferenciação de género na atribuição de tarefas
	Fatores promotores da desigualdade
	Fatores promotores da igualdade
	Convivência entre pais/mães e filhos/filhas.
<i>Concepções dos educadores/professores sobre a igualdade de género</i>	Estereótipos de género
	Ação educativa
	Papel da escola e dos professores
<i>Concepções das crianças e dos jovens sobre a igualdade género</i>	Estereótipos de género
	Fatores influenciadores: família e <i>media</i>
	Opinião das crianças

Primeiramente analisamos a tabela e os estudos segundo o objetivo do estudo, destacando o texto a cores diferentes tendo em conta a categoria em que incluíam estudos focalizados nas concepções: das famílias, dos profissionais de educação e das crianças. Seguidamente, as categorias passaram por um processo de refinamento, do qual emergiram algumas subcategorias. Na categoria concepções dos pais sobre a igualdade de género sobressaíram as seguintes subcategorias: (i) diferenciação de género na atribuição de tarefas domésticas, (ii) fatores promotores da desigualdade, (iii) fatores promotores da igualdade, e (iv) convivência entre pais/mães e filhos/filhas. Na categoria concepções dos educadores/professores sobre a igualdade de género evidenciaram-se as seguintes subcategorias: (i) estereótipos de género, (ii) ação educativa e (iii) papel da escola e dos professores. Na categoria concepções das crianças e jovens sobre a igualdade de género, emergiram as seguintes subcategorias (i) estereótipos observados, (ii) fatores influenciadores das identidades de género e (iii) opinião das crianças.

A análise dos resultados que a seguir se apresenta foi feita com base na leitura dos artigos de acordo com os objetivos, categorias e subcategorias definidos neste estudo.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise de conteúdo segue a ordem das categorias e subcategorias apresentadas na tabela 1 referente às categorias e subcategorias de análise para revisão sistemática da literatura. Iniciamos com a revisão da literatura focada nas concepções dos pais, apontando de que forma estão a ser divididas as tarefas no contexto familiar, quais os fatores que influenciam à igualdade e à desigualdade e como está a ocorrer a convivência entre pais/mães e filhos/filhas. Seguidamente são abordadas as concepções dos educadores de infância e professores, referindo quais os estereótipos de género mais difundidos por estes docentes, se a sua ação educativa respeita a igualdade de género e qual o papel da escola e dos professores para o alcance da mesma. Por último, são apresentadas as concepções das crianças e jovens, referindo quais os estereótipos de género mais visíveis, de que forma é que a família e os media influenciam nesses estereótipos e quais são as opiniões manifestadas por esse público relativamente a esta problemática e à sua participação na mesma.

3.1. Concepções dos pais sobre a igualdade de género

O primeiro agente educativo com que a criança tem contacto, ainda antes do nascimento, é a família. É neste seio que se vão transmitindo e perpetuando valores e atitudes que se julgam adequados e

transmissores de bem-estar e felicidade, os quais são influenciados pelo entendimento que os progenitores têm acerca de se ser homem e mulher. Aí adquire as primeiras aprendizagens sobre o mundo e sobre si mesmo. Aprende papéis de género que marcam a sua personalidade e influenciam os seus comportamentos (O'Connor, McCormack, Robinsin & O'Rourke, 2017; Sobkin, Skobeltsina e Oudenhoven, 2018; Brackauf & Rees, 2017; Endendijk, Groeneveld & Mesman, 2018).

Com o objetivo de analisar os níveis de igualdade de género dos pais e mães de famílias pertencentes ao ensino público mexicano, Ojeda e Ramírez (2019), realizaram um estudo com 2815 participantes, através da aplicação de um inquérito por questionário com perguntas fechadas. Estes concluíram, que os progenitores vivem numa ilusão de igualdade, considerando que têm as mesmas atitudes e comportamentos com os seus filhos ou filhas. Contudo, os autores descobriram que quando se analisa a diferenciação de género na atribuição de tarefas, apercebemo-nos que o tempo destinado a tarefas domésticas e ao restante trabalho não remunerado é desigual, sendo as mulheres aquelas que ficam com maior quantidade de tarefas. Revelam a escolaridade como um fator impulsionador da igualdade e a religião como um possível fator promotor da desigualdade, mencionando que quando não há ligação a nenhuma religião e quando o nível de escolaridade é mais elevado, maior é a propensão à igualdade. A partir dos dados recolhidos pela Encuesta Nacional de Ingresos Y Gastos de Los Hogares, Peña e Amador (2016) investigaram 19036 casais heterossexuais, com o objetivo de descobrir se a união conjugal influencia no número de horas de tarefas domésticas, o que lhes permitiu concluir que o tipo de união é um fator promotor de igualdade, sendo que as desigualdades são menos evidenciadas em casais de união livre.

Sobkin, Skobeltsina e Oudenhoven (2018) investigaram a convivência entre pais/mães e filhos/as, com o objetivo de perceber como estes organizam o seu tempo de lazer em família. Para o levantamento de dados, os autores realizaram 1936 entrevistas a pais e mães de crianças em idade pré-escolar. Os dados revelam que a relação pais/mães e filhos/as, tende a ser diferenciada, mesmo na ocupação dos tempos livres. De acordo com os autores, os pais tendem a dedicar o seu tempo livre aos filhos e as mães às filhas. Os valores transmitidos são normalmente tradicionalistas e estereotipados, visto que as mães e filhas ocupam o seu tempo com tarefas domésticas e os pais e filhos ocupam-se com atividades relacionadas com as tecnologias. Os mesmos autores descobriram que o tempo dedicado pelos pais e mães aos seus filhos e filhas não é igual, uma vez que os pais salientam a falta de tempo livre.

3.2. Concepções dos educadores/professores sobre a igualdade de género

A escola é o segundo grande contexto social com que as crianças têm contacto, sendo responsável pela educação e aprendizagem, considerando-se que ela deve ser promotora de maior igualdade. Um dos objetivos de desenvolvimento sustentável definidos pelas Nações Unidas em 2015 envolve a garantia de uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, promovendo aprendizagens ao longo da vida. As práticas pedagógicas de professores e educadores devem ser pensadas tendo em conta esse objetivo, uma vez que a educação tem influência na construção de género. A escola é, por alguns autores, definida como um dos principais locais de socialização dessas ideologias (Rosistoloato, 2009; Peña & Amador, 2016; Ojeda & Ramírez, 2019; Vanner, 2019).

Com o objetivo de analisar as classificações de género utilizadas por 16 docentes que desenvolveram projetos de orientação sexual, Rosistolato (2009), através de entrevistas, concluiu que, ainda que a escola deva ser um contexto de promoção de igualdade, nem sempre isso acontece. Nela interagem pessoas com visões, experiências de vida e crenças diferenciadas sobre a realidade, transmitindo alguns estereótipos de género. Confirmou que o grupo de educadores e professores é maioritariamente feminino, demonstrando às crianças que na escola não existe igualdade e que ser professor e educador ainda é trabalho para mulheres. A situação é ainda mais visível em jardins de infância e creches, onde o público-alvo são crianças com idades mais baixas e onde o papel destes profissionais é visto como uma extensão do trabalho doméstico.

Na Suécia realizou-se uma investigação que utilizou a entrevista a 43 alunos do ensino básico e secundário de quatro escolas distintas, com os objetivos: (i) perceber de que forma os discursos de participação e poder são ou não praticados e materializados, e (ii) entender como são as representações dos alunos sobre igualdade de género e diversidade. Keisu, Ahlström, (2020) ao analisarem as ações educativas observaram algumas incoerências nos professores que apesar dos discursos de igualdade revelavam reações distintas, para rapazes e raparigas, perante comportamentos similares afirmam que é importante, no decurso da formação valorizar as pedagogias críticas, uma vez que o conceito de género e de igualdade estão em constante construção e evolução.

Rodríguez, Garcia e Camargo (2019), aplicaram um inquérito por questionário a 353 futuros professores, com o objetivo de analisar a competência transversal centrada na planificação de espaços de aprendizagem favorecedores do respeito e igualdade de género, e depararam-se com uma desigualdade nas práticas educativas, observando que as profissionais mulheres tendem a valorizar mais as práticas educativas focadas na igualdade do que os profissionais homens. No que se refere ao papel da escola e dos professores, o estudo de Rodríguez, Garcia e Camargo (2019), realizado no ensino superior, estabelece uma relação entre a valorização dada à igualdade de género no currículo durante a formação superior e as práticas educativas já durante a carreira profissional, percebendo que quanto mais trabalhada for a igualdade de género na formação superior, maior será a sua implementação nas práticas futuras.

Do estudo de Vanner (2019), realizado com professores e alunos de duas escolas do Kenya, que teve por objetivos definir segurança de género e identificar práticas promotoras e dilatórias desse conceito, percebe-se que, enquanto uns professores promovem a igualdade e a segurança de género, outros fazem completamente o contrário, incentivando a desigualdade, chegando às vezes a fazer uso da violência.

3.3. Concepções das crianças e dos jovens sobre a igualdade género

O estudo de Aksoy, Ustun e Sural (2019) teve como foco a formação de estereótipos de género nas crianças. Para tal, analisaram as concepções de 570 crianças do 4.º ano de escolaridade, através de um inquérito, sobre a igualdade de género. Os autores perceberam que entre diversas categorias, os estereótipos dos papéis de género ainda se concentram essencialmente na divisão das tarefas domésticas. As crianças consideram que lavar pratos, passar a ferro, fazer limpezas, costurar e tricotar é trabalho para raparigas, enquanto as reparações e espetar pregos se destinam aos rapazes.

O'Connor, McCormack, Robinsin e O'Rourke (2017) investigaram as diferenças de género (através de entrevistas e observação naturalista) observando as brincadeiras de 1688 crianças. Comprovaram que os rapazes tendem a realizar brincadeiras em espaços exteriores, enquanto as raparigas tendem a brincar no interior de casa. Os rapazes priorizam brincadeiras físicas e desportos organizados, enquanto as raparigas valorizam desportos espontâneos e atividades criativas e sociais. Também Aksoy, Ustun e Sural (2019) investigaram os momentos lúdicos das crianças, apercebendo-se que, a maioria delas, viam as brincadeiras como sendo para ambos sexos, como são o exemplo de brincar com berlindes, aviões, computador, subir às árvores, jogar à macaca e saltar à corda. Apenas as brincadeiras com bonecas e brincar às famílias foram referidas como sendo somente destinadas a raparigas, enquanto brincar com carros a rapazes. As desigualdades foram essencialmente apontadas pelo sexo oposto, foram os rapazes que maioritariamente indicaram as brincadeiras com bonecas e às famílias como sendo destinadas a raparigas, e foram mais as raparigas que apontam o brincar com carros como sendo brincadeiras de rapazes.

Ainda segundo o mesmo estudo, no que diz respeito às profissões, as crianças consideravam que ser bailarino/a, ser astronauta, ser escultor/a, ser juiz/a, ser presidente e ser polícia eram profissões tanto para meninos como meninas. Contudo, relativamente à profissão baby sitter esta foi classificada como uma profissão particularmente destinada a mulheres, as respostas obtidas foram maioritariamente expressas pelas raparigas. Já no caso da profissão de motorista de camiões foi a maioria dos rapazes que assumiu que esta é uma profissão destinada a homens (Aksoy, Ustun, & Sural, 2019). Ao cruzar os dados com a classificação das brincadeiras encontram-se algumas semelhanças. Se brincar com bonecas se destina a raparigas, na vida adulta, cuidar de crianças destina-se a mulheres. No mesmo sentido, se só os rapazes podem brincar com carros, também só os homens em idade adulta podem ser condutores. Temos aqui um excelente exemplo de que, o que aprendemos em idades reduzidas pode se refletir na idade adulta.

O mesmo estudo investiga também as concepções das crianças sobre a identidade de género, chegando à conclusão de que as crianças não veem o tamanho do cabelo como uma distinção entre os sexos, uma vez que referem que tanto meninas como meninos podem ter o cabelo curto ou comprido. O mesmo não acontece no penteado, uma vez que o rabo de cavalo é apontado (com mais respostas femininas que masculinas) como sendo apenas destinado a raparigas. No que se refere às cores, tanto o azul (com percentagem igual de ambos sexos) como o rosa (com maiores respostas positivas por parte de meninos) podem ser cores destinadas tanto a meninos como a meninas, mas com uma percentagem de aceitação mais evidente na cor azul.

Bruckauf e Rees (2017) investigaram a existência de um padrão indicador referente ao trabalho doméstico, descobrindo que um dos fatores influenciadores que justificam estas desigualdade acima referidas é a família. Como vimos anteriormente, as tarefas domésticas no seio familiar ainda são

muito destinadas às mulheres, o que faz com que as crianças entendam isso como o normal. As crianças são envolvidas nessas tarefas, as raparigas são chamadas a ajudar nas tarefas que as mães desempenham e os rapazes tendem a ajudar os pais. Outro fator influenciador pode ser os meios de comunicação, uma vez que alguns estudos revelam o seu impacto na desigualdade, pela divulgação de personagens estereotipadas (Sobkin, Skobeltsina & Oudenhoven, 2018; Ausbrey & Harrison, 2004)

Watkins, Law, Barwick e Kirkm (2018) investigaram o conhecimento jurídico de 634 crianças de oito escolas diferentes sobre os seus direitos, através da utilização de um jogo digital. No que se refere à participação das crianças nas práticas educativas dos educadores e professores, o estudo comprovou que nem sempre as crianças são envolvidas em projetos relacionados com a igualdade de género e, quando o são, é normalmente uma atividade pontual, um dia temático, uma vez por ano. Estes investigadores concluíram que as vozes e opiniões das crianças e jovens não são tidas em conta. Também o estudo de Keisu e Ahlström (2020) permitiu chegar a essa mesma conclusão.

Bragg, Renold, Ringrosec e Jackson (2018), num estudo que envolveu 100 jovens entre os 12 e os 14 anos pertencentes a comunidades LGBT e feministas, investigaram o seu ponto de vista sobre igualdade de género, realçando o interesse das crianças e jovens por algumas problemáticas. Estes gostam de partilhar experiências, e têm algumas bastante ricas, que nem sempre são positivas, mas que mesmo assim tendem a ser ignoradas. Foi-lhes comprovada a capacidade de apontar problemas que necessitam ser repensados, referindo contextos específicos que carecem de melhorias (religião, desporto e escola) e também de procurarem soluções (divulgação de outras culturas e pessoas que não seguem a norma). Ainda assim, sentem que a sociedade não os leva a sério, considerando-os bastante infantis até em idade mais avançada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da pesquisa realizada na plataforma SCOPUS de referenciais teóricos sobre esta temática apontamos para um défice de investigações focadas em agentes educativos e nas suas práticas educativas. São alguns os estudos relevantes que se focam nas crianças, na sua visão de igualdade e na sua opinião sobre o trabalho que é desenvolvido pelas escolas sobre a igualdade de género (essencialmente em crianças mais crescidas). No entanto, ainda são poucos os estudos que se focam nos pais, professores e educadores de infância, no sentido de perceber que tipo de valorização fazem da igualdade de género e como a integram no seu quotidiano profissional. Quando realizada uma pesquisa, sobre revisões sistemáticas da literatura, elas são quase inexistentes e, as poucas que existem, focam-se mais em leis e documentos oficiais do que em investigações com público-alvo específico.

Os estudos que analisam as concepções dos pais evidenciam que estes apesar de pensarem que tem uma concepção de igualdade entre homens e mulheres, na verdade, quando são confrontados com o tipo de tarefas que homens e mulheres devem assumir, revelam estereótipos continuando a considerar que as mulheres devem assumir mais tarefas domésticas e os homens mais tarefas remuneradas. Essas concepções são experiências que as crianças vivenciam em casa, construindo ideias diferenciadoras sobre o papel da mulher e do homem. concepções de diferentes agentes sociais. No que se refere aos pais, relativamente existe diferença. Dentro dos fatores promotores de igualdade assume-se a escolaridade e o tipo de união entre os parceiros, destacando-se como o fator que mais influencia a desigualdade a religião.

Relativamente à influência que os educadores de infância e professores exercem sobre as crianças, por exemplo na subcategoria dos estereótipos de género, evidencia-se que constituição desigual do corpo docente com maior prevalência do sexo feminino, pode influenciar na escolha da profissão, uma vez que as crianças passam a associar esta função mais às mulheres do que aos homens. Da subcategoria referente às práticas educativas depreende-se uma dualidade de situações, uns professores promovem a igualdade, outros fazem exatamente o contrário incentivando a desigualdade. As mulheres tendem a promover práticas mais reflexivas no que se refere à igualdade. Na subcategoria do papel da escola e dos profissionais, além da promoção da igualdade, destaca-se a valorização das pedagogias críticas.

Por último, a visão das crianças e jovens, relativamente aos estereótipos de género, as maiores desigualdades fazem referência aos papéis de género, sendo a mulher entendida como a dona de casa, sendo-lhe destinadas as funções de, por exemplo, lavar pratos, fazer limpezas e arrumar e, como profissão, ser baby sitter, já aos homens são-lhe destinadas profissões mais mecânicas e que necessita, de maior força e destreza como por exemplo a condução de camiões.

Os fatores mais influenciadores das desigualdades são a família e os media. As crianças e jovens consideram que as suas opiniões não são ouvidas e que pouco trabalho se faz nas escolas para a promoção da igualdade.

Neste sentido, esta revisão da literatura, salienta que tanto pais como professores ainda têm um longo caminho a percorrer no que diz respeito à igualdade de género. Ambos necessitam de perceber que a igualdade não existe nas suas vidas e nas suas práticas, pois, como se pode verificar, principalmente os pais, vivem iludidos com falsa igualdade. Só este choque com a realidade é que acarreta mudanças. As maiores desigualdades continuam a ser na distribuição do tempo não remunerado, principalmente no que se refere às tarefas domésticas. Com isto podemos observar que as práticas dos pais e mães tem influência na construção da identidade dos filhos/as.

Ainda que muito se tenha feito sobre igualdade de género, as evoluções são lentas e, embora se observem diferenças entre o passado e o presente, continuam a persistir estereótipos que é necessário dissipar.

Aconselhamos que os estudos futuros sigam duas linhas de pesquisa, em que o ideal seria se cruzarem dentro da mesma investigação. Uma linha de pesquisa pode focar-se nas práticas educativas de professores, educadores e pais, investigando de que forma estão a ser feitas, se estão a ser planificadas e pensadas na igualdade de género e qual a visão que estes agentes têm sobre esta temática. Outra linha de pesquisa que pensamos ser importante investigar é como as crianças interpretam essas práticas educativas de que são alvo e de que forma estão a ajudar ou não para uma evolução das mentalidades.

REFERÊNCIAS

- Aksoy, N., Ustun, O. N. & Sural, U. C. (2019). Gender Perceptions of the primary school 4th graders regarding "children's rights". *Eurasian Journal of Education Research*, 83, 145-166.
- Aubrey, J. S. & Harrison, K. (2004). The gender-role content of children's favorite television programs and its links to their gender-related perceptions. *Media Psychology*, 6, 111-146.
- Bragg, S., Renold, E., Ringrose, J. & Jackson, C. (2018). 'More than boy, girl, male, female': Exploring young people's views on gender diversity within and beyond school contexts. *Sex educational*, 18(4), 420-434.
- Bruckauf, Z. & Rees, G. (2017). Children's Participation in Housework: Is there a case of gender stereotyping? Evidence from the International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB). UNICEF Office of Research: Innocenti Research Briefs, 17, 1-3.
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2009). *A Igualdade de género em Portugal 2009*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2013). *IV Plano Nacional para a Igualdade - Género, Cidadania e não Discriminação, 2011-2013*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- CIG (2013). *V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-Discriminação (2014-2017)*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- CITE (2003). *Manual de Formação de Formadores/as em Igualdade entre Mulheres e Homens*. Lisboa: CITE.
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G. & Mesman, J. (2018). The gendered Family Process Model: An integrative framework of gender in the family. *Archives of Sexual Behavior*, 47, 877-904.
- Higgins, J. P. T., Thomas J., Chandler J., Cumpston M., Li T., Page M. J., & Welch V. A. (Ed.). (2019) *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. 2nd Edition. Chichester (UK): John Wiley & Sons.
- Keisu, B. I. & Ahlström, B. (2020). The silent voices: Pupil participation for gender equality and diversity. *Education Research*, 62(1), 1-17.
- Levy, J., Darmstadt, G., Ashby, C., Quandt, M., Halse, E., Nagar, A. & Greene, M. (2019). Characteristics of successful programmes targeting gender inequality and restrictive gender norms for

the health and wellbeing of children, adolescents, and young adults: a systematic review. *Lancet Glob Health* 2020, 8, 225–36.

O'Connor, D., McCormack, Robinson, C. & O'Rourke, V. (2017). Boys and girls come out to play: Gender differences in children's play patterns. 9th International Conference on Education and New Learning Technologies. Consultado a janeiro, 2020 em <https://library.iated.org/view/OCONNOR2017BOY> a 20/02/2020.

Ojeda, N. & Ramírez, R. G. (2019). Actitudes de padres mexicanos acerca de la igualdad de género en los roles y liderazgos familiares. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 34(1), 169-211.

ONU (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015: Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Consultado a janeiro, 2020 em https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

Penã, L. S. & Amador, J. P. (2016). Distintas o iguais: las diferencias en el trabajo doméstico de las parejas de doble ingreso entre las uniones libres y los matrimonios. *Estudios demográficos y urbanos*, 31(3), 593-634.

Rodríguez, R., Gracia, E., Chan, M. & Camargo, A. (2019). Respeto e igualdad de género em la formación inicial docente. *Cadernos Pesquisa*, 49(174), 152-166.

Rosistolato, R. P. R. (2009). Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. *Revista Estudos Feministas*, 17(1), 11-30.

Sobkin, V., Skobeltsina, K., & Oudenhoven, N. V. (2018). The interaction between parents with their preschool children during leisure time: Key features. In Russian & W. Values (Ed.), *Vygotsky's Theory in Early Childhood Education and Research*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315098203>.

Vanner, C. (2019). Examining gender safety in schools: teacher agency and resistance in two primary schools in Kirinyaga, Kenya. *Education science*, 9(63), 1-14.

Watkins, D., Law, E.L., Barwick, J. & Kirk, E. (2018). Exploring children's understanding of law in their everyday lives. *Legal Studies*, 38, 59-78.

O CONTRIBUTO DA ATIVIDADE ARTÍSTICA E PATRIMONIAL PARA A EDUCAÇÃO

Olga Sotto

*Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes, Faculdade de Belas-Artes,
Universidade de Lisboa (PORTUGAL), olgasotto@gmail.com*

Resumo

Esta proposta de doutoramento trata a valorização da Educação Artística e do Património Nacional, através de parcerias criativas numa plataforma de colaboração interprofissional entre artistas e professores em inter-relação com alunos do 1º ciclo, valorizando um confronto de práticas e orientações, que permitam construir aprendizagens significativas para a existência pessoal e coletiva. Através de uma cultura de cooperação, irão diversificar os perfis de competências, utilizando formas integradas de dinamização ampliando os lugares de aprendizagem o que permitirá a recolha de dados para a construção, planificação e estruturação de um módulo de formação, com enfoque na aprendizagem da matemática através da música.

Palavras-chave: educação artística, cultura, património, cidadania.

Abstract

This doctoral proposal deals with the valorization of Artistic Education and National Heritage, through creative partnerships in an interprofessional collaboration platform between artists and teachers in interrelation with 1st cycle students, valuing a confrontation of practices and orientations that allow the construction of learning experiences significant to personal and collective existence. Through a culture of cooperation, they will diversify competency profiles, using integrated forms of dynamization and learning places, which will allow data collection for the construction, planning and structuring of a training module, focusing on learning mathematics through music.

Keywords: artistic education, culture, heritage, citizenship.

1. INTRODUÇÃO

Esta proposta de investigação centra-se no estudo da parceria pedagógica e didática entre artistas e professores, procurando aferir que saberes estes mobilizam no desenvolvimento de atividades pedagógicas mas também que competências os artistas, professores e alunos do 1º Ciclo, conjuntamente, desenvolvem ao longo desta parceria. As atividades são suscitadas pela proposta Educação, Arte e Património (EAP) e decorrem num ambiente multidisciplinar e interdisciplinar, no Palácio Nacional da Ajuda e no Jardim Escola João de Deus Alvalade.

O projeto EAP iniciou-se em 2012, sendo pioneiro na área dos monumentos e com uma proposta de desenvolvimento do Ensino Artístico e Patrimonial (Choay, F., 2014) através de Ateliers de Pintura, Dramaturgia e Encontros com História, dirigido a crianças dos 4 aos 12 anos.

Os objetivos deste projeto centram-se no desenvolvimento de uma estratégia educativa, onde se procurou aliar a Educação Artística à descoberta da História e do Património portugueses, com vista ao desenvolvimento dos valores patrimoniais. Até agora, o projeto EAP foi acolhido por diversas instituições governamentais, de ensino e culturais, tendo também sido o foco de uma investigação anterior de mestrado.

Em resultado dessa experiência, propõe-se uma investigação onde se desenvolvam novas estratégias de intervenção, que passem por mobilizar o conhecimento construído no projeto EAP e os saberes profissionais dos participantes, numa proposta pedagógica que promova uma aprendizagem significativa sobre o ensino artístico e patrimonial.

A articulação desta parceria tem como objetivo perceber como se pode operacionalizar a articulação entre campos do saber com especificidades próprias ao mesmo tempo que se articulam transversalmente os conceitos específicos de cada área. Trata-se de uma abordagem transdisciplinar com vista ao desenvolvimento de práticas integradas de educação formal e não formal, com enfoque na aprendizagem da matemática através da música.

Em termos teóricos, propõe-se situar este estudo num quadro construtivista (Piaget, 1971), cognitivista (Vygotsky, 2012) e sociocultural (Bourdieu & Passeron, 2016), da educação pela arte (Santos, A. 1999:2000; Read, 2013), pela Arte-Educação (Eisner, 1985; Barbosa, 1991; Smith, 2004; Barbosa, A. M. & Coutinho, R. (Orgs.), 2009; Barbosa, A. M. & Cunha, F. (Orgs.), 2010) e metodologia de leitura de imagem (Ott, 1989; Parsons, 1992; Feldman, 1993; Hernández, F., 2001; Gonçalves, R., Fróis, J. & Marques, E., 2002; Hernández-Hernández, F. & Fendler, R. (Eds.), 2013).

Em termos metodológicos, opta-se por um estudo qualitativo (Bogdan e Bilken, 1994; Stake, 2016), pela investigação-ação (Coutinho, C. P. (Org). (2009); Amado, 2014).

2. INFLUÊNCIAS METODOLÓGICAS

Na dimensão da Educação e da Arte, Herbert Read é uma das referências importantes da presente investigação. Com influência da psicologia, primeiro de Sigmund Freud e mais tarde de Carl Jung, desenvolveu estudos sobre tipos psicológicos e a sua relação com a produção artística-infantil. As suas ideias geraram um movimento educativo e cultural de âmbito mundial que tem por objetivo a constituição de um ser humano completo, total, dentro de um pensamento idealista e democrático. O movimento, conhecido como Educação pela Arte, procura valorizar, no ser humano, os aspetos intelectuais, morais e estéticos e despertar a sua consciência individual, integrando-o no grupo social do qual faz parte (Read, 2013). Nos anos 60, Richard Hamilton, Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi lançavam as bases teórico-práticas da Arte-Educação Baseada em Disciplinas. O objetivo do desenvolvimento do ensino da arte era exaltar a consciência do valor e do simbolismo do Património e das Artes Nacionais, proporcionando a solidificação da consciência da cidadania de um povo. No contexto do EAP, podemos verificar metodologias que são influenciadas pelo movimento norte-americano Arte-Educação Baseada em Disciplinas, desenvolvido na década de 1980. Esta metodologia foi introduzida no EAP sob a hipótese de que uma abordagem mais abrangente para o ensino de arte deve incluir a estética, a produção artística, a crítica e a história da arte, é nesta perspetiva que a presente investigação promove a aprendizagem da matemática através da música.

Na sequência da investigação sobre a construção do conhecimento da Arte e teóricos da Arte-Educação, que geraram um movimento educativo e cultural no desenvolvimento de métodos de leitura de imagem e de comunicação visual, destaca-se Ana Mae Barbosa pela importância que tem na metodologia do ensino da leitura de imagens. É de salientar no percurso do seu trabalho a influência do movimento inglês Critical Studies, que surgiu na década de 1970. Este movimento considerou a história da arte, a sociologia, a filosofia e a psicologia, como elementos importantes nos programas de ensino de arte, e do movimento norte-americano Arte-Educação Baseada em Disciplinas, desenvolvido na década de 1980. Em 1991 Ana Mae Barbosa publica o livro “A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos”, no qual discute a situação política e conceitual do ensino da Arte no Brasil no fim dos anos oitenta. A autora apresentou um estudo de caso, a Arte-educação no Museu de Arte Contemporânea da USP, onde ocupou o cargo de diretora durante os anos de 1987 a 1993 e teve como primeira preocupação reestruturar a equipe de arte-educação, através de um fundamento teórico para o setor, debatendo e sistematizando o enfoque metodológico de trabalho que propõe. No MAC foi sistematizada a Proposta Triangular, que modificou o ensino da Arte na escola fundamental e média no Brasil, introduzindo o conhecimento da Arte ao lado da prática com os meios artísticos. A Proposta Triangular salientou a importância da interpretação da Arte e das vantagens de ver e analisar as obras ao vivo.

A Proposta Triangular pode ser organizada em três vertentes, como ilustramos no seguinte quadro (Araújo e Oliveira, 2013):

Ana Mae Barbosa (1991)

<p>- Organização na promoção da leitura que uma obra artística representa;</p> <p>- Desenvolvimento de uma pedagogia, com foco na visão do papel das artes na cultura do homem contemporâneo.</p>	<p>Primeira vertente: Contextualização da obra de arte. É importante conhecer e analisar a história da obra e o contexto da sua produção, assim como a identificação do artista e da época em que foi produzida, de forma a ser possível relacioná-la com o contexto atual.</p> <p>Segunda vertente: Leitura da obra de arte, através da percepção, da sensibilização e de uma gramática visual, adquirindo um conhecimento dos elementos visuais da obra, com o objetivo de discutir questões que a mesma possa revelar. O conhecimento da obra deve ser comparado com outras obras de artistas de outras épocas.</p> <p>Terceira vertente: considera o momento da criação, a produção e representação dos trabalhos através da expressão artística. A obra observada torna-se uma boa referência para estimular o indivíduo a criar artisticamente, experimentando diferentes linguagens. O resultado final não será uma cópia da obra observada. A criatividade e a livre expressão devem ser preservadas.</p>
---	--

Neste estudo de investigação podemos encontrar também pontos comuns com metodologias desenvolvidas por outros teóricos da Arte Educação, relativamente à leitura de imagens e à compreensão do conhecimento sobre arte, tais como Edmund Feldman, Robert Ott, Michael Parsons e Abigail Housen e Rui Mário Gonçalves, João Pedro Fróis e Elisa Marques.

Autores	Metodologias	Estágios de Análise
Edmund Feldman (1993)	Método comparativo de leitura, enfatizando as semelhanças e diferenças de duas ou mais obras visuais.	<p>1º Elaborar a descrição de uma obra, e identificar o que é evidente;</p> <p>2º Identificar elementos da composição visual, estabelecendo relações entre eles;</p> <p>3º Dar sentido ao observado, identificando ideias, sentimentos, sentidos e expressões do autor;</p> <p>4º Emitir um juízo de valor sobre a obra, se ela é importante e se tem qualidade estética.</p>
Robert Ott (1989, 1997)	“Image Watching” - “Olhando Imagens” (Ott, 1984)	<p>1º Preparar a obra de arte ou material visual, que será apreciado através da contemplação;</p> <p>2º Descrição dos aspetos formais da obra;</p> <p>3º Analisar os conceitos formais da obra e como o artista organizou a sua obra ou a composição visual;</p> <p>4º Interpretação da obra visual, analisando as ideias, os sentimentos ou sensações que a obra lhe transmite;</p> <p>5º Desenvolver a possibilidade de aumentar o conhecimento através do contexto da história da obra;</p> <p>6º Desenvolvimento da produção artística (práticas artísticas) sobre a obra observada.</p>
Michael Parsons	Compreender a Arte (Parsons, 1992) - Compreensão de imagens pelas pessoas.	<p>1º Seleção de uma obra visual ou parte dela;</p> <p>2º Seleção baseada numa escolha de imagens ou obras visuais que sejam importantes num determinado contexto;</p> <p>3º Importância da expressão do artista, com o objetivo de compreender as suas intenções ao produzir a obra visual e que sentimentos, ideias ou sensações expressa;</p> <p>4º Interesse pelo estilo e composição visual da obra, que possa ser relacionado com a sua expressão;</p> <p>5º Compreensão e validação da obra em função do seu contexto social e histórico.</p>
Abigail Housen (década de 70)	Desenvolvimento da compreensão dos estágios de leitura de imagem.	<p>1º Descrever a forma como a obra foi feita, a sua composição e como o artista a produziu;</p> <p>2º Identificar quem produziu a obra, em que ano e época foi feita e quais os materiais e procedimentos utilizados;</p> <p>3º Perceber quais as ideias ou sentimentos que a obra exprime;</p> <p>4º Desenvolvimento da produção das práticas artísticas.</p>

Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais		
Autores	Metodologias	Estágios de Análise
Rui Mário Gonçalves, João Pedro Fróis e Elisa Marques (2003)	Método comparativo. Abordagem holística da obra de arte, que integra o olhar e o diálogo, como estratégia facilitadora do ver e a experimentação plástica, como forma de desenvolver os diversos tipos de experiências.	1º Análise Formal, Temática e Estilística / Contextualização histórico –cultural; 2º Desenvolvimento da experimentação plástica a partir de conceitos; 3º Expressão —oral, escrita e visual, através de atividades de carácter lúdico-pedagógico 4º Experimentação plástica – Estrutura do diálogo. Debate e problematização. Descoberta progressiva e exercício de argumentação sistemático.

Quanto à Educação Patrimonial, para Cottinelli Telmo (1989), o professor deve orientar o estudo dos alunos para uma aprendizagem sobre o Património, tendo em conta os seguintes objetivos: estimular o desenvolvimento da sensibilidade estética e das aptidões artísticas; e contribuir para o conhecimento do Património cultural e histórico, incentivando a sua defesa e enriquecimento.

Choay, referindo-se ao Património histórico, afirma:

“Patrimônio histórico. A expressão que designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes dos seres humanos.” (Choay, 2014, p. 137)

Essas obras de arte, mas também outros produtos e trabalhos (que são o resultado desse acumular de saberes), constituem aquilo a que se pode chamar de Património histórico e cultural.

O Palácio Nacional da Ajuda representa aqui várias dimensões. Em primeiro lugar constitui um património material, enquanto monumento e obra artística de arquitetura, onde podemos encontrar espaços diversificados, também eles decorados com várias obras artísticas tais como, porcelanas, pinturas relógios etc.. Em segundo lugar, toda a história que o envolve, constitui também um património imaterial, que representa uma herança cultural importante na formação da nossa própria identidade.

“A Educação Patrimonial possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-cultural em que está inserido.” (Souto, 2017, p.30; Sotto, 2018, p.51)

Esta investigação pretende respeitar os princípios do construtivismo, prepara ateliers que representam de forma explícita os contextos específicos que alimentam e constroem o imaginário, a vontade da participação, a inclusão e a busca saudável pelo conhecimento e pela Cultura. Esses contextos dos ateliers assentam no carácter lúdico e na função pedagógica e as atividades são suscitadas pela proposta Educação, Arte e Património (EAP).

“O Projeto *Educação, Arte e Património* procura levar as crianças a desenvolver um processo ativo de conhecimento, de apropriação e de valorização da herança cultural nacional, capacitando-as para um melhor usufruto desses bens, de modo a propiciar a geração e a produção de novos conhecimentos de forma contínua, como se estivesse a fazer parte da criação de um novo mundo no qual avulta o passado, mas um passado vivificado e revigorado pela força da sua redescoberta através do olhar cristalino das crianças num tempo de perceção total da realidade do mundo”. (Souto, 2017, p.25; Sotto, 2018, p.46)

A função pedagógica segue simultaneamente os princípios da corrente de Piaget através da categorização de estádios que as próprias tarefas pressupõem num crescendo de complexidade de operações concretas, simbólicas e abstratas. As competências esperadas na meta de cada tarefa em atelier correspondem à maturação cognitiva de estratégias que o aluno aprende e que percebe como deve transferir para as fases mais complexas que surgem no desenrolar da tarefa. É sempre fornecida uma base de conhecimento de preparação científica e técnica de cada tema para que os alunos possam, em ritmo próprio, adquirir estratégias de investigação consciente sobre conceitos e especificidades das Artes e Património. (Fonseca, 2005; Santos, 2008).

“O educador assume a responsabilidade de ensinar, orientar e transferir o conhecimento de caráter histórico e cultural para o plano de aprendizagem, de assimilação, de recriação e de produção artística da criança-aprendente (Coelho, 2009 apud Souto, 2017, p.9; Coelho, 2009 apud Sotto, 2018, p.30)”.

Pretende-se pelas metodologias de ensino do Projeto propiciar a descoberta harmoniosa do tesouro da e com a criança (Unesco, 1996).

O ser humano é visto como um ser completo e holístico em que as competências e os valores sociais, cognitivos e psicológicos (espirituais) crescem em simultâneo. A Educação, Arte e Patrimônio permite que todas essas dimensões – competências e valores – cresçam nas crianças de forma paralela e não em ritmos demasiado desfasados que possam gerar disrupções ou mesmo desajustes sociais e pessoais (Lopes, 2006). Assim o educador e orientador dos ateliers do EAP está atento à evolução da aprendizagem cultural do aluno através de uma análise humanista e psicodinâmica das intervenções do aluno durante as tarefas nos ateliers (Delacroix, citado por Vygotsky, 2001).

A Arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano. Inúmeros pedagogos e teóricos da Educação, como por exemplo Herbert Read e Arquimedes dos Santos, entre outros, defendem a utilização da Arte como meio de desenvolvimento de conhecimentos e competências, que permitem uma melhor compreensão e interpretação do mundo cultural e social que nos envolve, e também, como já referido, uma construção de valores, que definem a nossa identidade.

“Parte-se, portanto, do princípio de que o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence.” (Read, 2013, p.21)

A Arte permite desenvolver o conhecimento, a imaginação, a criatividade, a sensibilidade, o espírito crítico e a expressão de sentimentos e de valores. Estas dimensões do mundo interior não podem ser separadas da realidade em que estamos inseridos. (Bondía, 2000; Smith 2006; Santos, J., 2008; Barbosa 2010; Vygotsky, 2012; Sotto, O., 2018)

A proposta é desenvolver a criança como ser crítico, produtor, capaz de analisar, dialogar, concluir, discutir questões sociais, políticas e culturais e neste sentido, é importante aprenderem a desenvolver um processo criativo nas suas várias dimensões:

Criação artística- aprendizagem e conceção do processo

Crítica – Impressões, opiniões e análises que nos levam a novas compreensões.

Sensibilidade e percepção- experiência sensível em relação a um tema, uma criação ou um objeto.

Fruição – Promover sensibilização durante a prática artística.

Reflexão – Construção de argumentos sobre o processo concluído.

	Proposta EAP	Metodologia
Projeto EAP	<p>- O ensino da arte deve incluir a estética, a produção artística, a crítica e a história da arte;</p> <p>- Nesta metodologia de leitura de imagem, é importante o Professor/Artista desenvolver um processo colaborativo com o aluno.</p>	<p>1ª fase: Estudo de investigação da história do monumento. A informação recolhida é transformada numa linguagem adaptada à amostra em questão, metodologia esta validada por teóricos da pedagogia;</p> <p>2ª fase: Apresentação do monumento às crianças através de visitas guiadas;</p> <p>3ª fase: Alunos fazem a triagem do monumento e da sua história. Este estudo de investigação tem validação temática por iniciativa dos alunos, dos exercícios pictóricos previstos e desenvolvidos durante o ano letivo;</p> <p>4ª fase: O aluno encontra um universo de objetos, que coloca no seu museu Imaginário, desta forma todos os interesses que já existem no seu museu imaginário, começam a interagir com este novo conjunto de objetos;</p> <p>5ª fase: A relação com o objeto proporciona a atenção da criança, que tenta compreender o que vê. Através da comunicação entre a criança e o objeto, ela afeiçoa-se, existindo uma ligação afetiva neste relacionamento. O aluno começa a expressar sentimentos, ideias e sensações. A relação Património-Criança/Adolescente vem dos sentidos e à medida que a criança se posiciona num estado contemplativo, o objeto começa a fazer parte do seu consciente. É um objeto intencional ao qual o aluno se afeiçoa;</p> <p>6ª fase: Organização, pelos alunos, de uma seleção de imagens. As crianças têm interesses particulares no espaço do monumento, gostam de registar mediante os interesses individuais de cada uma delas;</p> <p>7ª fase: Descodificação dos símbolos elaborada pelos alunos e em seguida dá-se início à produção artística. O monumento e a sua história estimulam a criatividade da criança e surge o impulso natural para o desenvolvimento das práticas artísticas e das performances criativas.</p>

“Todas as atividades propostas visam estimular a criatividade e a imaginação dos alunos, que assim têm a possibilidade de se autoidentificarem e desenvolverem as suas capacidades, permitindo uma evolução positiva e uma satisfação na aprendizagem que fazem” (Souto, 2017, p.52; Sotto, 2018, p.73).

Nos dias de hoje a imagem exerce uma enorme influência sobre as pessoas, essencialmente sobre os mais jovens e a nossa realidade traduz-se num mundo cada vez mais visual. Nos tempos que correm com as novas tecnologias, estamos perante um aumento do uso da imagem como forma de comunicação e de expressão e a descodificação dos signos que se colocam diante dos nossos olhos aguardam insistentemente para serem interpretados e apreendidos, sabemos que as imagens fazem parte do mundo e que estamos perante um enorme desafio de encontrar formas de as interpretar a partir dos mais diversos pontos de vista. (Arnheim, R., 1969)

Por outro lado, com o crescente excesso de recursos visuais também somos contaminados com toda a espécie de imagens, este excesso de imagens de diversos tipos faz com que não observemos os detalhes e que não haja descodificação das mensagens integradas.

Segundo Gombrich:

“Para ver, é necessário antes, aprender a ver. O aprendizado acontece por meio de um “infinito retrocesso”, a explicação de uma coisa em termos de uma outra anterior. As representações se

baseiam em ilusão, cujas regras de convencimento mudam com o tempo. Se nossa percepção é capaz de aceitar uma ilusão corrente, a obra será assimilada.” (Gombrich, E.H. 1995)

Nas atividades solicitadas, tais como elaborar um desenho a partir de um tema musical ou escolher uma imagem para ilustrar um determinado trabalho, são formas de construirmos imagens mentais e de encontrarmos o seu significado.

É considerável ressaltar a importância da interpretação da realidade que nos rodeia, usando o poder que a imagem tem em transmitir mensagens, sejam de caráter emocional ou outras, pois todas as imagens têm uma intenção e podem ser interpretadas de diversas maneiras, tendo em conta quem as descodifica. Uma imagem não é apenas uma simples ilustração sem expressão, deve ser um elemento fundamental no processo de construção do conhecimento. (Arnheim, R. 1974)

A partir de um olhar mais atento sobre a cultura visual, observando-se, desde as imagens das revistas, dos programas de televisão, cinema, jogos de computador, entre outros, pode-se considerar:

“Histórico-antropológico: as representações e artefatos visuais são frutos de determinados contextos que os produzem e legitimam. Por isso, é necessário ir além de uma abordagem perceptiva daquilo que se vê na produção, para estabelecer conexões entre os significados dessa produção e a tradição: valores, costumes, crenças, ideias políticas e religiosas que as geraram. • Estético- artístico: este aspecto refere-se aos sistemas de representação. O aspecto estético-artístico é compreendido em relação à cultura de origem da produção, e não em termos universais, pois o código europeu ocidental não é o único válido para a compreensão crítica da cultura visual. Biográfico: as representações e artefatos fomentam uma relação com os processos identitários, construindo valores e crenças, visões sobre a realidade. • Crítico-social: representações e artefatos têm contribuído para a configuração atual das políticas da diferença e das relações de poder” (Hernandez 2000 apud Sardelich, 2006, p.215)

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo insere-se numa linha de investigação do tipo qualitativo enquadrado no paradigma emergente, o da complexidade. Segundo Amado (2014), citando Morin (1995: 1996),

“A complexidade das coisas e dos fenómenos impoe-se ao pensamento científico contemporâneo, sendo ela mesma um problema: “a complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução” (Morin, 1995:8). Podemos dizer que ela reside “precisamente na relação entre o simples e o complexo, porque esta relação é simultaneamente antagónica e complementar (Morin, 1996:102).” (p.63)

Para Stake (2016, p.58), um estudo de investigação de carácter qualitativo atribui ao investigador um papel interpretativo contínuo onde é suposto que haja “compreensão experiencial” e “realidades múltiplas”. Na investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) os objetivos gerais de uma investigação qualitativa, passam por considerar “conceitos sensíveis [e] descrevem realidades múltiplas” (pp.72-73). Para atingir estes objetivos utilizamos uma metodologia de investigação-ação (IA). Para Coutinho, C. P. (Org). (2009), a investigação-ação é convocada para explorar a inovação em contextos em que se pretende a transformação de práticas:

“porque, mais uma vez, verificamos que sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado status quo, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de acção e intervenção.” (p.356)

As características da metodologia IA serão as mais adequadas a aplicar na progressão do percurso deste estudo, o qual pretende como já anunciado, o desenvolvimento de uma nova dinâmica no âmbito de uma educação artística e patrimonial de forma a ampliar o conhecimento e a prática de outros saberes. Assim, a componente empírica do projeto de investigação assume a modalidade de IA técnica, prática e emancipatória (Amado, 2014; Coutinho et al., 2009).

4. QUESTÕES ÉTICAS

Por outro lado, o percurso investigativo seguirá como referencial a Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (DR, deliberação n.º

453/2016, de 15 de março). Como tal, a ação investigativa será guiada pelos princípios da cientificidade (SPCE, 2014, in Instrumento de regulação Ético-deontológica. Carta Ética) em investigação em educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da História de Portugal, História da Arte, da Música, da Expressão Plástica e da Dramaturgia, pretende-se avaliar o efeito da formação científica e pedagógica partilhada através da plataforma de colaboração entre os participantes.

As sessões em sala de aula, nos próprios monumentos e em residências artísticas cuidadosamente preparadas para o período desta investigação, seguem uma linha de vanguarda no que respeita aos métodos de ensino sobre Arte e Património. É através do contacto direto com o Património, e da experiência pessoal que o acompanha, que os alunos procuram construir e compreender explicações lógicas sobre o Património a ser observado. (Dewey, 2007)

Trata-se de uma perspetiva inovadora de transmissão de conteúdos musicais e históricos através da música e de toda a sua simbologia, a qual procura dar corpo aos raciocínios matemáticos mais abstratos. A sonoridade ou a repetição de sons, e também, a associação da escrita musical a números, permite uma melhor compreensão destes raciocínios, o que leva professores e artistas a partilhar conhecimentos. Deste modo ao longo deste estudo foram identificadas aplicações diretas e indiretas sobre conhecimentos matemáticos e musicais, permitindo simultaneamente a aquisição mais aprofundada de aspetos do património material e imaterial.

É importante estar desperto para a necessidade de se incorporar conteúdos relacionados com a formulação de objetivos de aprendizagem e da seleção de estratégias e atividades indicadas para a aprendizagem em espaços de educação não formal, através de experiências pessoais e sociais em ambientes fora da escola, como por exemplo o estudo da Sala da Música no Palácio Nacional da Ajuda.

No decorrer destas atividades é objetivo dos participantes partilhar conhecimentos de matérias específicas e tarefas, aproveitando e desenvolvendo as suas competências trabalhando em conjunto e em contexto educativo, de modo a proporcionar os meios artísticos necessários à comunicação e interação dos contextos culturais, sociais e históricos.

A ação no desenvolvimento destes encontros e os resultados pretendidos, considerando que o plano de trabalhos se fundamenta em procedimentos metodológicos alicerçados num ambiente de educação positiva e criativa, enquadrado nas correntes atuais de Educação e de Psicopedagogia, deverá preconizar uma formação de atividades que pretenda avaliar o efeito da formação científica e pedagógica recebida e transmitida pelos participantes.

Considera-se que será através da conjugação de diferentes dimensões artísticas e pedagógicas (planificação de aulas, preparação (e teste) de atividades no terreno, em atividades específicas e práticas em ateliers) que se construirá uma diversidade de experiências e também momentos e procedimentos positivos de orientação contínua.

Relativamente aos resultados esperados, e tendo em conta as conclusões de mestrado sobre o tema, aponta-se principalmente para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os participantes, o qual permitirá a recolha de dados para a construção, planificação e estruturação de um novo módulo de formação em educação artística. Com a presente investigação estamos convictos que alcançaremos contributos substantivos para a formação científica e pedagógica de professores, para o desenvolvimento contínuo das competências dos artistas e para a aprendizagem dos alunos, valorizando a relação afetiva entre todos (Barthes, R. 2003; Damásio, A., 2015).

“Uma sociedade harmoniosamente estruturada, sólida e unida está na base do sucesso evolutivo da espécie humana e também na origem do desenvolvimento do potencial adaptativo das crianças e jovens, a arte acaba por ser uma pedra fundamental da evolução cultural e científica, uma vez que ela se baseia numa contínua expansão da imaginação” (Sotto, 2016, p.10).

REFERÊNCIAS

Amado, J. (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Araújo, G. & Oliveira, A. (2013). Sobre métodos de leitura de imagem no ensino da arte contemporânea. *Imagens da Educação*, 3(2), 70-76. doi:10.4025/imagemeduc.v3i2.20238.
- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye. The new version*. Berkeley: University of California Press.
- Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. Editora Perspetiva.
- Barbosa, A. M. & Coutinho, R. (Orgs.) (2009). *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social*. São Paulo: UNESP.
- Barbosa, A. M. & Cunha, F. (Orgs.) (2010). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez.
- Barthes, R. (2003). *Como viver junto*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa e educação, uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bondía, J. (2000). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 21-28.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2016). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- Choay, F. (2014). *Alegoria do Património*. Lisboa: Edições 70.
- Coelho, R. (2009). *História viva: a recriação histórica como veículo de divulgação do património histórico e artístico nacional, 1986-2009: conceitos e práticas*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Portugal.
- Coutinho, C. P. (Org.) (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 355-379.
- Damásio, A. (2015). *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Editora Companhia das Letras.
- Dewey, J. (2007). *The School and Society*. New York: Cosimo.
- Eisner, E. (1985). *Why Art in Education and Why Art Education*. In *Beyond Creating: The Place for Art in America's Schools*. 64-69. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Feldman, E. (1993). *Metodologia de trabalho*. São Paulo: USP
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gombrich, E. H. (1995). *Arte e ilusão: um estado da psicologia da representação pictórica*. (3ª Ed. Ed.). (R. d. Barbosa, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Gonçalves, R., Fróis, J. & Marques, E. (2002). *Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hernández, F. (2001). *La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual*. Congreso Ibérico de Arte-Educación. Porto, Portugal.
- Hernández-Hernández, F. & Fendler, R. (Eds.). (2013). *1st Conference on Arts-Based and Artistic Research: Critical reflections on the intersection between art and research*. Barcelona: University of Barcelona, Diposit Digital.
- Lopes, R. G. (2006). *Psicologia da pessoa e elucidação psicopatológica*. Porto: Higiomed.
- Ott, R. (1989). *Aprendendo a olhar: a educação orientada pelo objeto em museus e escolas*. São Paulo: MAC.
- Parsons, M. (1992). *Compreender a arte: Uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença.
- Piaget, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Read, H. (2013). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Santos, A. (1999). *Estudos de psicopedagogia e arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (2000). *Educação pela arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, João dos (2008). *É através da vida emocional que a criança apreende o mundo exterior*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Sardelich, Maria Emilia; "Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa", *Educar*, Curitiba, n. 27, pp. 203-219, 2006. Editora UFPF
- Smith, R. A. (2004). The DBAE Literature Project. *The International Journal of Arts Education (InJAE)*, 2(3), 6-15.
- Smith, R. (2006). *Culture and the Arts in Education: Critical Essays on Shaping Human Experience*. New York: Teachers College Press.
- Sotto, O. (2016). *Educação pela Arte e Património (Vol.III)*. Mafra: DGPC – Palácio Nacional de Mafra.
- Sotto, O. (2018). *Educação, Arte e Património (Vol. IV)*. Batalha: DGPC – Mosteiro da Batalha.
- Souto, O. (2017). *Dissertação de Mestrado em Educação Artística*. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Consultado em Dezembro, 2020, em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/33839>.
- SPCE (2014). *Instrumento de regulação Ético-deontológica. Carta Ética*. Consultado em Dezembro, 2020, em <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>.
- Stake, R. E. (2016). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. (A. M. Chaves Trad). Fundação Calouste Gulbenkian (Ed). Sage Publications
- Telmo, I. Cottinelli (1989). *O Património e a Escola: do Passado ao Futuro*. Lisboa: Texto Editora.
- UNESCO (1996). *A Educação Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Asa
- Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e criatividade na infância. Ensaio de psicologia*. Tradução de João P. Fróis. Lisboa: Dinalivro.

A LIVRE MANIFESTAÇÃO DO PENSAMENTO UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA ACERCA DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT

Izabel Alves Macedo Mendes¹, Joelma de Fátima Mendes Bandeira², Lilian Betânia Reis Amaro³

¹Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/IFNMG (BRASIL), izabelalvesmacedo@yahoo.com.br

²Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/IFNMG (BRASIL), jmendes@yahoo.com.br.

³Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/IFNMG (BRASIL), llianreisamaro@yahoo.com.br

Resumo

O trabalho em destaque tem como principal objetivo, refletir sobre a condição de ser livre e o ato de pensar, em Hannah Arendt, cuja autora vivenciou grandes conflitos mundiais, deixando uma vasta obra acerca de temas variados. Desse modo, à luz do pensamento filosófico da autora, refletiremos sobre os conceitos de democracia, cidadania, liberdade e igualdade, cujos preceitos, são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, constituída por cidadãos livres e emancipados politicamente. A reflexão proposta busca alcançar os valores fundamentais da vida, inerentes à condição humana, de forma que ao transitar pelo universo do pensamento, a concepção de liberdade seja interpretada de acordo com o contexto histórico vigente, sem contudo, abrir mão das várias transformações ocorridas no interior desse vocábulo, desde o período pré-socrático. A temática será discutida, a partir de uma revisão bibliográfica, considerando os escritos da autora, sobre os grandes espetáculos catastróficos da modernidade que marcaram significativamente o século XX, os quais Arendt não fora alheia, sobretudo, o terror nazista na Alemanha, período de ruptura em que a liberdade individual lhe fora tolhida. A condição de refugiada política em que viveu nos Estados Unidos, no período de 1933 a 1975, marcou profundamente a sua a reflexão política e filosófica.

Palavras chave: Liberdade, Pensamento, Filosofia, Política.

Abstract

The main objective of this work is to reflect on the condition of being free and the act of thinking, about Hannah Arendt, whose author experienced great world conflicts, leaving a vast work on various themes. Thus, in the light of the author's philosophical thought, we will reflect on the concepts of democracy, citizenship, freedom and equality, whose precepts are essential for the construction of a more just and solidary society, constituted by free and politically emancipated citizens. The proposed reflection seeks to achieve the fundamental values of life, inherent to the human condition, so that when moving through the universe of thought, the concept of freedom is interpreted according to the current historical context, without, however, giving up the various transformations that have occurred within that word, since the pre-Socratic period. The theme will be discussed, from a bibliographic review, about the author's writings, about the great catastrophic spectacles of modernity that significantly marked the 20th century, which Arendt was not alien to. Above all, Nazi terror in Germany, a period of rupture in which individual freedom had been curtailed. The condition of political refugee in which she lived in the United States, from 1933 to 1975, profoundly marked her political and philosophical reflection.

Key words: Freedom, Thought, Philosophy, Policy.

1. INTRODUÇÃO

O inciso IV do artigo 5º da constituição federativa do Brasil de 1988 preconiza que é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato. Essa prerrogativa assegura o direito ao cidadão de manifestar publicamente as suas convicções políticas e ideológicas, tão reprimidas durante a ditadura militar. A acepção política dos termos liberdade e pensamento, apresentados nos preceitos da Constituição Federal, não sugere nenhuma reflexão acerca do conceito mais amplo das palavras mencionadas, uma vez que a expressão utilizada aponta apenas para uma leitura linear, dos

direitos e garantias fundamentais dos cidadãos brasileiros, sem requerer nenhuma interpretação mais singular.

Nesse sentido, à luz da filosofia de Hannah Arendt, traremos para discussão, dois capítulos da sua vasta obra, com intuito de promovermos uma reflexão acerca de alguns valores fundamentais da vida, inerentes à condição humana, de forma que ao transitar pelo universo do pensamento, a concepção de liberdade seja interpretada de acordo com o contexto histórico vigente. No entanto, é relevante observar que a filosofia de Hannah Arendt não abre mão da sabedoria milenar, pela qual a filósofa faz um longo percurso, na busca da construção de um conceito de liberdade que abarque o sentido mais amplo dessa palavra, a partir de consideráveis críticas à tradição filosófica, em que a autora promove um constante diálogo entre os principais pensadores da humanidade que marcaram a história da filosofia.

Diante do seu conturbado contexto histórico, a pensadora alemã se propõe a compreender o seu tempo, e, sobretudo, os efeitos da ação do homem sobre o próprio homem, tendo em vista que para a autora compreender, “significa antes examinar e suportar conscientemente o fardo que os acontecimentos colocaram sobre nós - sem negar sua existência nem vergar humildemente a seu peso, como se tudo o que de fato aconteceu não pudesse ter acontecido de outra forma” (Arendt, 1998, p.21). Para tanto, ao retomar o passado, na tentativa de tal compreensão, a autora não se recusa em refutar ou acatar ideologias dogmáticas instauradas nas bases da cultura ocidental, tendo em vista os fatos que a auxiliaram nas suas interpretações, sugerindo respostas para muitas inquietações, o que a faz revelar-se contraditória em alguns momentos.

Nesse contexto, buscaremos por meio da leitura do ensaio “Que é liberdade?” e do texto “O Pensar” em “A Vida do Espírito”, compreender a concepção de liberdade e sobretudo o entendimento da importância de o ato de pensar em Hannah Arendt, argumentando-os com os conflitos trazidos na sua própria produção, que revelam as experiências da filósofa, vivenciadas na efervescência do regime totalitário na Alemanha, cuja combinação de elementos resultou no massacre de povos inteiros em busca de uma burocracia perfeita. Na obra “Origens do Totalitarismo”, publicada em 1951, a autora afirma que o fenômeno totalitário a revelou que não existem limites para as deformações da natureza humana.

Tais leituras podem ser adaptadas em qualquer contexto histórico. Apenas para problematizar e sem contudo, ter a pretensão de responder pontualmente às argumentações apresentadas, colocaremos em forma de pergunta, algumas das várias questões que assolam a vida dos brasileiros e que fazem parte da esfera política: a partir da letra fria da lei, que preconiza que é livre a manifestação do pensamento, é possível que a liberdade faça parte do cotidiano dos cidadãos brasileiros? Em um país como o Brasil, acentuado pelo grande índice de desemprego, analfabetismo, violência extrema, corrupção, a liberdade política que é uma prerrogativa constitucional está sendo garantida aos cidadãos? O direito de ir e vir garantido pela Constituição Federal está sendo respeitado, mediante tamanha violência urbana? Pensar estas questões no embalo das reflexões de Hannah Arendt é muito salutar, uma vez que mesmo numa democracia, encontramos a liberdade cerceada, por vários motivos.

No mesmo sentido, afloram-se várias argumentações e inquietudes em direção ao pensamento, o que nos levam a muitas indagações: como definir algo tão abstrato e subjetivo como o pensamento? Haverá no universo da linguagem palavras suficientes para expressá-lo? Intuitivamente, sem maiores concepções teóricas, adiantaríamos em argumentar que o pensamento é uma condição privilegiada do ser humano, um espaço onde possuímos uma liberdade ilimitada sem qualquer tipo de restrição.

A CONCEPÇÃO DE LIBERDADE EM HANNAH ARENDT

No texto “Que é liberdade?” Hannah Arendt apresenta o tema liberdade, retomando alguns conceitos pelos quais esse termo foi concebido na tradição filosófica, identificando-o como de difícil definição, uma vez que ainda na introdução do ensaio, a autora anuncia que “se torna tão impossível conceber a liberdade ou o seu oposto quanto entender a noção de um círculo quadrado” (Arendt, 2016, p.154). Para a filósofa, há uma contradição muito grande entre as experiências vivenciadas no cotidiano, que nos forcem a agir conforme a causalidade e as concepções ideologicamente formadas, nas quais a liberdade está relacionada a uma consciência moral, conforme a possibilidade de o indivíduo seguir o seu próprio caminho e, conseqüentemente, construir a sua história. Desse modo, mais adiante a pensadora afirma que “se há porventura um eu primariamente livre em nós mesmos, ele certamente jamais aparece de modo claro no mundo fenomênico e, portanto, nunca pode se tornar objeto de verificação teórica” (Arendt, 2016, p.154).

No intuito de compreender o referido termo, apesar de historicamente, a liberdade ter sido concebida como uma verdade evidente, pertencente ao mundo interior, Arendt não se conforma com essa ideologia e busca em Kant, entender tal obscuridade, questionando o campo da liberdade, como apenas de domínio interior, uma vez que a filosofia kantiana prega que não é mais possível observar a liberdade como experiência apenas de domínio interior, em detrimento dos sentidos pelos quais compreendemos e conhecemos o mundo. Desse modo, a autora pondera que deve muito a Kant, a despeito de tais esclarecimentos, acerca desses temas obscuros, tendo em vista seu “discernimento de que a liberdade não é mais passível de averiguação por parte das faculdades interiores e dentro da área da experiência interna do que pelos sentidos com os quais conhecemos e compreendemos o mundo (Arendt, 2016, p. 155).

Ao despertar o seu interesse pela temática, Arendt acrescenta, que a liberdade, historicamente, foi a última das grandes questões metafísicas tradicionais – tais “como o ser, o nada, a alma, a natureza, o tempo, a eternidade etc. – a tornar-se tema de investigação filosófica” (Arendt, 2016, p. 156), pois segundo ela não havia preocupação, com essa questão em toda a história da filosofia, desde os Pré-socráticos até Plotino, o último filósofo da Antiguidade.

Ainda segundo Arendt, ao abordarmos o problema da liberdade, temos que ter em mente, também o problema da política e ainda a consciência do fato de o homem ser dotado com o dom da ação, tendo em vista que ação e política são potencialidades que não são concebidas sem a existência da liberdade. No entanto essa liberdade não se confunde com a liberdade interior, que pressupõe uma retirada do mundo para uma interioridade na qual ninguém mais tem acesso.

Ao relacionar a liberdade com a política, Arendt (2016) remonta aos ensinamentos de Platão, referindo-se ao mito da caverna, em que somente os filósofos, eternos amantes da verdade, teriam condições de libertar-se da caverna das ilusões e atingir o mundo luminoso da realidade e da sabedoria. Desse modo, percebe-se aí que a filosofia de Platão fora marcada pelo conflito entre a política e a filosofia, em que a política era ligada ao plano ação e a filosofia ao pensamento.

Não obstante, os caminhos da pesquisa filosófica pelos quais Arendt retomara no transcórrer dos séculos, o conceito de liberdade passa por várias transformações, porém na antiguidade, não se nota muita preocupação com essa questão, nem na vida ativa e nem na política, tendo em vista que desde o período Pré-socrático, a liberdade era concebida na esfera interior do homem, repousando no silêncio e na meditação, recôndito em que tais experiências eram derivadas sempre de uma retirada do mundo onde a liberdade fora negada para uma interioridade na qual ninguém mais tem acesso. Segundo a autora, a primeira aparição da liberdade na tradição filosófica, tem sua origem na experiência da conversão religiosa – “primeiramente de Paulo, e depois de Agostinho”.

Em alusão a Santo Agostinho, Hannah Arendt afirma que a filosofia religiosa, mesmo inconsciente, tradicionalmente, tenta divorciar da política, a concepção de liberdade, tendo em vista que a ideologia religiosa, não enxergava na política um espaço de participação de todos. Desse modo, agregava-se a crença de que era possível ser escravo no mundo e ainda assim, ser livre no pensamento. No entanto, Arendt esclarece que nessa vertente, a liberdade pode até habitar o pensamento ou coração do homem, como desejo ou vontade, porém, o coração humano é um terreno sombrio e obscuro, onde o que quer que se passe por essa obscuridade não pode ser algo notável, “(...) a liberdade na filosofia de Agostinho foi precedida da tentativa de divorciar da política a noção de liberdade, de chegar a formulação de que fosse possível ser escravo no mundo e ainda assim ser livre” (Arendt, 2016, p.158).

Contrariamente a essas concepções históricas, Arendt salienta que a ausência de liberdade no âmbito político, abre espaço para a presença de governos autoritários que ignoram a participação popular, reprimindo o discurso e favorecendo o isolamento e o individualismo. Numa sociedade com sistemas de governos despóticos, todo tipo de representação de classes, associativismo e coletivismo são expulsos da esfera pública, em que “sem um âmbito público politicamente assegurado, falta à liberdade o espaço concreto onde aparecer” (Arendt, 2016, p. 159). Desse modo, Arendt concebe a liberdade como domínio político, tendendo a negação da noção de liberdade como vida contemplativa e inclinando-se na direção da liberdade da vida activa, sendo que para ela, a vida activa expressa “três atividades humanas fundamentais: labor, trabalho e ação” (Arendt, 2007, p.15), tendo em vista, que tais atividades são fundamentais para a vida terrestre.

Destarte, ao refutar a tradição filosófica de liberdade interior em detrimento da liberdade ativa, Arendt sustenta-se na razão kantiana, contextualizando a partir das suas experiências em governos totalitários, onde a liberdade fora cerceada por regimes despóticos e autoritários, assim, ela ignora a filosofia que vislumbra uma liberdade apenas no plano do pensamento, ilusória e que não se concretiza na ação da vida ativa. “Os homens são livres diferentemente de possuírem o dom da

liberdade – enquanto agem, nem antes, nem depois; pois ser livre e agir são uma mesma coisa” (Arendt, 2016, p. 163).

Nesta perspectiva, percebe-se que a noção política de liberdade, defendida por Hannah Arendt, é aquela que se consagra na participação do cidadão nas ações da coletividade, no envolvimento das tomadas de decisões e na livre manifestação do pensamento. Um pensamento que se manifesta e ecoa num grito de liberdade. Desse modo, qualquer tipo de repreensão ou ruptura que violem os interesses e livre arbítrio do cidadão em manifestar-se a favor ou contra determinado assunto do seu interesse coloca em risco as conquistas adquiridas ao longo dos séculos em favor da democracia. Portanto, apesar de algumas contradições que poderão ser encontradas em outras obras da autora, no ensaio “Que é Liberdade?” fica bem evidente a defesa da filósofa de uma liberdade política em detrimento da liberdade interior, visto que para a ela, é na esfera pública que a liberdade se consagra, uma vez que nessa concepção, liberdade e política estão mutuamente interligadas. Para Arendt, “mesmo os que louvam a tirania” (Arendt, 2016, p. 157) precisam levar em conta que a liberdade vislumbrada na vida ativa e no espaço político é o oposto da “liberdade interior”, em cujo íntimo, o homem pode se refugiar às coerções externas e sentir-se verdadeiramente livre.

3. O PENSAR EM HANNAH ARENDT E SUAS IMPLICAÇÕES NO JULGAMENTO DE EICHMANN

Em a Vida do Espírito, cuja obra não foi concluída pela autora, devido ao seu súbito falecimento, Hannah Arendt discorre sobre temas subjetivos que incluem, o pensar, o querer e o julgar. Nesse ensaio, nos atemos ao texto “O Pensar”, em que a autora ainda no prefácio da obra, já antecipa algumas reflexões, a partir de alguns questionamentos: “o que nos faz pensar”? “O que estamos fazendo, quando nada fazemos a não ser pensar”? “Onde estamos, quando sempre rodeados por outros homens, não estamos com ninguém, mas apenas em nossa própria companhia”? Dos questionamentos apontados por Arendt, acrescentamos, qual a relação entre a ausência de pensamento e a prática indiscriminada da maldade? Em outras palavras, a autora indaga se o ato de pensar seja uma prerrogativa para que o homem se abstenha de praticar o mal.

Nos seus questionamentos, Arendt supõe que a atividade de pensar é contemporânea ao aparecimento do homem na terra. Para a filósofa, o pensar é o distanciamento que nos permite afastar do barulho e da realidade do mundo, com intuito de mantermos um diálogo interior com nós mesmos, tendo em vista que o pensamento é o mecanismo cognitivo que nos faz tomar consciência das coisas, a partir de um distanciamento do mundo, para sobre ele refletir. Essa retirada interna é um afastamento provisório, que nos permite entrarmos em contato com o nosso eu interior, numa espécie de diálogo silencioso, em cujo espaço, não somos apenas um, mais dois-em-um, cujas referências, Arendt aponta para a atividade do pensamento como o dois-em-um, retirada do diálogo Górgias¹ em que Sócrates assim se expressa, “preferiria que minha lira ou um coro por mim dirigido desafinasse e produzisse ruído desarmônico, e que multidões discordassem de mim do que, sendo um, viesse a entrar em desacordo comigo mesmo e contradizer-me”. Para Arendt é importante que o ego pensante cuide que o dois-em-um viva e estimule o esse diálogo interior, impedindo-os de ações que pratiquem o mal.

Por outro lado, para a autora, a ausência de pensamento, não está associada a nenhuma limitação cognitiva e nem tem a ver com estupidez ou ignorância, mas sim com a irreflexão, com a incapacidade de uma pessoa refletir sobre os seus atos e os efeitos que estes poderão acarretar tanto sobre a humanidade como sobre o planeta.

Assim, concentraremos nossa atenção sobre o julgamento de Eichmann em Jerusalém, um dos responsáveis pela deportação, para os campos de concentração e extermínio nazistas, mais de seis milhões de seres humanos, espetáculo inspirador também do livro “A Banalidade do Mal”, em cuja obra a autora discorre sobre o mal banalizado e incorporado nas práticas humanas, decorrentes da ausência de pensamento.

A partir da sua experiência na cobertura do evento do julgamento da pessoa do Eichmann, a pensadora afirma que o mal deixara a sua dimensão monstruosa e demoníaca, para se reproduzir nas ações de um agente comum, banal. Na concepção da autora, o mal que estava presente ali, nada tinha a ver com a concepção que lhe fora dada, historicamente. Para Arendt, que naquele evento fizera questão de estar presente, atuando como jornalista, o que mais lhe chamou a atenção acerca do réu, foi a monstruosidade dos seus atos, revelados na frieza de práticas repetitivas e ordenadas de um sistema programado na base do cálculo e da técnica, cujas atividades rotineiras e

¹ Górgias, 482c.

insensatas o caracterizaram como um burocrata. Logo, Arendt conclui que a ausência de pensamento o levava a praticar todas aquelas atrocidades e horrores frente à execução de milhares de seres humanos, mesmo não tendo nenhum deles como inimigo. Para a autora, somente uma pessoa que não conheça essa interação silenciosa, não se importará em si contradizer, uma vez jamais prestará contas daquilo que faça, ou que venha a dizer, da mesma forma que também não se incomodará com um crime que por ventura virá a cometer, tendo em vista que estará certa de que se esquecerá do ato criminoso, no momento seguinte.

Segundo Arendt, quando Eichmann fora colocado diante de situações em que não exigiam procedimentos de rotina, tornou-se indefeso e inofensivo, justificando que apenas cumpria as ordens que lhe foram incumbidas. Desse modo, a tolerância da filósofa diante do julgamento do homem que provocou horrores a sua família e sua descendência, tornou-se motivo de especulação e revolta daqueles que, naturalmente, esperavam dela, reação adversa. No entanto, Arendt recusou-se a imprimir juízo, limitando-se a entender as ações, às quais os seres humanos se sujeitam na predisposição para praticar o mal, dizendo que não havia verificado em Eichmann firmes convicções ideológicas que sustentasse tamanhas atrocidades, ou ainda motivações desordenadamente más, que justificassem as suas práticas, porém o que ela percebia nele “era algo de inteiramente negativo: não era a estupidez, mas a irreflexão (Arendt, 2000, p.6).

Nesse sentido, a partir das reflexões em “O Pensar”, é possível perceber que Hannah Arendt tenta mostrar que o homem não nasceu para praticar o mal, porém, quando o amor pelo próximo diminui em detrimento da disputa por outros valores materiais e terrenos que impedem a reflexão, o mal se banaliza. Sendo assim, ao descer do seu gigantesco patamar de monstruosidade, ideologicamente imaginado como algo que assume uma forma horripilante, tal “fantasma” se incorpora nas ações de uma pessoa comum, banal, tornando-se muito mais perigoso e cruel, por não possuir uma forma física que o distingue dos demais, reproduzindo-se nos gestos e atitudes, daqueles que não se deixam levar pelo que seu espírito tem de melhor: o pensamento.

Desse modo, a filósofa demonstra não concordar com a afirmação de Kant, em que “a estupidez é fruto de um coração perverso”, pois segundo ela a ausência de pensamento não é uma estupidez; podendo ser comum em pessoas normais e inteligentes. Nesse caso, se a figura do Eichmann não está a altura da monstruosidade derivada dos seus atos, como foi possível essa pessoa que em sua defesa alegou que apenas cumpria ordens derivadas do seu trabalho, conduzir para os campos de extermínios mais de seis milhões de seres humanos, conforme nos revelam a história? Longe de julgar essa figura humana, que talvez se tivesse outra face assustadora não teria causado tanto mal à humanidade, Arendt tentou compreendê-lo. Isso, porém, não fizera com que ela lhe retirasse a culpa, pois para ela a culpa é individual, mas o mal pode ser um fenômeno coletivo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O parágrafo introdutório do ensaio em pauta, apesar do teor político, foi utilizado apenas para demonstrar o quanto o caráter pragmático das nossas palavras e ações nos distanciam do campo da reflexão e da busca de significados para o mundo que nos rodeiam. Na sociedade contemporânea, muitos fatores favorecem uma reprodução habitual de atitudes e comportamentos rotineiros, a começar pela velocidade com que a avançada tecnologia conduz às suas projeções, impedindo que o ser humano deixe aflorar a capacidade de pensar e refletir a vida em seu aspecto mais sublime, substituindo grandes valores e sentimentos pela euforia do cotidiano, estimulados pelos sentidos sensoriais. A emergência e urgência requerida pela sociedade do consumo, impedem-nos de elaborar perguntas e questionamentos sobre muitos dos problemas que afligem a humanidade, uma vez que a acessibilidade de informações transmite a falsa impressão de que as respostas já estão prontas e que o ato de pensar é arbitrário e regalia de poucos.

Os dois textos colocados em discussão nesse ensaio trazem grandes contribuições para uma intensa reflexão sobre valores voltados para a dimensão humana, que por se tratar de temas clássicos fazem com que suas leituras se situem em qualquer período da história da humanidade. Tais questionamentos acerca desses princípios remetem a numerosas indagações sobre a ideia que fazemos em relação a liberdade, ideologicamente massificada e distorcida do seu significado maior. Sem dúvida nenhuma, a filosofia Arendtiana além de promover um convite ao debate filosófico, favorece uma ampla visão a respeito da realidade, apontando para muitas práticas que habitam o cotidiano da raça humana, muitas vezes preteridas pela emergência da globalização e pelo avanço da tecnologia.

Com efeito, o Pensar em Arendt atinge com profundidade as obscuridades do pensamento humano, sugerindo reflexões sobre a encarnação do mal no cotidiano das pessoas, maior causador da

violação da liberdade individual e coletiva. No entendimento da filósofa, qualquer pessoa, que não se predispõe a um diálogo consigo mesmo, sem a devida reflexão dos seus atos, pode ser um Eichmann.

REFERÊNCIAS

Arendt, H. (1998). *Origens do Totalitarismo*. Tradução, Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras.

Arendt, H. (2000). *A Vida do Espírito*. 4a edição. Tradução: Antônio Abranches & Cesar Augusto R. de Almeida. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Arendt, H. (2007). *A Condição Humana*. Tradução: Roberto Raposo. 10a edição, Rio de Janeiro. Forense Universitária.

Arendt, H. (2016). O que é liberdade. In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução: Mauro W.Barbosa. 8a edição, São Paulo: Perspectiva (pp.154-180).

LAC- LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM CRIATIVA

Maria Margarida da Rocha Barbosa¹ Fernanda Macedo²

¹Agrupamento de Escolas de Fafe e Fundação Bienal de Arte de Cerveira

²Agrupamento de Escolas de Fafe e Centro de formação de Professores Francisco de Holanda

Resumo

A escola que queremos para o século XXI terá que promover o desenvolvimento de competências nos alunos, de forma explícita e intencional, mudanças no desenho curricular e nas práticas pedagógicas dos professores. Uma aprendizagem para um mundo novo, que seja transformadora e que prepare para um mundo global que valorize a diferença e que se torne constituído por cidadãos inovadores, criadores e autónomos. A Fundação Bienal de Arte de Cerveira (FBAC) está a desenvolver o “LAC – Laboratório de

Aprendizagem Criativa”. No âmbito da Promoção do Sucesso Escolar a FBAC está a construir espaços de aprendizagem, valorizando a criatividade, a sensibilidade, o pensamento imaginativo e crítico e, principalmente, reafirmando o importante papel das artes na formação integral do indivíduo. Com uma metodologia do trabalho teórico-prático, o LAC é dirigido aos alunos do 9º ano e secundário. O programa pretende incentivar a curiosidade e a imaginação, estimular a perceção e a capacidade de expressão e desenvolver a autonomia dos alunos através do conhecimento da arte contemporânea, num ambiente de aprendizagem criativa e de promoção ao sucesso escolar.

O LAC é constituído por um conjunto de oficinas temáticas onde serão trabalhados temas da cultura e da arte contemporânea, que vão ao encontro dos programas curriculares e Aprendizagens Essenciais. Nessas oficinas promove-se a produção de conhecimento, a descoberta de novas ideias e de formas de expressão individual dos alunos; a valorização da originalidade, da espontaneidade e da imaginação. Enquanto ferramenta pedagógica, o LAC propõe que, através do conhecimento da arte e da experimentação plástica/criativa, os alunos adquiram competências essenciais para a construção de aprendizagens significativas. À escola do século XXI pede-se que prepare os jovens para que sejam capazes de construir autonomamente a sua capacidade de criar e intervir num mundo global e a todos compete colaborar para a mesma finalidade: sucesso escolar.

Palavras chave: arte, aprendizagem, sucesso

Abstract

The school we want for the 21st century will have to promote the development of skills in students, in an explicit and intentional way, changes in the curriculum design and pedagogical practices of teachers. Learning for a new world that is transformative and that prepares for a global world that values difference and that is made up of innovative, creative and autonomous citizens. The Biennial Art Foundation of Cerveira (FBAC) is developing the “LAC - Laboratory of

Creative Learning”. Within the scope of the Promotion of School Success, FBAC is building learning spaces, valuing creativity, sensitivity, imaginative and critical thinking and, mainly, reaffirming the important role of the arts in the integral formation of the individual. With a methodology of theoretical and practical work, the LAC is aimed at students of the 9th and secondary year. The program aims to encourage curiosity and imagination, stimulate perception and the capacity for expression and develop students' autonomy through knowledge of contemporary art, in an environment of creative learning and promotion of school success.

The LAC is constituted by a set of thematic workshops where themes of culture and contemporary art will be worked, which meet the curricular programs and Essential Learning. These workshops promote the production of knowledge, the discovery of new ideas and forms of individual expression by students; valuing originality, spontaneity and imagination. As a pedagogical tool, LAC proposes that, through knowledge of art and plastic / creative experimentation, students acquire essential skills for the construction of meaningful learning. The 21st century school is asked to prepare young people to be able to autonomously build their capacity to create and intervene in a global world and it is up to everyone to collaborate for the same purpose: school success.

Keywords: art, learning, success

1. LAC - CONCEITO E OBJETIVOS

O “LAC – Laboratório de Aprendizagem Criativa” apresenta-se como manifestação de um dos objetivos da Fundação Bial de Arte de Cerveira (FBAC) - construir espaços de aprendizagem, assumindo um papel significativo na sociedade através de ações educativas que mobilizem a comunidade onde participa ou está inserida. Um dos caminhos para se alcançar tal objetivo é construir novos modos de comunicação com as escolas através de interações cada vez mais próximas e dinâmicas, valorizando a criatividade, a sensibilidade, o pensamento imaginativo e crítico e, principalmente, reafirmando o importante papel das artes na formação integral do indivíduo.

Com uma metodologia do trabalho teórico-prático, o LAC é dirigido aos alunos do ensino regular do 9º ano e Secundário, e tem como objetivos:

- Incentivar a curiosidade e a imaginação; estimular a percepção e a capacidade de expressão; desenvolver a autonomia dos alunos através do conhecimento da arte contemporânea num ambiente de aprendizagem criativo e de promoção do sucesso escolar;
- Promover meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética contribuindo para a compreensão da riqueza da diversidade cultural e da Arte como um meio de realização pessoal;
- Incentivar modos reflexivos de conhecimento da arte e da cultura contemporânea;
- Reconhecer o estudo do objeto artístico como processo fundamental para o conhecimento do passado;
- Estimular no aluno o gosto pela criação artística nas suas múltiplas vertentes;
- Fomentar o pensamento criativo dos alunos através da observação crítica;
- Fomentar nos alunos a valorização do espírito criativo e inovador;
- Estimular o potencial imaginativo, crítico e criativo dos alunos;
- Promover um envolvimento continuado entre a FBAC e o Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Cerveira;
- Promover o envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos.

2. PÚBLICO-ALVO

O programa LAC – Laboratório Artístico Criativo é destinado aos alunos do ensino regular do 9º ano e do Secundário da Escola EB 2,3 de Vila Nova de Cerveira, sendo que se preveem os seguintes números:

- Ano letivo de 2017/2018: 195 alunos
- Ano Letivo de 2018/2019: 200 alunos
- Ano Letivo de 2019/2020: 200 alunos (a ser alterado no tempo por motivo COvid19)

FUNCIONAMENTO

No que se refere ao seu funcionamento, o LAC é constituído por um conjunto de oficinas temáticas oferecidas em cada ano letivo do programa (3 anos letivos) onde serão trabalhados temas da cultura e da arte contemporânea, que vão ao encontro dos programas curriculares. Nessas oficinas promover-se-á a produção de conhecimento, a descoberta de novas ideias e de formas de expressão individual dos alunos; a valorização da originalidade, da espontaneidade e da imaginação. Enquanto uma ferramenta pedagógica, o LAC propõe que através do conhecimento da arte e da experimentação plástica/criativa os alunos adquiram competências essenciais para a construção da aprendizagem e para o sucesso escolar:

- Observar e descrever;
- Raciocinar, questionar e investigar;
- Encontrar complexidade;
- Explorar pontos de vista;

- Comparar e associar.

METODOLOGIA DE TRABALHO

Serão desenvolvidas anualmente oito opções de oficinas, cabendo ao Agrupamento de Escolas de Cerveira escolher quais as oficinas em que os alunos participarão. Procurando mobilizar saberes transversais a diferentes programas curriculares, e sobretudo baseado no documentos das Aprendizagens Essenciais das várias disciplinas, trabalhar-se-ão os seguintes temas:

- Produção e Consumo, Comunicação e Conhecimento;
- Espaço Público e Espaço Privado;
- A Cultura Urbana;
- A Criação Artística e a Obra de Arte;
- Arte Contemporânea;
- A Arte enquanto processo;
- Arte – Acontecimento;
- Arte e Vida.

A especificidade de cada temática será definida na primeira fase do projeto, em articulação com o Agrupamento de Escolas no sentido de criar uma relação de proximidade e de recolher dados e informações importantes para a realização das oficinas (número de alunos, turmas, professores, programa educativo, dificuldades educativas e pedagógicas, etc).

No final de cada ano letivo será feita uma seleção dos trabalhos realizados nas oficinas temáticas sendo feita uma apresentação, no final, de uma mostra pública. No final do projeto será publicada uma brochura com um balanço reflexivo sobre a participação dos alunos e professores no LAC – Laboratório Artístico Criativo, descrevendo processos de trabalho e sintetizando as ideias chave que estiveram na base de conceção do projeto.

Os docentes acompanhantes dos alunos poderão promover/desenvolver instrumentos de avaliação relacionados com as disciplinas lecionadas e de acordo com as temáticas desenvolvidas.

5. AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

Para a conceção, implementação, acompanhamento e avaliação continuada das oficinas temáticas, a FBAC contará com o apoio de um consultor externo especializado na área de abrangência do projeto, que dinamizará, no início de cada ano letivo, um seminário e uma ação de curta duração para os docentes envolvidos, em protocolo com o CFPVM – Centro de Formação de professores do Vale do Minho.. Também para a realização das mesmas estará ao dispor a equipa do Serviço Educativo da FBAC, constituída por técnicos superiores com formação na área das artes e na área da educação e ainda com o apoio dos monitores com formação especializada no ensino das artes.

A avaliação do projeto, no final de cada ano permitirá fazer adequações que sejam necessárias aos interessados. Reuniões mensais do Coordenador Geral do Projeto com os intervenientes, designadamente o corpo docente; apresentação e discussão de resultados do projeto; relatório final de ano letivo com a avaliação dos resultados; exposição anual de cada um dos três anos letivos dos trabalhos realizados pelos alunos, serão uma forma de aproximar o mundo das artes com o mundo escolar.

6. CRONOGRAMA

Haverá sempre um cronograma desenhado entre os técnicos da FBAC e os docentes do agrupamento de forma a desenvolver o projeto de acordo com as aprendizagens dos alunos e puder integrar as atividades em projetos de Domínio de Autonomia Curricular (DAC).

7. SERVIÇO PROPOSTO

Globalmente, este projeto prevê:

- A participação do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Cerveira no LAC –Laboratório de Aprendizagem Criativa, por um período de três anos consecutivos;
- Um total de 66 oficinas para 3 anos letivos, sendo que ocorrerão 22 oficinas por ano, cuja duração de cada é de 90 minutos, sobre as temáticas propostas, cabendo ao Agrupamento de Escolas de Cerveira fazer a gestão e definir as oficinas temáticas para cada turma.
- Material necessário para a boa realização das oficinas;
- Guião para os alunos (ferramenta pedagógica complementar sobre as temáticas desenvolvidas nas oficinas);
- Realização de 3 exposições, uma em cada final de ano letivo, incidente sobre uma seleção dos trabalhos realizados nas oficinas temáticas;

Em conclusão este projeto vem acrescentar um plus no grande objetivo que se pretende na escola do século XXI – aumento das aprendizagens significativas, desenvolvimento de competências e aumento do sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Aprendizagens Essenciais

DI nº55/2018, de 6 de julho

DI nº54/2019, de 6 de julho

O POLITÉCNICO DE LEIRIA APROXIMANDO GERAÇÕES

Sara Lopes¹, Luísa Pimentel²

¹ESECS, CICS.NOVA.IPLeia, Politécnico de Leiria, Portugal, sara.lopes@ipleiria.pt

²ESECS, CICS.NOVA.IPLeia, Politécnico de Leiria, CIES.IUL, Portugal, luísa.pimentel@ipleiria.pt

Resumo

As instituições de ensino superior vêm desenvolvendo projetos de aprendizagem ao longo da vida, destinados a seniores, facilitando o acesso a novas experiências socioeducativas, bem como a convivência intergeracional. Conscientes de que a interação nem sempre acontece de forma espontânea, em 2018, desafiámos os estudantes seniores e os estudantes da licenciatura em Educação Social, do Politécnico de Leiria, a dinamizarem uma iniciativa conjunta. Assim, durante 3 meses, planearam um Dia Aberto (DA), que teve como tema “A Criatividade não tem Idade”. Pretendia-se reforçar as relações intergeracionais e dar visibilidade às atividades desenvolvidas no Programa. Foram dinamizados espaços de Dança, Pintura, Música, Jogos e Leitura.

O DA foi avaliado através de 2 inquéritos por questionário, aplicados no início e no fim da atividade, a 16 estudantes de licenciatura. Objetivos: conhecer as percepções que os jovens tinham sobre o Programa e os seus estudantes; perceber em que medida a participação desses jovens nesta iniciativa contribuiria para alterar essas percepções e avaliar a importância da iniciativa na sua formação académica.

Inicialmente, apesar de revelarem uma percepção muito positiva sobre o Programa, referiram ter informação insuficiente, ignorando a diversidade de dinâmicas que contempla. Ainda que já tenha havido seniores integrados na turma, a interação tem sido pouco regular. Revelam que o DA foi muito importante para a sua formação académica, tendo permitido alterar as percepções sobre o Programa e contribuído para a valorização do papel dos seniores na sociedade.

Palavras-chave: experiência intergeracional, aprendizagem ao longo da vida, ensino superior

Abstract

Higher education institutions have been developing lifelong learning projects for seniors, facilitating access to new socio-educational experiences as well as intergenerational coexistence. Aware that interaction does not always happen spontaneously, in 2018 we challenged senior students and students from the Polytechnic of Leiria's degree in Social Education to develop a joint initiative. Thus, for 3 months, they planned an Open Day (DA), which had as its theme "Creativity has no Age". The objective was to strengthen intergenerational relations and give visibility to the activities developed in the Program. Dance, Painting, Music, Play and Reading spaces were dynamized.

The DA was evaluated through 2 questionnaire surveys, applied at the beginning and end of the activity, to 16 undergraduate students. Objectives: to know the perceptions that the young people had about the Program and its students; to understand to what extent the participation of these young people in this initiative would contribute to alter those perceptions and to evaluate the importance of the initiative in their academic training.

Initially, although they showed a very positive perception about the Program, they reported having insufficient information, ignoring the diversity of dynamics it contemplates. Although there have already been seniors integrated in the class, the interaction has been little regular. They reveal that the DA has been very important for their academic background, having allowed to change perceptions about the Program and contributed to the valorization of the role of seniors in society.

Keywords: intergenerational experience, lifelong learning, higher education

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a humanidade viveu aquilo a que Rousset, em 1991, chamava de “aceleração da história”, fenómeno que se traduz numa evolução rápida do conhecimento, dos valores e dos modos de vida, associada a mudanças sociais, económicas e culturais que se precipitam de forma

dramática e criam ruturas entre as gerações. Esta realidade, marcada pelo risco e pela incerteza (Giddens, 2001), implica uma transformação brusca e acentuada de diversas dimensões da vida em sociedade, alterando profundamente os papéis assumidos pelas pessoas idosas que deixam de ser entendidas como “reservatórios de saber” (Roussel, 1991) e se sentem excluídas dos processos de transmissão geracional do conhecimento. A perda de relevância socioeconómica e a diminuição da participação e do “engajamento social” (Pinto & Neri, 2017) são realidades particularmente penalizadoras para as pessoas mais idosas, mais dependentes do apoio de terceiros, menos escolarizadas e com capitais sociais e económicos mais baixos (Faleiros, 2013; Quaresma & Ribeirinho, 2016).

Conscientes do impacto que estas transformações têm no estatuto das pessoas idosas, nos processos relacionais entre gerações e no agravamento da desvinculação social (Ferreira, 2015; Pinto, 2013), um pouco por todo o mundo há organizações que apostam no desenvolvimento de atividades que envolvem diversas gerações, em particular as que se encontram nos extremos da trajetória de vida e que não têm entre si, necessariamente, laços familiares (Newman & Hatton-Yeo, 2008).

O planeamento e a concretização deste tipo de iniciativas requerem a intervenção mediadora de profissionais de diversas áreas. “O relacionamento harmonioso e regular entre gerações, devia ser um ato espontâneo e simples. No entanto, tornou-se necessária a mediação de profissionais para incentivar e organizar esse contacto.” (Pinto, 2009, p.7)

As atividades intergeracionais, que têm vindo a emergir nos mais diversos domínios e contextos, procuram promover o diálogo e através dele quebrar o distanciamento e combater estereótipos (Massi, Santos, Berberian & Ziesemer, 2016); levar os mais velhos às escolas e a escola aos mais velhos (López, Fernández, Martos Guerra, & Carballo, 2007); aproveitar os saberes dos jovens para favorecer os processos de aprendizagem dos estudantes mais velhos, nomeadamente no domínio das TIC (Cognos, sd, Pimentel & Lopes, 2019); potenciar os saberes dos mais velhos nas organizações, nomeadamente na formação dos trabalhadores mais jovens (Sodexo, 2017); atenuar situações de isolamento e solidão através da partilha de alojamento (Hoff, 2009); juntar novos e velhos a trabalhar em prol da comunidade ou de grupos desfavorecidos (Ficher, 2008; Pinto, 2009).

Como referem Villas-Boas, Oliveira, Ramos e Montero (2016, p.1681), as gerações mais velhas sempre educaram as mais novas e aprenderam com elas, mas, hoje, quando nos reportamos à educação intergeracional falamos de “um empreendimento intencional, que não diz respeito à educação e aprendizagem que surge de forma espontânea no seio da família, mas à criação de oportunidades, de forma deliberada, para que a educação e a aprendizagem entre diferentes gerações aconteçam e se desenvolvam nas nossas sociedades.”

Também as universidades aderiram a este movimento, criando oportunidades de aprendizagem para públicos seniores, transformando-se em espaços socioeducativos multigeracionais (Creech, Pincas, Hallam, Jeanes & Broad, 2010; Fernández-Ballesteros, Molina, Schettini & Del Rey, 2012; Machado & Madeira, 2016; Ortiz-Colón, 2015; Teixeira & Mauritti, 2016). Os programas educativos para seniores no ensino superior apresentam contornos muito diversos, mas todos eles apresentam um potencial de aproximação e de partilha intergeracional. Todavia, este potencial nem sempre se traduz numa aproximação real e sustentada, havendo necessidade de intervenção de agentes facilitadores e mediadores da interação (Pimentel, Lopes, Pedrosa & Maurício, 2019), bem como de estratégias para gerir a diversidade de interesses, motivações e ritmos nas turmas multigeracionais (Phillipson, 2010).

Todos os estudos citados no parágrafo anterior realçam a relevância da abertura das instituições de ensino superior aos estudantes mais velhos como forma de promover um envelhecimento de qualidade, sustentado no desenvolvimento de capacidades físicas, relacionais e intelectuais, no crescimento pessoal e social, na participação comunitária, no envolvimento em processos de aprendizagem intergeracional, com ganhos mútuos.

Em 2008, o Politécnico de Leiria deu início a uma iniciativa de aprendizagem ao longo da vida – o Programa 60+¹ (que aqui passaremos a designar de 60+). É um projeto para indivíduos na situação de reforma, com mais de 50 anos, desenvolvido em contexto de ensino superior, que pretende promover atividades formativas, lúdicas e de convívio contribuindo para um processo de envelhecimento ativo e saudável dos seus estudantes. Assume-se como um programa inovador por fomentar espaços de aprendizagem intergeracional, entre seniores do Programa e estudantes de gerações mais jovens, a frequentar cursos ministrados pelo Politécnico de Leiria, nas suas cinco escolas. Para além da participação em aulas dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (TeSP) e

¹Até julho de 2019 apresentava a designação de Programa IPL60+, com a mudança da sua imagem gráfica e das normas de funcionamento, passou a designar-se Programa 60+.

de cursos de Licenciatura, os seniores poderão frequentar atividades de carácter formativo, sujeitas a propina, (ex. Atividade Física, Inglês e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)) ou atividades gratuitas de índole sociocultural e de convívio (ex. Clube de Leitura e de Escrita, Encontros de Reflexão sobre Ciência, Oficina de Manualidades Criativas, SessenTuna - Tuna 60+ -, entre outros).

Como já descrevemos em outra publicação (Pimentel & Lopes, 2019), em 2018, os responsáveis pelo Programa 60+, conscientes de que a interação entre os estudantes seniores e os estudantes jovens nem sempre se estabelece de forma espontânea, desafiaram os estudantes da licenciatura em Educação Social e os estudantes do 60+ a dinamizar uma iniciativa conjunta. Assim, durante 3 meses, planearam um Dia Aberto (DA), que teve como tema “A Criatividade não tem Idade”. Pretendia-se reforçar as relações intergeracionais e dar visibilidade às atividades desenvolvidas no Programa. Foram dinamizados espaços de Dança, Pintura, Música, Jograis e Leitura². A iniciativa iniciou com um momento de dança no ginásio da ESECS. No espaço exterior, contíguo, houve uma exposição de cartazes com informação genérica sobre o 60+, num outro espaço adjacente, o do Clube de Leitura e Escrita, foram afixados poemas elaborados pelos estudantes seniores. Foi, também, instalada uma pequena banca, para a venda de produtos biológicos produzidos no espaço do Cultivo Divertido. Foi dinamizada uma exposição para apresentação dos trabalhos realizados, pelos estudantes seniores, no âmbito da Oficina de Artes Plásticas. A manhã culminou com atuações do Grupo de Jograis, que incluíam estudantes de Educação Social, da SessenTuna, do Grupo de Cavaquinhos do Orfeão de Leiria e do grupo de estudantes seniores da Universidade da Extremadura espanhola, que realizavam uma semana de intercâmbio com o Programa 60+, em Leiria.

2. METODOLOGIA

O estado da arte apresentado no ponto anterior permite-nos compreender que apesar da coexistência de diferentes gerações em espaços comuns, nem sempre a interação se estabelece espontaneamente, por vezes tem de haver estímulos à sua concretização. A iniciativa DA representa um estímulo à partilha intergeracional. Este artigo pretende apresentar os resultados desta iniciativa, partindo da seguinte questão investigativa: qual a importância da atividade intergeracional o Dia Aberto para os estudantes a frequentar, em 2018, o 2º ano da licenciatura de Educação Social do Politécnico de Leiria?

Associada a esta questão definiram-se os seguintes objetivos: i) conhecer as perceções que os jovens tinham sobre o Programa e os seus estudantes; ii) perceber em que medida a participação desses jovens nesta iniciativa contribuiria para alterar essas perceções e iii) avaliar a importância da iniciativa na sua formação académica.

Considerando que se pretende estudar aprofundadamente uma situação particular e concreta, o DA, e a partir dessa análise compreender melhor o fenómeno, contribuindo para a investigação sobre a temática, a metodologia seguida foi a do estudo de caso, de carácter exploratório e descritivo (Lune & Berg, 2017; Yin, 2015), no sentido em que os dados recolhidos descrevem, na linguagem dos participantes, as perceções dos mesmos sobre a sua participação no DA (Fortin, 2009).

2.1. Participantes no estudo

Foram selecionados como participantes no estudo os estudantes inscritos, em 2018, na unidade curricular de Gerontologia, do 2º ano do curso de licenciatura de Educação Social do Politécnico de Leiria. Todos os que se envolveram na atividade (DA) foram convidados a responder a dois inquéritos por questionário, do universo de 24, participaram 16 estudantes, com idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos. Neste sentido, o processo de seleção da amostra foi realizado de forma não aleatória, por conveniência (Coutinho, 2015).

2.2. Instrumentos

Considerando o tempo disponível para a recolha de dados, a disponibilidade dos participantes e o tipo de informação que se pretendia recolher, entendeu-se que o inquérito por questionário cumpriria os requisitos da eficiência e rapidez na coleta da informação (Teddle & Tashakorri, 2009).

² A descrição do projeto pode ser consultada em <https://60mais.ipleiria.pt/o-que-fazemos/projetos/a-criatividade-nao-tem-idade-dia-aberto-do-ipl60/>

Foram estruturados e aplicados dois inquéritos por questionário aos estudantes envolvidos, em dois momentos diferenciados: o primeiro antes da preparação do DA, composto por 14 questões mistas, com o objetivo de analisar as percepções dos estudantes de licenciatura sobre o Programa 60+; identificar o nível de informação que têm sobre o mesmo e os canais através dos quais a obtiveram e identificar as percepções que têm sobre os motivos que estão na origem da procura do 60+ e sobre os seniores que se inscrevem. O segundo questionário, aplicado após a realização da iniciativa, constituído por 9 questões mistas, foi dirigido aos estudantes que tinham respondido ao primeiro e que tinham participado na atividade, com o objetivo de perceber se as percepções que os estudantes sobre o 60+ sofreram alterações após a realização da iniciativa, perceber a sua opinião sobre o DA e a importância do mesmo para a sua formação académica.

Os questionários foram construídos online na aplicação forms do Google, aplicados através de um link disponibilizado no moodle da UC, por se verificar ser uma forma ágil e rápida de contactar os participantes e de obter as respostas.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Dos 16 participantes no estudo, 15 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Esta feminização dos respondentes vai ao encontro da tendência verificada na frequência do ensino superior em Portugal, em que 54,1%, do total dos inscritos são mulheres, sendo as áreas da educação (77,7%), na qual se enquadra o curso dos participantes no estudo, da saúde e proteção social (76,9%) e das ciências sociais, comércio e direito (60,5%) as que registam o maior número de inscritos do sexo feminino (Pordata, 2020).

3.1. Conhecimento e interesse sobre o Programa 60+

No primeiro instrumento aplicado, quando questionados sobre o nível de conhecimento acerca do 60+ se nulo, reduzido, médio ou elevado, 81,25% dos inquiridos indicaram ter um conhecimento reduzido e 18,75% um conhecimento médio.

Apesar do relativo desconhecimento sobre a dinâmica do Programa, referem ouvir falar sobre ele de forma muito regular (18,8%), regular (56,6%) e muito esporadicamente (25%).

Apesar da inscrição em uma UC dos cursos de licenciatura ou TeSP ser condição para a frequência do 60+, nem sempre os seniores assistem às aulas de forma assídua e regular, como já pudemos constatar em outro estudo (Pimentel, Maurício & Lopes, 2020). Por outro lado, os seniores inscrevem-se, habitualmente, em uma UC do curso escolhido, assistindo a uma ou duas aulas por semana. Desta forma, o tempo de convivência com os jovens, em aula, é escasso. Estes poderão ser fatores que ajudam a compreender o desconhecimento em relação ao Programa e aos estudantes seniores.

No que concerne ao interesse e opinião sobre o 60+, os dados são mais favoráveis. 25% referem que este lhes suscita um interesse elevado e 75% assinala um interesse médio. A opinião sobre o 60+ é positiva para 50% e muito positiva para 37,5% dos participantes. Dois respondentes (12,5%) indicam não ter opinião formada sobre o mesmo.

Quando convidados a expressarem-se de forma livre (resposta aberta) sobre o 60+, três respondentes não se manifestaram, 11 destacaram o facto de ser um *“projeto inovador e criativo”* (R7), *“Enriquecedor a diferentes níveis”* (R5), acentuando, também, a importância do mesmo na promoção de um envelhecimento saudável e ativo permitindo *“desenvolver atividades de valor e [...] a convivência”* (R1).

Ainda que a grande maioria tenha valorizado o 60+ pelas oportunidades que proporciona aos seniores, houve quem destacasse as potencialidades que apresenta para a aprendizagem dos mais jovens - *“Um programa interessante e bem estruturado que, se bem aproveitado, é vantajoso para a formação pessoal dos alunos mais jovens que com ele interagirem”* (R13).

3.2. Acesso à informação

No conjunto de questões em que se pretendia perceber o nível de informação que os respondentes têm sobre o 60+ e os canais através dos quais a obtiveram, as respostas confirmam o relativo desconhecimento indicado anteriormente. A grande maioria afirma que detém informação insuficiente (87,5%). Todos referem ter tido conhecimento sobre o mesmo em contexto de aula. Todos indicam que gostariam de aceder a mais informação e sugerem que a mesma seja disseminada em palestras

e conferências, pelos professores no espaço da aula, através de panfletos, exposições, meios de comunicação e das redes sociais digitais. Sugerem, ainda, que sejam realizadas atividades em conjunto com os alunos mais jovens e que se possam envolver nas que já estão planeadas.

3.3. Motivos para frequência do Programa pelos seniores

Quando convidados a apresentar de forma aberta as suas perceções sobre os motivos que levam os seniores a frequentarem o 60+, os jovens raramente indicam um só motivo, revelando consciência de que as razões que conduzem os seniores a estas escolhas são diversas e diferem entre os vários sujeitos. Todos realçam a aprendizagem e o acesso ao conhecimento como um dos principais motivos, indo ao encontro dos dados de avaliação que temos recolhido junto dos seniores (Comissão Científico-Pedagógica, 2019a, 2019b). Associadas à aprendizagem sugerem motivos como: a curiosidade, o desenvolver competências e *“desenvolver o espírito empreendedor e crítico”* (R5).

Também a convivência com pessoas da mesma geração e de outras gerações é realçada como um motivo importante, ainda que com menor expressão que o anterior. À necessidade de convivência, associam-se expressões como *“gostam de ter companhia”* (R8) e *“diminuir os momentos de solidão”* (R6).

De uma forma mais genérica, há quatro respondentes que apresentam esta escolha como uma *“estratégia de envelhecimento ativo”* (R1, R7, R9 e R13).

Por fim, realçamos os motivos que se prendem com a ocupação do tempo livre, com a necessidade de desenvolver um sentimento de utilidade social, que surgem de forma menos expressiva no discurso dos inquiridos.

Em síntese, na perspetiva dos estudantes mais jovens, os seniores inscrevem-se no Programa *“Para aprenderem mais um pouco, conviverem com os jovens e, acima de tudo, divertirem-se”* (R3).

3.4. Interação e convivência

Na questão acerca da forma de interação que mantêm com os seniores inscritos no 60+, os jovens da turma dão respostas coerentes com o relativo desconhecimento manifestado anteriormente. Somente 13,3% indicam ter uma interação regular com os seniores. A grande maioria refere que a interação é pouco regular (53,3%) ou que não tem qualquer tipo de interação (33,3%). Pela resposta a outra questão *“Já realizou alguma atividade com os seniores do Programa IPL60+?”* podemos confirmar que a interação entre as duas gerações tem sido escassa, pois somente um estudante afirma ter realizado atividades com os seniores numa unidade curricular - *“elaborámos algumas dinâmicas onde estavam presentes alunos do IPL60+”* (R14).

Estes dados vão ao encontro do que salientam Newman e Hatton-Yeo (2008) e Pinto (2009), quando referem a falta de espontaneidade nos contactos entre gerações e a necessidade de envolver profissionais para os promover.

3.5. Perceções sobre os seniores que frequentam o Programa

As opiniões que os jovens inquiridos manifestam de forma livre sobre os seniores que frequentam o Programa são essencialmente positivas e enaltecidas das suas atitudes e escolhas. A análise de conteúdo às questões abertas permitiu identificar dimensões relacionadas com a disponibilidade para aprender, o interesse para se manterem ativos, e com características pessoais e sociais: pessoas inovadoras, divertidas, corajosas, simpáticas, dinâmicas, como se apresenta no Quadro 1.

Quadro 1. As percepções sobre os seniores

Dimensões	Excertos
Predisposição para aprender	“Determinadas, motivadas, mente aberta para aprender” (R12)
	“Pessoas que querem aprender mais sobre o mundo em que vivem e para estarem ocupados na companhia dos mais jovens” (R8)
	“Determinadas e com sede de conhecimento” (R11)
Interesse para se manterem ativos	“Pessoas interessadas e que procuram permanecer ativas” (R1)
	“Indivíduos ativos e responsáveis que pretendem continuar a adquirir conhecimentos e competências depois da sua reforma” (R13)
	“Ativas, promovendo assim o envelhecimento ativo” (R9)
	“Pessoas ativas e que querem manter a sua presença na sociedade, querem sentir-se úteis de alguma forma” (R14)
Características pessoais e sociais	“Pessoas mais sábias e com muita experiência a nível pessoal” (R2)
	“Seniores ativos que gostam de manter a sua sabedoria e a socialização com outros seniores” (R15)
	“Sábias, divertidas e com vontade de aprender” (R3)
	“Cultas e interessadas” (R4)
	“Inovadoras” (R5)
	“Dinâmicas” (R6)
	“Dinâmicas, pró-ativas, corajosas, simpáticas” (R7)

Fonte: elaboração própria.

Considerando as respostas às questões anteriores, podemos equacionar a possibilidade destas percepções estarem sustentadas em pré-conceitos e revelarem o que os jovens consideram adequado manifestar, uma vez que não se fundamentam numa convivência continuada e regular com os mesmos. Podem também ser influenciadas pelo facto de serem estudantes do 2º ano de licenciatura e das questões sobre o envelhecimento fazerem parte dos conteúdos programáticos de algumas unidades curriculares.

Gutiérrez e Mayordomo (2019) procuraram avaliar a presença de estereótipos negativos sobre a velhice e os mais velhos em estudantes universitários de diferentes áreas científicas. Perceberam que existem estereótipos negativos mais vincados nos cursos das áreas da Psicologia e da Educação e menos evidentes nos cursos da área da Saúde. Concluem, ainda, que um maior nível de formação sobre a velhice e o envelhecimento diminuem as atitudes negativas, sendo essencial rever os programas de formação (currículos) dos cursos universitários, de modo a que incluam conteúdos realistas sobre as pessoas idosas e os seus processos de envelhecimento.

3.6. Realização de projetos ou atividades

Apenas 40% dos respondentes afirmam ter realizado algum projeto ou participado na dinamização de alguma atividade para idosos, ao nível do voluntariado ou no decorrer de experiências socioculturais e recreativas. Os restantes (60%) referem nunca ter participado.

Apesar da maioria dos respondentes nunca ter estado envolvido em atividades com pessoas idosas, manifestam intenção de o fazer no futuro. De realçar que 13% dos inquiridos que responderam não ter intenção de realizar projetos com o referido público, tinham na resposta anterior indicado o seu envolvimento em atividades para seniores. Talvez a experiência não tenha sido profícua ou sintam necessidade de conhecer outros contextos.

3.7. Sobre o Dia Aberto

Após a atividade intergeracional DA, foi dirigido um segundo questionário aos estudantes que tinham respondido ao primeiro e que tinham participado na iniciativa para conhecer as perceções dos intervenientes sobre o 60+ e perceber se as mesmas foram alteradas com o seu envolvimento na atividade.

Quando convidados a classificar, usando a escala de Likert, em que 1 corresponde a discordo totalmente e 5 a concordo totalmente, algumas afirmações sobre a sua experiência com o DA, 62,5% dos respondentes concordam totalmente que a “interação com os estudantes do 60+ durante o Dia Aberto foi positiva” e 37,5% apenas concordam, ou seja, uma opinião bastante positiva da interação existentes entre as gerações envolvidas.

Perante a afirmação “Aprendi muito com os seniores durante esta iniciativa”, 25% concordam e 56,25% concordam totalmente, apenas 18% indica o valor 3 (nem concorda nem discorda).

Relativamente à asserção “Aprendi a valorizar o papel dos seniores na sociedade”, 50% concorda, 37,5% concorda totalmente, 6,25% não concorda e 6,25% não concorda nem discorda sobre a importância do Dia Aberto para a valorização dos mais velhos na sociedade.

Quando questionados se estariam “mais recetivos(as) ao desenvolvimento de atividade profissional nesta área” as opiniões são mais divergentes, 12,5% não concordam, 31,25% não concordam nem discordam, 37,5% concordam e 18,25% concordam totalmente. Portanto percebe-se que para a maioria dos respondentes o trabalho com seniores poderá ser a opção aquando da escolha da área profissional.

À afirmação “Gostei de participar na organização e desenvolvimento do Dia Aberto do IPL60+”, a maioria (56,25%) concorda, 37,5% concorda totalmente e apenas um (6,25%) não concorda nem discorda. As respostas traduzem uma perspetiva bastante positiva do que foi a sua participação na iniciativa.

Por fim, e a reforçar as opiniões positivas sobre a participação no DA, 75% manifestam interesse em “realizar outras iniciativas no âmbito do 60+”, os restantes não concordam nem discordam (indicam o valor 3).

O envolvimento na dinamização do DA revelou-se interessante para 31,25% dos respondentes e muito interessante para 68,75%, nenhum considerou esta atividade pouco interessante ou sem interesse.

Assim, percebemos que o DA se constituiu como uma oportunidade de diálogo e de aproximação e entre gerações, abrindo espaço para o conhecimento mútuo e para o desenvolvimento de processos de aprendizagem, na linha do que sugerem Massi, Santos, Berberian e Ziesemer (2016), sobre os benefícios das atividades intergeracionais.

Quando convidados a manifestar a opinião sobre o contributo do DA para a sua formação enquanto educadores sociais, 37,5% dos inquiridos referem que houve um contributo razoável e 62,5% entendem que contribuiu muito. Esta resposta vai ao encontro do que haviam manifestado na questão anterior e pode estar associada ao crescente interesse dos profissionais da área da Educação Social pela educação de adultos e pela intervenção em projetos que promovam a convivência intergeracional e criem condições para a construção de sociedades mais inclusivas, evidenciado por Martins (2015).

Procurou-se, também, perceber se as perceções, dos jovens sobre o 60+ e sobre os seniores que o frequentam, tinham mudado após a realização do DA, solicitando que fizessem uma autoavaliação. Relativamente às mudanças de perceção sobre o 60+, a grande maioria dos respondentes (75%) indica que a mesma aconteceu. Quando analisamos as respostas abertas (sobre a forma como mudou) percebemos que esta mudança de perceção está associada a um considerável aumento da informação sobre o Programa - “*A minha opinião era quase nula, não tinha conhecimento do que o programa fazia, nem das atividades*” (I8); “*Por perceber que o IPL60+ é um programa interativo, que oferece mais do que aquilo que eu pensava, apesar de isso depender da iniciativa dos estudantes seniores.*” (I6) - e à formulação de opiniões mais contextualizadas - “*Como me envolvi e conheci mais*

a fundo cada grupo e, principalmente o meu, fiquei a achar mais interessante e muito importante para cada pessoa que o frequenta.” As mudanças apontadas são positivas e revelam satisfação com o aprofundamento do conhecimento sobre a dinâmica do projeto.

Os jovens inquiridos parecem valorizar o 60+ pelas oportunidades de crescimento pessoal que proporciona aos seniores, o que está em linha com o que refere Martins (2015, p.679): “Pensamos que há um conjunto de perceções positivas sobre as possibilidades educativas das pessoas maiores nas instituições (universidades, associações), devido à satisfação sociocultural e educativa que manifestam nas suas atividades e ações.” O autor defende que são necessárias políticas públicas de apoio à aprendizagem nos estádios mais tardios da vida, que sustentem a satisfação das necessidades educativas, essenciais à promoção pessoal e social das pessoas mais velhas.

Quanto à perceção sobre os seniores, os resultados foram inversos, a maioria dos jovens (67,5%) refere que a sua perceção não se alterou - “*Já sabia que eram seniores muito participativos*” (15). Os que apontam alguma mudança e dão uma resposta mais completa sobre a mesma, revelam a importância de conhecer as pessoas e de interagir com elas para sustentar a sua opinião - “[...] *veio melhorar, pois tive um maior contacto com eles e vi como as coisas são, a forma como pensam e os seus conhecimentos*” (12).

Pelo exposto consideramos que a iniciativa DA se revelou importante para os estudantes envolvidos, tendo permitido conhecer (mais) aprofundadamente o 60+ e os seniores que o frequentam, contribuindo para alterar as perceções sobre o Programa e revelando-se útil para a sua formação académica. De salientar que, em virtude da interação estabelecida, os inquiridos referem ter aprendido a valorizar o papel dos mais velhos em sociedade.

Esta é uma conclusão que corrobora os resultados de diversos estudos na área. Villas-Boas, Oliveira, Ramos e Montero (2016, p.1682), referem que a educação intergeracional “ao colocar as diferentes gerações em ações ou atividades que partem dos interesses e necessidades comuns a todas as pessoas participantes e em relações de respeito mútuo e não hierárquicas, criam a oportunidade para que as diferentes gerações se conheçam, desconstruam estereótipos e preconceitos, aumentem a tolerância às diferenças e desenvolvam atitudes positivas entre as diferentes gerações.”

Também Machado e Madeira (2016) defendem que a convivência intergeracional positiva, no espaço académico, pode contribuir para a superação de preconceitos negativos recíprocos entre os indivíduos.

Assim, entendemos que estas iniciativas contribuem para o (re)conhecimento mútuo e para combater a discriminação pela idade (idadismo), que continua a marcar as sociedades contemporâneas, afetando jovens e pessoas idosas, de acordo com um estudo sobre a realidade europeia (Pedroso de Lima, 2010). Contudo, esse estudo revela que, em Portugal, o idadismo penaliza mais as pessoas idosas, estando fortemente associado à sua perda de estatuto e de utilidade social (Gorjão & Marques, 2012). Através destas experiências partilhadas, os jovens conhecem pessoas que vivem a sua senioridade procurando contrariar os estereótipos que as depreciam e comprometem a sua relevância social. Estas não são pessoas idosas frágeis e alienadas da realidade em seu redor. Estas são pessoas que tomam a iniciativa de voltar a estudar, que assumem controlo sobre as decisões do seu quotidiano, que cuidam dos netos e dos seus parentes muito idosos, que querem ter voz na educação das gerações mais jovens e que reclamam um lugar nas suas comunidades e na sociedade.

Desta forma, estes jovens estudantes, que poderão vir a trabalhar com populações seniores, puderam perceber que a intervenção socioeducativa com os que estão a chegar à fase mais tardia das suas vidas lhes vai colocar muitos desafios. São pessoas mais urbanas, mais escolarizadas, mais conscientes dos seus direitos, serão, decerto, mais exigentes e reivindicativos (Phillipson, 2010; Quaresma & Ribeirinho, 2016). Com esta iniciativa, os jovens estudantes puderam perceber que “já não existe a pessoa tipicamente velha” (Organização Mundial da Saúde, 2015).

4. CONCLUSÃO

Os dois inquéritos por questionários aplicados a 16 estudantes, a frequentar a licenciatura de Educação Social da Politécnico de Leiria, antes e após a participação no DA, evidenciam que tinham pouco conhecimento sobre o 60+. Apesar de ouvirem falar do Programa com alguma regularidade, pouco sabiam sobre as suas dinâmicas e as suas potencialidades. São poucos os que têm a iniciativa de realizar uma pesquisa mais aprofundada ou de encetar contactos profícuos com os seniores. Fazem-no quando têm algum objetivo, associado à realização de trabalhos, sugeridos pelos professores, habitualmente sujeitos a avaliação.

A convivência com os seniores durante o período de preparação das atividades e de concretização das mesmas, permitiu-lhes conhecer um pouco melhor a diversidade de percursos de vida e de experiências de envelhecer. Perceberam que os trajetos dos seniores são marcados pela pluralidade e pela complexidade de papéis e de identidades (Quaresma & Ribeirinho, 2016).

Verifica-se que o DA contribui para uma mudança, positiva, na perceção dos jovens sobre o 60+, como referem no 2º questionário. A maioria dos respondentes afirma ter alterado a opinião que tinha pela experiência vivenciada e pelo aumento da informação sobre o mesmo.

De uma forma geral, quase todos os respondentes afirmam ter gostado de participar na organização do DA e a grande maioria manifesta interesse em realizar outras iniciativas no âmbito do 60+, indicando que esta experiência lhes permitiu realizar aprendizagens com os seniores e reforçar a sua valorização social.

Entendemos que o estudo apresenta algumas limitações relacionadas com o uso de questões abertas, como complemento aos dados quantitativos. Ainda que estas sejam uma mais valia no aprofundamento dos temas, os estudantes inquiridos são pouco expressivos, optando, por vezes, por não responder. No futuro, consideramos que o recurso ao *focus group* poderá ser uma estratégia mais eficaz para complementar a informação dada no questionário.

REFERÊNCIAS

a) Livro

Coutinho, C. (2015). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Coimbra: Almedina.

Fischer, T. (ed.) (2008). Intergenerational Learning in Europe – Policies, Programmes & Practical Guidance. Final Report. EAGLE Consortium. Institute for Innovation in Learning (FIM-NewLearning), University of Erlangen-Nuremberg.

Fortin, M.-F. (2009). Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação. Loures: Lusodidacta.

Giddens, A (2001). O Mundo na Era da Globalização. Lisboa: Presença.

Lune, H., & Berg, B. (2017). Qualitative Research Methods for the Social Sciences. Long Beach: Pearson.

Pedroso de Lima, M. (Coord.) (2010). Idadismo na Europa. Uma abordagem psicossociológica com o foco no caso português (Relatório I). Lisboa: Instituto do Envelhecimento da Universidade de Lisboa.

Pinto, T. (ed.) (2009). Guia da Ideias para Planear e Implementar Projectos Intergeracionais, Projecto Mates – Mainstreaming Intergenerational Solidarity. Lisboa: Associação Vida.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009) Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences. Sage: London.

Yin, R. (2015). Estudo de Caso: planeamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

b) Capítulo de livro

Faleiros, V. (2013). Autonomia Relacional e Cidadania Protegida: Paradigma para Envelhecer Bem. In M. I. Carvalho (coord.). Serviço Social no Envelhecimento (pp.35-48). Lisboa: Pactor.

Hoff, A. (2009). Alteração das relações intergeracionais nas sociedades europeias. In Fundação Calouste Gulbenkian, o Tempo da Vida (pp. 231-263). Fórum Gulbenkian da Saúde sobre o Envelhecimento 2008/2009. Cascais: Príncípa.

Pinto, C. (2013). Uma Prática de Empowerment com Adultos Idosos. In: M. I. Carvalho (coord.). Serviço Social no Envelhecimento (pp. 49-65). Lisboa: Pactor.

c) Artigo

Creech, A.; Pincas, A.; Hallam, S.; Jeanes, J. & Broad, J. (2010). Being an 'older learner' in higher education: sustaining the will to learn. International Journal of Education and Ageing. Vol. 1, No. 1, 23-40.

- Fernández-Ballesteros, R.; Molina, M.; Schettini, R. & Del Rey A. (2012). Promoting Active Aging Through University Programs for Older Adults. *GeroPsych*, 25 (3), 2012, 145–154.
- Ferreira, P. (2015). Envelhecimento e direitos humanos. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, 183-197.
- Gorjão, S. & Marques, S. (2012). Idadismo e a participação social das pessoas idosas. *Rediteia*, 45, 129-138.
- Gutiérrez, M. & Mayordomo, T. (2019). La discriminación por edad: un estudio comparativo entre estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 22 (2), 53-61.
- López, E.; Fernández, M.; Martos A.; Guerra, G. & Carballo, I. (2007); Proyecto de intercambio generacional: Aprendamos juntos. *GEROKOMOS*, 18 (1), 8-15.
- Machado, M. & Madeira, R. (2016). Percepções de estudantes seniores sobre os desafios de ler o mundo em contexto universitário. *Investigar em Educação – II série*, 5, 73-97.
- Martins, E. (2015). Educar adultos maiores na área da educação social: a intergeracionalidade numa sociedade para todas as idades. *Inter-ação*, v.40, n.3, 665-686.
- Massi, G.; Santos A.; Berberian, A. & Ziesemer, N. (2016). Impacto de atividades dialógicas intergeracionais na percepção de crianças, adolescentes e idosos. *Rev. CEFAC*, 18(2):399-407.
- Newman, S. & Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. *Ageing Horizons*, 8, 31–39.
- Ortiz-Colón, A. (2015). Los Programas Universitarios de Personas Mayores y el Envejecimiento Activo. *Formación Universitaria – Vol 8, N° 4*, 55-62.
- Phillipson, C. (2010). Active ageing and universities: engaging older learners. *International Journal of Education and Ageing*. Vol. 1, No. 1, 9-22.
- Pimentel, L.; Lopes, S.; Pedrosa, B. & Maurício, C. (2019). Da multigeracionalidade à intergeracionalidade: refletindo sobre a aprendizagem intergeracional no ensino superior. *INFAD Revista de Psicologia*, nº2, vol. 2, 307-322.
- Pinto, J. M. & Neri, A. (2017) Trajetórias da participação social na velhice: uma revisão sistemática da literatura. *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.*, Rio de Janeiro, 20(2), 260-273.
- Quaresma, M. L. & Ribeirinho, C. (2016). Envelhecimento – Desafios do séc. XXI. *Revista Kairós Gerontologia*, 19 (3), 24-49.

d) Atas de reunião científica

- Pimentel, L. & Lopes, S. (2019). Convivência e aprendizagem intergeracional no ensino superior: relato de um caso prático. *Minute book of IV international scientific conference of educational projects for seniors. RIPE+50 (Rede Internacional de Projectos Educativos para Seniores)*, Goiânia – Brasil, 3 e 4 outubro (pp. 178-196).
- Pimentel, L.; Maurício, C. & Lopes, S. (2020). Seniores no ensino superior: percepções sobre a participação em turmas multigeracionais. In: R. Pocinho; E. Navarro-Pardo; P. Carrana; A. Pereira; C. Margarido; M. Mendez; R. Santos; L. Torres & B. Trindade (coords.). *O Envelhecimento como um Todo. Livro de Atas do Ageing Congress 2020* (pp. 381-395). Thomson Reuters. Aranzadi.
- Roussel, L. (1991). Les relations inter-générationnelles au moment de la vieillesse des parents”. In J. Kellerhals & B. Bawin-Legros (coord.). *Relations Intergénérationnelles. Parenté - Transmission – Mémoire. Actes du Colloque de Liège, Université de Genève – Genève*, 17-18 Mai (pp.11-26).
- Teixeira, C. & Mauritti, R. (2016). Vidas em Projeto: o espaço educativo como palco potenciador de diálogo entre gerações. *Atas do IX Congresso Português de Sociologia*. Faro, 6 a 8 de julho.
- Villas-Boas, S.; Oliveira, A.; Ramos, N. & Montero, I. (2016). Educação Intergeracional como estratégia de intervenção Social. *Atas do XIII Congresso SPCE. Fronteiras, Diálogos e Transições na Educação*, Viseu. 6,7 e 8 de outubro (pp.1680-1685).

e) Referências de artigos online

Sodexo (2017). 2017 Global Workplace Trends. Sodexo Institute for Quality of Life. Consultado em maio, 2017, em <http://www.sodexo.com/files/live/sites/sdxcom-global/files/PDF/Media/Sodexo-2017-workplace-trends-report.pdf>

Organização Mundial de Saúde (2015). Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde. WHO. Disponível em https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186468/WHO_FWC_ALC_15.01_por.pdf;jsessionid=EDC211D8D064D46707B3C82880316D36?sequence=6

f) Relatório técnico online

Cognos (sd). Guia para Formadores intergeracionais. Cognos: Comunidade de aprendizagem intergeracional para a educação de adultos. Disponível em https://cognosdigital.files.wordpress.com/2016/11/cognos_o4_guide_intergenerational_trainers-pt.pdf

Comissão Científico-Pedagógica do Programa IPL60+ (2019a). Relatório de Atividades. Ano letivo 2018/2019. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em <https://60mais.ipleiria.pt/files/2019/10/Relat%C3%B3rio-Anual-de-Atividades18-19.pdf>

Comissão Científico-Pedagógica do Programa IPL60+ (2019b). Relatório de Atividades. Ano letivo 2017/2018. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em: <https://60mais.ipleiria.pt/files/2019/10/Relat%C3%B3rio-Anual-de-Atividades17-18.pdf>

Organização Mundial de Saúde (2015). Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde (Resumo). OMS. Disponível em <http://apps.who.int/iris/handle/10665/186468>

g) Endereços web

Pordata (2020). Alunos do sexo feminino em % dos matriculados no ensino superior: total e por área de educação e formação. Consultado em novembro, 2020, em <https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+%C3%A1rea+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+-1051>

A ANATOMIA DO GOVERNO DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA: NOTAS DE UMA EVOLUÇÃO NORMATIVA E CONCEPTUAL

Henrique Ramalho

*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu/CI&DEI, Portugal,
hpramalho@esev.ipv.pt*

Resumo

Inscrito na teoria da administração educativa e gestão escolar, o presente ensaio desenvolve-se em torno do processo de normalização que, tendo como referência de base os sucessivos regimes de direção, gestão e autonomia das escolas. Para o efeito, mobilizamos os nossos argumentos em torno do uso que tem vindo a ser feito dos arquétipos da participação versus alienação, colegialidade versus unipessoalidade e eleição versus nomeação. Encetamos uma análise de conteúdo sistemática do corpus legislativo de referência. Propõe-se uma compreensão do ethos da democraticidade normalizada como um dos aspetos mais críticos das políticas e práticas que têm vindo a edificar os sucessivos modelos de direção da escola pública. Do ponto de vista metodológico, desenvolvemos uma sistematização de procedimentos do tipo temático categorial, prossequindo com a definição das respetivas categorias atendendo à homogeneidade e pertinência qualitativa dos temas adjacentes. Obedecemos a um procedimento taxonómico, com recurso a um processo de codificação dos dados brutos inscritos nos documentos que constituem o nosso corpus documental, correspondendo a uma agregação em unidades de análise ou recortes de nível semântico, com recurso a proposições portadoras de significações isoláveis retidas de forma não frequencial. Concludentemente, a análise da operatividade dos arquétipos encetados de forma dicotómica (participação versus alienação, colegialidade versus unipessoalidade e eleição versus nomeação) suscitam-nos uma compreensão do governo da escola que tem vindo a evoluir de uma tímida tendência de democratização da periferia do Sistema para efeitos muito consistentes de tecnocratização da liderança das escolas, evoluída na linha das doutrinas efficientistas da escola.

Palavras-chave: anatomia do governo da escola pública, democraticidade normalizada, tecnocratização das lideranças escolares.

Abstract

Inscribed in the theory of educational administration and school management, this essay develops around the standardization process that, having as a base reference the successive school management, management and autonomy regimes. To this end, we mobilize our arguments around the use that has been made of the archetypes of participation versus alienation, collegiality versus sole proprietorship and election versus nomination. We started a systematic content analysis of the legislative corpus of reference. An understanding of the ethos of normalized democracy is proposed as one of the most critical aspects of the policies and practices that have been building the successive models of public school management. From a methodological point of view, we developed a systematization of procedures of the categorical thematic type, proceeding with the definition of the respective categories, taking into account the homogeneity and qualitative relevance of the adjacent themes. We obey a taxonomic procedure, using a process of coding the raw data inscribed in the documents that make up our documentary corpus, corresponding to an aggregation in units of analysis or semantic level cutouts, using propositions with isolable meanings retained from non-frequency way. In conclusion, the analysis of the operability of the archetypes initiated in a dichotomous way (participation versus alienation, collegiality versus unipersonality and election versus appointment) gives rise to an understanding of the school government that has been evolving from a timid tendency to democratize the periphery of the System to very consistent effects of technocratization of school leadership, evolved in line with efficient school doctrines.

Keywords: public school government anatomy, normalized democracy, technocratization of school leaders.

1. INTRODUÇÃO

A interpretação e compreensão do *ethos da democraticidade prescrita* alusiva à ao argumento discursivo da democratização do governo da escola pública portuguesa decorre do modo como os conceitos de *(pseudo)participação*, *(técnico)colegialidade* e da *(pseudo)eleição* escolares têm vindo a ser instituídos pela via da progressiva normalização, desde o período pós revolucionário de 25 de abril de 1974 até à atualidade.

A relevância da evolução discursiva de tais conceitos no quadro legislativo em análise ganha especial destaque, quando se percebe que se tem vindo a assistir a uma tendência crescente para valorizar os seus sentidos retóricos em linha com o exercício da sua reinstitucionalização com a função de reorganizar o centro político administrativo das políticas educativas em Portugal, tendo em perspetiva a recentralização política do sistema educativo e do controlo das escolas.

Porquanto,

Pesquisas realizadas ao longo das últimas três décadas no contexto das escolas portuguesas permitiram o estabelecimento de uma forte associação teórica entre gestão democrática e eleição, colegialidade, participação na decisão. Trata-se de três dimensões consideradas cruciais, certamente associadas a outras também relevantes mas, em todo o caso, dependentes daquelas ou a elas subordinadas. [...].

Quanto à colegialidade relativa aos órgãos de governo escolar, também mesmo em nível de gestão pedagógica intermédia, a experiência portuguesa ao longo de três décadas foi decisiva para a associação entre democracia e colegialidade. (Lima, 2014, p. 1071).

Da mesma forma, a perspetiva minimalista e instrumental da colegialidade prescrita e informacional, que resguarda, em si mesma, uma versão instrumental da participação colegiada, tende a ser conotada pelo mero “[...] acesso à informação e o direito a ser informado, a publicidade democrática dos atos, as propostas e sugestões, as auscultações e outros processos eventualmente despojados de poder de decisão, que Maurício Tragtenberg (1989) designou de ‘participacionismo’”. (Lima, 2014, p. 1071).

2. (PSEUDO)PARTICIPAÇÃO, (TÉCNICO)COLEGIALIDADE E (PSEUDO)ELEIÇÃO NA ESCOLA: UMA BREVE ALUSÃO TEÓRICA DE REFERÊNCIA

A análise e compreensão da democratização do governo da escola pública, em Portugal, sempre se mostrou, discursivamente, conexada aos argumentos da participação, da colegialidade e da eleição ocorridos em torno do processo de produção legislativa. Historicamente, trata-se de um debate que se repercute num aspeto fundamental para a reflexão sobre o tipo de relações estabelecidas entre o Estado e a periferia, no sentido de deslocar, com maior ou menor intensidade, o poder de tomada de decisão para as escolas e da regulação da ação escolar, referindo-se à

[...] evolução de poder, referindo-se este último às movimentações no *locus* de poder para contextos geograficamente locais, como por exemplo, através da governação da educação por parte da comunidade. A análise situa o Estado como uma entidade ‘real’ em oposição à sociedade civil [...] consiste em situar o problema Estado no marco da problemática de regulação (Popkewitz, 1996, p. 119).

Relativamente à participação, Richard Bates et al. (1989, p. 190) referem-se à administração como a “filosofia em ação” com base em fundamentos críticos, morais e epistemológicos dos processos de tomada de decisões. Com um claro enquadramento na teoria comunitarista (cf., entre outros, Walzer, 1990; Bell, 1993; Gutmann, 2002) e na teoria da ação (cf., por exemplo, Weber, 1999; Habermas, 2012), esta noção de participação parece corresponder à necessidade de desenvolver uma democracia escolar participada por meio da recuperação do conceito genérico de comunidade (Beyer & Liston, 2001) e, num sentido mais restrito, de comunidade educativa (Sarmiento & Ferreira, 1995). Não obstante, Stephen J. Ball (n.d.) referiu-se à participação dotada de um significado retórico, atribuindo-lhe uma poderosa “função ideológica”, que conduz àquilo a que chama de *pseudoparticipação*.

Estando a colegialidade associada à participação, é importante que se suscite a desconstrução deste conceito, especialmente quando percebemos que o legislador, no plano da arquitetura burocrática do Sistema que tem vindo a instituir ao longo dos tempos, opera com a ideia de “colegialidade burocrática” (Pérez Gómez, 2000, p. 170-172), assentando, fundamentalmente, numa espécie de

artificialismo político, que visa controlar e evitar a verdadeira colegialidade assente na ação localmente organizada dos atores. Por sua vez, e como consequência, ao afastar-se de uma virtude profissional localmente organizada, o decorrente ato de eleição transformou-se num utensílio administrativo, cujo processo, em sentido geral, é decretado a partir de cima e, como tal, afastando-se da sua verdadeira virtualidade – suscitar a participação política, substancial e livre dos condicionalismos da racionalidade técnico-burocrática de feição centralista. Neste sentido, a própria eleição passa a estar muito mais associada aos pressupostos gestionários, “estranhos” à ação política com potencial para enformar o desenvolvimento e construção das políticas escolares e a ação dos professores na organização escolar (Hargreaves, 1998).

3. ANÁLISE AO ETHOS DA DEMOCRATICIDADE PRESCRITA: NOTAS SOBRE AS LOGICIDADES MACRODISCURSIVAS DA PARTICIPAÇÃO, COLEGIALIDADE E ELEIÇÃO

Da análise efetuada aos documentos selecionados (diplomas legais) (tabela 1), avançamos com uma compreensão e interpretação do discurso legislativo ocorrido desde 1974 até 2012, e desenvolvido em torno de três categorias de análise: *participação*, *colegialidade* e *eleição*

Tabela 1. Corpus documental

Diplomas Legais
Decreto Lei n.º 221/74, de 27 de maio
Decreto Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro
Decreto Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro
Decreto Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro
Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio
Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio
Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho

O objetivo passa por dirimir em que termos (ainda que, exclusivamente, no plano discursivo), o legislador português tem vindo edificar o *ethos* da democraticidade do governo da escola pública portuguesa, recorrendo à interpretação das logicidades com que aquelas categorias se têm vindo a instituir no respetivo mapa legislativo.

3.1. Categoria de análise: participação

Desde cedo que o argumento da participação se tem mostrado uma constante no discurso do legislador. O despoletar da importância crescente que lhe tem sido dada tem origem na atribuição da administração e gestão dos estabelecimentos de ensino a comissões eleitas, no pós 25 de abril de 1974 (cf. Decreto Lei n.º 221/74, de 27 de maio). A perceção do *ethos* da democraticidade prescrita instituída no quadro das políticas que têm vindo a prescrever o modelo de governação da escola pública portuguesa ganha especial relevância com a publicação do Decreto Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, ao estabelecer e definir o funcionamento dos órgãos de gestão democrática representativa das escolas.

Estando, invariavelmente, associada à democraticidade do governo da escola pública portuguesa, o fundamento da participação começou por ser inaugurado com uma forte envolvência dos atores escolares, que não apenas os professores, nos processos de representatividade democrática, no âmbito particular do conselho diretivo.

Mais tarde, o legislador reafirmava a sua intenção de provocar um certo movimento interessado com a capacidade dos atores escolares para a deliberação, bem como a redefinição das funções

executivas afetas às escolas, ainda que inscrito naquilo a que se veio a designar por período da normalização (Lima, 2009). Primeiro, com o Decreto Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, considerando que a “A definição entre competência deliberativa e funções executivas é essencial para uma gestão que acautele os interesses colectivos”. Depois, já em 1989, eis que o legislador concretiza os princípios orientadores que, a partir de então, haveriam de reger o funcionamento e organização da escola pública em Portugal, sob a égide do pressuposto de uma autonomia subsidiada pelo princípio da participação dos atores nos processos locais da regulamentação do funcionamento das escolas (cf. Decreto Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro).

Em 10 de maio de 1991, é regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão das escolas, cuja lacuna havia sido suscitada no ano de 1974 (cf. Decreto Lei n.º 221/74, de 27 de maio), procurando, no essencial, conferir “[...] estabilidade aos órgãos de gestão no quadro de um cuidado equilíbrio de poderes que assegura a máxima democraticidade do sistema e a sua inequívoca representatividade local.” (Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio). No caso do conselho pedagógico, a participação mantém-se alagada em escala similar à do anterior regime. A principal novidade é que passa a ser reconhecida, via o conselho de escola/área escolar, a importância da participação alargada dos diferentes setores da comunidade educativa (internos e externos à escola) (cf. artigo 9.º). Contudo, com este mesmo diploma legal, a participação mais alargada de diferentes representantes do corpo docente no âmbito do órgão de gestão executiva conhece um significativo retrocesso, ao adotar uma configuração unipessoal.

Sete anos mais tarde, o pressuposto da participação democrática representativa na escola pública portuguesa vem a ser consolidado com recurso à introdução das noções de “território educativo” e “comunidade educativa” no discurso legislativo, tendo como plataformas privilegiadas a figura do conselho executivo, que, ao retomar a sua matriz coletiva, adota uma representatividade alargada a todos os ciclos e níveis de ensino e a assembleia como órgão deliberativo definitivamente aberto à participação da comunidade (cf. Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

Volvida uma década, com a publicação do Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o órgão executivo volta a perder a sua tipicidade de órgão coletivo, passando a ter a configuração de um órgão unipessoal, com a competência, entre muitas outras, de designar o subdiretor e os respetivos adjuntos (cf. n.º 5 do artigo 21.º). No caso concreto do conselho pedagógico, ainda que a sua composição qualitativa se mantenha similar, o número de representantes é reduzido de 20 para 15 membros, significando, por um lado, uma substancial diminuição do respetivo colégio de conselheiros e, por outro, consolidando uma versão minimizada da participação ocorrida nesta estrutura de decisão pedagógica. Com o conselho geral, mantém-se o interesse do legislador em reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, com recurso a um colégio que, em termos quantitativos não se mostra uma verdadeira inovação, ainda que do ponto de vista qualitativo o sentido fundamental da sua “missão” passa a inscrever-se na prerrogativa da prestação de contas das escolas à sociedade.

Com o Decreto Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o legislador introduz algumas alterações com um sentido minimalista da participação pluralista, ao decretar uma nova constituição do conselho pedagógico, retirando do seu colégio de conselheiros o direito de participação dos pais/encarregados de educação.

3.2. Categoria de análise: *colegialidade*

Estando intimamente associada à prerrogativa da democraticidade e, mais restritamente, ao princípio da participação, a categoria da *colegialidade* conecta-se à ideia de os processos de participação ocorrerem em colégios deliberativos mais ou menos consolidados, e, por essa via, compreender a maior ou menor democraticidade com que podemos tipificar os contextos escolares.

Na senda de uma revolução social, política, cultural e ideológica, o Decreto Lei n.º 221/74, de 27 de maio surge como uma cobertura legal, ainda que provisória, a iniciativas de autogestão e a ensaios de democracia direta (Lima, 1998), nos termos em que “As comissões de gestão escolherão entre os docentes um presidente que as representará e assegurará a execução das deliberações colectivamente tomadas.” Não tardava, contudo, que o legislador retomasse o ímpeto normalizador da participação, pelo que o Decreto Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro veio estabelecer e definir o funcionamento dos órgãos de gestão democrática das escolas.

Emergiam, assim, condições para consolidar a agenda da colegialidade normalizada de feição gestionária a partir de cima e sedeada em órgãos de gestão organizados para o efeito, distanciando-se do ideal de uma colegialidade deliberativa/política, sendo aquelas condições continuadas com o Decreto Lei n.º 769-A/76, de 23, reforçando a lógica de uma colegialidade gestionária das escolas.

Porquanto, o conselho diretivo, representava, então, uma iniciativa de normalização da participação colegiada em torno da ideia de uma colegialidade gestonária pluralista. Acresce que, a par dos restantes órgãos previsto no diploma legal, ausenta-se a intenção de operar com um órgão de direção colegial de feição deliberativa, ao que, com a introdução de um novo termo no discurso normativo - a autonomia -, o Decreto Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro procurará dar resposta, ao estabelecer, de forma inovadora, o regime jurídico de autonomia das escolas. Contudo, não fica clarificada a ideia de uma autonomia deliberativa, orientando-se, muito mais, para uma conceção de autonomização das escolas de espectro cultural, de gestão pedagógica, de gestão administrativa e de gestão financeira (cf. artigo 2.º).

Com a publicação do Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio, o cenário não se altera. Pelo contrário, promove uma fusão dos princípios consignados pelo Decreto Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro (institucionalização e definição dos órgãos de gestão democrática das escolas) e pelo Decreto Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro (normalização do regime jurídico de autonomia das escolas). Assim, o legislador agiliza, como nunca, o discurso da autonomia em articulação com os princípios da participação e da colegialidade, sem que, no entanto, se desvie do duplo sentido da gestão unipessoal (diretor executivo) e da colegialidade gestonária (conselho pedagógico). Ainda assim, de forma complementar, esse diploma legal retoma a ideia da decisão diretiva colegiada do artigo 36.º do Decreto Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, consubstanciada, agora, na figura do conselho de escola/área escolar. Com efeito, ao entender a participação de novos atores oriundos de diferentes setores da comunidade educativa naquele órgão como um estímulo ao ampliamto da noção de colegialidade a um novo colégio decisional, tratou-se de um órgão que colheu uma maior aceitação, seja do ponto de vista institucional, seja do ponto de vista social (Estêvão, 1995).

Todavia, per se, o diretor executivo, em contracorrente com o ímpeto discursivo da “nova” colegialidade do conselho de escola, mantém-se blindado numa conceção de gestão racional e de “qualidade da gestão” das escolas (artigo 16.º do Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio), devendo este ser um especialista em gestão pedagógica e em administração escolar.

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, veio, por um lado, retomar a colegialidade do órgão de gestão executiva (conselho executivo), na base de uma representatividade alargada ao pré-escolar e ao primeiro ciclo do ensino básico (cf. artigo 16.º), provocando uma assinalável ascendência da figura da direção executiva, pelo que competia a este órgão elaborar os principais instrumentos signatários da autonomia organizacional da escola, ainda que estes devessem ser sujeitos à aprovação da assembleia: “1 - Compete à direcção executiva, ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter à aprovação da assembleia os seguintes documentos: a) Projecto educativo da escola; b) Regulamento interno da escola; c) Propostas de celebração de contratos de autonomia.” (artigo 17.º). Por outro lado, o espectro da colegialidade diretiva da assembleia mantém-se suficientemente alargado a um maior número de atores, permitindo consolidar as ideias de comunidade educativa e de território educativo assentes na representatividade alargada dos diferentes setores da comunidade local, a que corresponde, no dizer do legislador, à valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, com o propósito de afirmar a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades (cf. artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

Não obstante, a colegialidade diretiva que sobressai neste diploma legal radica numa conceção de autonomia regulada pela administração central, como algo não é absolutamente exclusivo da iniciativa das escolas (projeto educativo de escola e regulamento interno), ainda que contemplando na sua versão decretada “[...] o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.” (n.º 1 do artigo 3.º). Por exemplo, ao nível do regulamento interno, onde a ação colegial da assembleia se adivinhava mais preponderante, a sua conceção e aprovação estão, claramente, sujeitas à ação (hetero)reguladora da administração central.

Com a publicação do Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o aspeto da colegialidade gestonária e executiva desaparece, retomando a configuração unipessoal que lhe havia sido dada pelo Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio. No caso do conselho geral, este apresenta-se como o “[...] órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa [...]”, não se alterando, substancialmente, na constituição em termos de número e tipologia de atores a integrar. Sem recurso a qualquer análise mais profunda, diríamos que se trata de uma sede que permite o exercício de uma colegialidade diretiva. Contudo, em linha com as razões evocadas pelo legislador, designadamente, todas as que se relacionam com a prerrogativa da avaliação e controlo da ação escolar, podemos interpretar a função deste órgão como tratando-se de um utensílio arquitetado pelo legislador e

localmente instrumentalizado para, explicitamente, exigir uma prestação de contas ao diretor: “A prestação de contas organiza-se, por um lado, de forma mais imediata, pela participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direcção estratégica e na escolha do director” (Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Por seu lado, a ação do conselho pedagógico, conservando um similar quantitativo de representantes, mantém-se diretamente subordinado à autoridade gerencialista do diretor, inserindo-se numa agenda centralmente definida em prol do cumprimento da autonomia curricular das escolas heteroninamente decretada, a que sobrevém uma arquitetura complexa, mas eficaz no efeito despolitizador dos territórios educativos da periferia.

3.3. Categoria de análise: eleição

A categoria da eleição, estando relacionada com as duas anteriores categorias analisadas, suscita uma evolução nas suas manifestações no interior das escolas ainda mais decrescente.

O ímpeto da revolução democrática que se vivia em 1974 suscitava a “[...] necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar [...]” (Decreto Lei n.º 221/74, de 27 de maio), em que os índices de participação, a qualidade dos participantes e o âmbito dessa mesma participação decorriam dos atos eleitorais que lhes viriam a ser conectados desde a publicação do Decreto Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, ainda que limitados ao conselho diretivo, ao conselho pedagógico e ao conselho administrativo. Eis que emergia uma conexão forte entre a constituição dos órgãos de gestão escolares e o ato eleitoral que, per se, consolidava um efeito de democraticidade na configuração das lideranças escolares recentemente instituídas. Para mais, o ato de eleição ganha especial relevo com o reconhecimento da necessidade de colocar a coordenação das eleições na competência de assembleias eleitorais, como forma de normalizar e formalizar, ao longo de um articulado de 15 artigos e respetivos subpontos (cf. secção V do Decreto Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro), os respetivos procedimentos próprios de uma democracia representativa.

Com a publicação do Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio, ainda que continue a prescrever a regulamentação dos processos eleitorais, prevê a existência de órgãos cuja composição não decorra de processo eleitoral, como é o caso do diretor. Assim, o pressuposto da eletividade começa a perder o sentido original previsto no Decreto Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro e no Decreto Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. A título de exemplo, diga-se que o maior significado eleitoral e representativo do conselho de escola/área escolar, enquanto colégio diretivo, a menção explícita à capacidade para os diferentes sub colégios procederem à eleição dos seus representantes surge, mais uma vez, apenas no caso dos alunos e pais/encarregados de educação (cf. artigo 9.º).

Contudo, com a publicação do Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o principal órgão de direcção passou a ter a designação de assembleia. Na redação do artigo 12.º, o legislador retoma o critério da eletividade como pressuposto base da sua constituição e da sua capacidade para eleger dos elementos do conselho executivo. Pelo lado do conselho executivo, assiste-se, mais uma vez, a uma importante alteração no modelo de constituição do órgão, privilegiando a sua eleição em sede de colégio eleitoral mais alargado, promovendo uma representatividade, também, mais ampla.

A justificar a nossa afirmação inicial, alegando que a categoria da eleição suscita uma evolução decrescentemente valorizada no horizonte da produção legislativa em análise, surge a aprovação de um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (cf. Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), que veio subtrair toda a relevância dada, anteriormente, à eleição dos órgãos escolares. Por exemplo, no caso do conselho escolar, opera-se com o critério da eletividade apenas no caso dos representantes dos pais/encarregados de educação, dos alunos (ensino secundário) e do pessoal docente. Quanto ao diretor, o legislador desenvolve uma racionalidade explícita de “lideranças fortes” conotadas ao papel ascendente do diretor, cuja institucionalização decorre de um procedimento concursal, que antecede o seu recrutamento e seleção (retoricamente imiscuídos com a ideia de eleição), em sede de um colégio eleitoral mais restrito (conselho geral). Para o caso do conselho pedagógico, com a exceção dos alunos e dos pais/encarregados de educação, todos os membros integram o órgão por força do critério da designação por inerência de funções de elementos já previa e unilateralmente “escolhidos”, com uma forte ascendência do poder do diretor para protagonizar essa escolha fora do âmbito dos procedimentos eleitorais do passado. Para mais, a faculdade de eletividade dos alunos e pais/encarregados de educação é revogada com a publicação do Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho.

Assim, prerrogativa da eletividade, à luz do último regime regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, mantém-se, quase exclusiva, apenas e parcialmente, ao nível do conselho geral.

4. O ETHOS DA DEMOCRATICIDADE PRESCRITA: PARA UMA COMPREENSÃO DAS LOGICIDADES MACRODISCURSIVAS DA PARTICIPAÇÃO, COLEGIALIDADE E ELEIÇÃO

Face à mais recente e, aparentemente, estabilizada configuração do órgão de administração e gestão – o diretor – reconhece-se-lhe um propósito discursivo e legitimador da sua racionalidade e ação na base do novo *gerencialismo educacional* (Shiroma, 2006), paradigmaticamente imbuído na agenda da nova gestão pública (cf. por exemplo, Barzelay, 2001; Dunleavy & Hood, 1995; Ferlie, et al. 1999). Coerentemente, não nos será estranha uma conexão forte da função do diretor ao ideário da Teoria do Capital Humano e do valor económico da educação (Schultz, 1967, 1973), de forma a demonstrar a dimensão de “factor produtivo’ do elemento humano e representar as suas leis de acumulação e depreciação” (Silva, 1976, p 168), qual chefe de linha de produção taylorista (Taylor, 1911, 1982).

Discursivamente, parece-nos razoável configurar o diretor administrativa e culturalmente formatado com pele de tecnocrata (Mascarenhas, 2013), emergindo dotado de uma indumentária tecnocrata ideologicamente informada pelo paradigma da *school-based management* (Duarte, 2005).

Eis que, nas interseções discursivas agilizadas entre a formatação e normalização do funcionamento dos diferentes órgãos de administração e gestão das escolas, se “[...] celebra a transição da colegialidade para a unipessoalidade, remetendo a representatividade democrática para órgãos de topo, de tipo estratégico, com representação externa ou comunitária de sectores interessados [...]” (Lima, 2011, p. 71). O que ocorre dizer é que, no caso do diretor, é consolidada a configuração de um órgão com capacidade para exercer um mandato burocrático, administrativo e gestor prescrito pelo mando central, sendo que o legislador concebe a noção de “liderança forte” radicada numa conceção tecnocrata da delegação e do exercício dessa liderança e no condicionamento de outras chefias intermédias (da esfera da ação pedagógica), sob o jugo ideológico do “lideracionismo” (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 217) ou “[...] das lideranças unipessoais eficientes e eficazes, de pendor empreendedorista e lideracionista” (Torres & Lima, 2017, p. 32), substituindo “[...] formas mais evolutivas e espontâneas de colaboração por formas de colegialidade simuladas, seguras e controladas administrativamente. É este tipo de colegialidade administrativamente construída, ou *colegialidade artificial*, [...]” (Hargreaves, 1998, p. 215). Daqui decorre, ainda, a consequência de o diretor ter um poder ascendente sobre outros atores que vêm ocupar importantes cargos de gestão intermédia (pedagógica), recorrendo aos processos de nomeação/demissão em prejuízo de processos de eleição de detentores de cargos de gestão pedagógica (Lima, 2014).

Por seu lado, as logicidades discursivas atribuídas à mais recente configuração orgânica do órgão de direção da escola pública portuguesa, sob a designação de conselho geral, ainda que num passado recente se tenha assistido a uma dotação alargada ao nível da participação, colegialidade e eleição dos respetivos membros (cf. Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio), impelem-nos a fazer uma interpretação do seu funcionamento baseada na agenda do movimento da *school accountability*¹. Tudo indica que a formalização da ação do conselho geral coincide com a narrativa da *public-choice theory* (Gültekin, 2011), ao mesmo tempo que lhe é formalmente cometida a função de exigir a “capacidade de dar resposta” (*responsiveness*), com “senso de responsabilidade” ao diretor (cf. preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril). Neste caso, o legislador perspectiva o diretor na condição de este poder ser responsabilizado(a) “ex post facto perante um fórum de *accountability*” (Bovens, 2007, p. 3), na decorrência de uma perspetivação do conselho geral como último reduto da *accountability* dotado de uma vocação tecnicoburocrática. Congruentemente, o conselho geral é dotado da capacidade para exercer uma *técnicolegialidade* instrumental em prol de um mandato administrativo de feição monocrática arquitetado a partir de cima (Paro, 2004), configurando, em forma e em substância, a sede de uma *accountability comunitária, formal e mútua* (Farrell; Morris; & Ranson, 2016).

5. CONCLUSÃO

No exercício de análise e interpretação do ethos da *democraticidade prescrita* inerente à governação da escola pública portuguesa, damos conta de uma tendência para estarmos a assistir a um

¹ Cf. <https://www.gov.uk/government/publications/principles-for-a-clear-and-simple-school-accountability-system>

desinvestimento da democratização do governo periférico das escolas, subsidiado por processos de *(pseudo)participação*, *(tecno)colegialidade*, *(pseudo)eleição* escolares, progressivamente instituídos com a função de reorganizar o centro político administrativo, com vista à recentralização política do sistema educativo. Os artefactos da eleição, colegialidade e *participação* na decisão educativa da periferia surgem, discursivamente, esvaziados do seu sentido literário original, enquanto dimensões fundamentais da direção democrática das escolas, ocorrendo um realinhamento legislativo por um crescente elogio das lideranças unipessoais de órgãos dotados de uma colegialidade construída na base da designação, mais ou menos, arbitrária e da qualidade de inerência dos seus membros. Vimos que, numa primeira fase, surgiu a opção pela colegialidade dos órgãos, mais próxima de concepções democráticas de feição participativa suportada pelo pressoposto da eletividade dos seus membros.

Contudo, mais recentemente, assistimos à institucionalização da alternativa de gestão unipessoal, a par de colégios eleitorais cujos membros, mais do que eleitos, passaram a ser indicados por força das suas inerências funcionais, para as quais, na maior parte dos casos, também não foram eleitos em colégios eleitorais suficientemente vigorosos e clarificados. No seu conjunto, a instrumentalidade da participação, da colegialidade e da eleição surge amplamente conotada com o exercício de uma liderança gestonária dotada de uma substancial ascendência sobre os restantes órgãos, sob a égide de um executivo eficaz e eficiente, no estrito cumprimento de uma burocracia *monocrática* centrada na figura do diretor, de feição autorregulatória e controlada por esquemas de hétérorregulação.

Eis o efeito da colonização e fragilização ou esvaziamento dos processos de participação, colegialidade e eleição, com importantes consequências ao nível da reconfiguração da escola pública portuguesa como campo francamente despolitizado.

REFERÊNCIAS

Ball, S. (n.d.). La Micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Barzelay, M. (2001). La nueva gerencia pública. Un ensayo bibliográfico para estudiosos latinoamericanos (y otros). Reforma y Democracia (Revista do CLAD), (19), 7-66.

Bates. R. (1989): "Burocracia, educación y democracia: Hacia una política de participación". In R. Bates, et al. Práctica crítica de la administración educativa, 190-205.

Bell, D. (1993). Communitarianism and its Critics. Oxford: Oxford University Press.

Beyer, L. E. & Liston, D. (2001). El Currículo em Conflito. Perspectivas Sociales, Propuestas Educativas y Reforma Escolar Progresista. Madrid: Ediciones Akal.

Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework. European Law Journal, 13(4), 447-468.

Decreto Lei n.º 221/74, de 27 de maio – Atribuição da administração e gestão dos estabelecimentos de ensino a Comissões eleitas. Diário do Governo Série I - N.º 123, de 27 de maio de 1974.

Decreto Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro – Estabelece e define o funcionamento dos órgãos de gestão democrática das escolas. Diário do Governo 2º Suplemento, Série I - N.º 297, de 21 de dezembro de 1974.

Decreto Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro - Estabelece e define o funcionamento dos órgãos de gestão democrática das escolas. Diário da República 1º Suplemento, Série I - N.º 249, de 23 de outubro de 1976.

Decreto Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas. Diário da República Série I - N.º 29, de 3 de fevereiro de 1989.

Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio – Define o regime jurídico de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República Série I-A - N.º 107, de 10 de maio de 1991.

Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – Aprova o regime de autonomia, direção, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República 1º Suplemento, Série I-A - N.º 102, de 4 de maio de 1998.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República, 1.ª série - N.º 79, de 22 de abril de 2008.

Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho. - Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República Série I - N.º 126, de 2 de julho de 2012.

Dunleavy, P. & Hood, C. (1995). De la Administración Pública tradicional a la nueva gestión pública. Ensayo sobre la experiencia modernizadora de diversos países desarrollados. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, (3), 105-114.

Estêvão, C. (1995). O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas. A mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 87-98.

Farrell, C., Morris, J. & Ranson, S. (2016). The theatricality of accountability: The operation of governing bodies in schools. *Public Policy and Administration*, 32(3), 214-231.

Ferlie, E.; Asburner, L.; Fitzgerald, L. & Pettigrew, A. (1999). *A Nova Administração Pública em ação*. Brasília: UnB e ENAP.

Gültekin, S. (2011). New Public Management: is it really new? *International Journal of Human Sciences*, 8(2), 344-358. Consultado em setembro, 2020, em <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936385.pdf>

Gutmann, A. (2002). Communitarian critics of liberalism. In S. Avineri & A. De-Shalit, (Eds.). *Communitarianism and individualism* (pp. 120-136). Oxford: Oxford University Press.

Habermas, J. (2012). Primeira consideração intermediária: agir social, atividade teleológica e comunicação. In J. Habermas. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social* (pp. 476-581). São Paulo: Martins Fontes.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Lima, L. (1992). Organizações educativas e administração educacional em editorial. *Revista Portuguesa de Educação*, (5), 1-8.

Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Revista de Sociologia*, (19), 227-253.

Lima, L. (2014). a gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educ. Soc.*, 35(129), 1067-1083. Consultado em setembro, 2020, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01067.pdf>

Lima, L. (Org.) (2011). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho, 1992.

Lima, L.; Sá, V. & Silva, G. (2017). O que é a democracia na 'gestão democrática das escolas'? Representações de diretores(as). In L. Lima & V. Sá (orgs.). *O governo das escolas: democracia, controlo, performatividade* (pp. 213-258). V. N. Famalicão: Húmus.

Mascarenhas, C. (2013). *O Ideólogo com Pele de Tecnocrata*. (Dissertação de Mestrado em Economia e Políticas Públicas não publicada). ISCTE – IUL, Escola de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.

Duarte, M.ª (2005). Regulação sistêmica e política de financiamento da Educação Básica. *Educ. Soc.*, 26(92), 821-839. Consultado em outubro, 2020, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a06.pdf>

Popkewitz, T. (1996). El estado y administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. In M. Pereyra et al. (compiladores). *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos* (pp. 119-168). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

- Paro, V. (2004). Situação e perspectivas da administração de educação brasileira: uma contribuição. In V. Paro (org.) *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática.
- Pérez Gómez, A. (2000). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Morata.
- Sarmento, M. & Ferreira, F. (1995). A construção social das comunidades educativas. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 99-116.
- Torres, L. & Lima, L. (2017). Formação e Investigação em Administração Educacional em Portugal. *Espaço do Currículo*, 10(1), 29-48.
- Shiroma, E. (2006). Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional. Consultado em outubro, 2020, em <http://louderdesign.net/gepeto/trabalhos-emeventos/viewdownload/25-trabalhos-em-eventos/113-gerencialismo-elideranca-novos-motes-da-gestao-educacional.html>
- Schultz, T. (1973). *O Capital Humano*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Schultz, T. (1967). *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Silva, M. (1976). Os “discursos” de planificação social e os sistemas de exclusão que os demarcam. *Análise Social*, XII(45), 160-178. Consultado em setembro, 2020, em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223913546G1tNQ0xo3Zy70CG7.pdf>
- Taylor, F. (1982). *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Ed. Atlas. (1.^a ed. 1911).
- Walzer, M. (1990). The communitarian critique of liberalism. *Political Theory*, 18(1), 6-23.
- Weber, M. (1999). *Sociologia*. São Paulo: Ática.

A INFINITUDE DO LEGADO DO MESTRE NO DISCÍPULO: PREPONDERÂNCIA DA MEMÓRIA

Andrea Sofia Ribeiro

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (PORTUGAL), andreiaribeiro.s@hotmail.com

Resumo

A dimensão ética da recordação da prática pedagógica de um bom professor (Mestre) e o reconhecimento da sua influência nas práticas profissionais dos seus discípulos (estudantes) é o tema sobre o qual nos propomos refletir. Integra uma investigação doutoral que visa compreender se a escolha da profissão docente e a construção da profissionalidade docente podem ser influenciadas pela relação estabelecida, durante o percurso escolar, entre o aluno (futuro professor) e um Mestre. Ensinar e aprender são atos que exploram memórias, interpretações e expectativas, e na construção da identidade profissional e da profissionalidade dos professores, em particular e no coletivo, imiscuem-se formas intersubjetivas de participação. O reconhecimento e interpretação, a partir da recordação voluntária, desta alteridade referencial, constitui um gesto ético que utiliza o exemplo passado para compreender e configurar o presente e, desta forma, reiterar a contemporaneidade (enquanto categoria antropológica) da prática do bom professor. Para além disto, esta memória contribui para a perfectibilidade profissional docente, dado que interroga a forma como os professores se relacionaram com os seus próprios professores e, concomitantemente, questiona os modos como adquiriram os saberes que transmitem. Recordar a responsabilidade desinteressada do Mestre nesta trans-formação do discípulo, faz com que a memória se torne princípio de ação e de co-criação da identidade profissional e profissionalidade docente.

Palavras-chave: formação de professores, identidade profissional docente, profissionalidade docente, ética profissional docente.

Abstract

In the context of a phd investigation we propose to study the ethical dimension of remembering the pedagogical practice of a good teacher (master) and the importance it can have in teacher education. It is intended to understand whether the choice of teaching profession and the construction of teaching professionalism can be influenced by the relationship established, during the school path, between the student (future teacher) and a Master. Teaching and learning are acts that explore memories, interpretations and expectations, and in the construction of teachers' professional identity and professionalism, intersubjective forms of participation are intertwined. The recognition and interpretation, based on voluntary recall, of this referential alterity, constitutes an ethical gesture that uses the past example to understand and configure the present and, thus, reiterate the contemporaneity (as an anthropological category) of the practice of the good teacher. His memory contributes to teacher professional perfectibility because we can explore the way teachers related to their own teachers and, at the same time, the ways in which they acquired the knowledge they transmit. Recalling the disinterested responsibility of the Master in this transformation of the disciple, makes the memory become a principle of action and co-creation of the professional identity and teaching professionalism.

Keywords: teacher, teaching professional identity, teaching professionalism, teaching professional ethics.

1. INTRODUÇÃO

O eixo temático em que esta comunicação se inscreve é formado por uma tríade temática – *História, Memórias e Património* – em que o todo assume uma significância maior do que a soma das partes. Não obstante, propomo-nos refletir sobre o conceito de memória e, em particular, sobre a função que desempenham as memórias de bons professores no contexto da formação de professores e da construção da profissionalidade docente. A título de contextualização, deve esclarecer-se que esta é apenas uma das várias ramificações de um trabalho de investigação de doutoramento em Ciências da Educação, pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, que, de uma forma genérica, reflete sobre a importância da influência dos bons professores na construção da profissionalidade docente.

Pretende-se compreender se a escolha da profissão docente e a construção da identidade dos professores podem ser influenciadas pela relação estabelecida, durante o percurso escolar desses professores, entre eles enquanto alunos e aquilo que consideraram um “bom professor” ou até um “mestre”. Portanto, na segunda fase deste estudo exploratório em profundidade, que precede uma contextualização teórica, tomaram-se como participantes em entrevistas professores no ativo, de qualquer grupo disciplinar e de qualquer grau de ensino, que reconheçam ter ingressado na profissão docente devido à influência direta ou indireta que a prática profissional e/ou a personalidade de um professor exerceu sobre si.

2. MEMÓRIA, ÉTICA E EDUCAÇÃO

O termo *memória* remete-nos, antes de mais, para a capacidade humana de conservar e de reproduzir impressões sensoriais, vivências psíquicas, imagens mentais e elaborações intelectuais. No seu uso vulgar, podemos constatar uma série de significados que lhe são atribuídos, de entre os quais sobressai o de lembrança ou recordação, que podem ser de dois tipos: voluntárias e involuntárias. Etimologicamente provinda do latim *memoria*, na sua aceção primeira remetia para uma ação mental por meio da qual se representa o passado e neste sentido a memória é sintetizada em algo produzido pelo ser humano com a finalidade de evitar o esquecimento ou de chamar a atenção para alguma coisa considerada digna de ser conservada.

A memória e o ato de recordar são decisivos no âmbito da pedagogia. No exemplo paradoxal socrático no qual a *reminiscência* é a chave da aprendizagem, descrito por Platão no *Ménon*, o mestre é encarado como aquele que não pode subverter e dominar o espaço mental do seu discípulo. Antes pelo contrário, é seu objetivo guiar o desenvolvimento e fomentar a autonomia deste último no sentido de despertar uma consciência ainda ignorante de si própria e que por esse motivo se mantém afastada da verdade. Neste mito pedagógico-didático a ignorância (positiva) é esquecimento e um estágio provisório no processo de busca da verdade, pelo que o ser humano não pode renunciar à recordação.

Esta capacidade de evocar ou de tornar presente algo que já pertence ao passado pressupõe que o passado possa exercer, de algum modo, influência ativa no estado presente e na projeção do futuro. Para além do poder de *presentificar*, a memória é um mecanismo igualmente capaz de conservar para levar a cabo novas ações com menor margem de erro. Em bom rigor, a memória e a recordação conectam-nos à categoria antropológica e educativa de perfectibilidade, servindo muito mais as conexões do indivíduo com o Mundo e com o Outro do que o seu ensimesmamento. No contexto educativo, a memória é um instrumento construtivo de conhecimento e identidade (do aluno e do professor), fazendo uso do passado para compreender o presente e projetar(-se) no futuro.

A configuração do trabalho docente é profundamente marcada pelos mecanismos subjetivos e intersubjetivos de exploração de memórias. Quase todos nós temos presente a recordação de um bom professor que nos marcou profundamente, e ainda que de forma involuntária e inconsciente, contribuímos para a cultura seletiva subjacente ao funcionamento da educação e, portanto, não deixa de ser interessante notar que a memória constitui um objeto da luta pelo poder levada a cabo, desde sempre, entre classes, grupos e indivíduos. Muitos dos professores, quando convidados a recordarem-se do seu “melhor professor”, dizem que foi ele que neles despertou o desejo de virem a ser professores ou manifestam a vontade de o tomarem como modelo, destacando-se sempre um, entre dezenas. Quando um aluno decide sobre o que deve ser lembrando e também sobre o que deve ser esquecido sobre os seus professores contribui diretamente para a representação da profissão docente. O ato deliberado de lembrar constitui uma forma de criação que, tal como qualquer ação humana, deve o mais possível ser reflexo de uma postura ética. Neste ponto o contributo de Paul Ricoeur (2007) sobre a memória é crucial, uma vez que sobrepõe o *direito à verdade* ao *dever de memória*. A recordação dos factos relativos à prática de um professor que é estimado adquire naturalmente uma dimensão simbólica que excede a dimensão factual. No entanto, a exemplaridade deste bom professor é do âmbito da ética na medida em que converte os factos em símbolos para compreender e (re)agir em situações novas, procurando nessa conversão diminuir, tanto quanto possível, a desproporção entre a experiência da prática do bom professor e o relato da mesma. Uma recordação pautada por esta preocupação só pode constituir uma memória que humaniza a prática docente daquele que a recorda.

A memória do Mestre e do seu legado tem, pois, um carácter não somente intelectual, podendo representar um amplo sistema simbólico a partir do qual o discípulo interpreta e constrói o seu passado e o seu presente, respetivamente, (re)codificando os seus valores e (re)organizando os seus princípios éticos, estéticos, epistemológicos, etc.. Assim, a memória de um professor e dos seus ensinamentos pode constituir um suporte à identidade individual do novo docente; sendo que o

mesmo se aplica à memória e às identidades coletivas. A compreensão do conceito de memória sob o ponto de vista de uma coletividade e, portanto, sob o ponto de vista social, remete, segundo Maurice Halbwachs (1990), para uma análise da dinâmica das relações entre indivíduo, sociedade, grupos e instituições. É no contexto dessas dinâmicas diversas que tecem memórias coletivas, sendo que a dos alunos sobre os seus professores, bons professores e Mestres não são exceção. Para além disso, o reconhecimento da função social do ensino e, concomitantemente, a legitimação da profissão docente também se associam a memórias coletivas e individuais.

Neste sentido, e ainda que todos aqueles que já foram mas já não são alunos não convivam diariamente com aqueles que foram seus professores (na grande maioria dos casos nunca mais se encontram pessoalmente), recordam-nos em função de um acumular de experiências, interações e percepções que enformam uma unidade representativa que dificilmente é pensada à margem deste quadro referencial. Este está, então, diretamente relacionado com as memórias partilhadas por um grupo ao qual subjaz uma partilha de memórias e de um legado “cedido” por outrem – o professor – que consolida também o sentimento de pertença a um grupo cujo passado (histórico e/ou simbólico) é comum: ter frequentado a escola, ter tido um *bom* professor, considerar determinado professor um Mestre. Ainda assim, a memória, não é alheia a questões afetivas relacionadas com a empatia e com o contexto.

George Gusdorf (1970) assinala e reconhece importância ao que considera ser um *reconhecimento retrospectivo* do trabalho docente que acontece mediante a evocação de memórias e a consciencialização da preponderância do legado do professor (enquanto aprendizagem) na formação e orientação pessoal dos alunos¹. Essa *recapitulação* operada pela memória destes últimos, hierarquiza os seus professores – por preferência, por competência, cronologicamente, etc. –, estratificação que se desdobra, aliás, na correspondência a vários estádios de desenvolvimento das suas personalidades. A título de exemplo, o professor primário, aquando da sua atuação junto das crianças que pela primeira vez frequentam a escola, é normalmente considerado omnisciente, enquanto que a representação do professor do Ensino Secundário, que por sua vez lida com adolescentes ávidos de exercer a autonomia do seu juízo, não coaduna tanto prestígio. Explica-nos Gusdorf, a propósito, que a «divisão do trabalho intelectual consegue uma espécie de decadência do mestre absoluto, cujo arquétipo reinava sobre a escola primária. Além disso, na opinião do aluno, é necessariamente confrontado com os seus colegas: há bons professores, outros que o são menos, outros que são maus. E mesmo os bons, pela própria comparação que entre eles é feita, têm sempre alguma lacuna ou defeito neste ou naquele aspeto particular. Ao nível do ensino superior, a relação entre professor e aluno muda uma vez mais de sentido. A desproporção entre as partes em presença é menor» (1970:60-65).

Sobressai de tudo isto a dimensão relacional do ensino, cujo sentido e respetiva memória varia com a idade e personalidade dos que entram em relação. Por ser assim, o professor é, para os alunos, consciente e inconscientemente, uma alteridade referencial para eles próprios delinearem o seu conceito de si, das suas capacidades, virtudes e defeitos. A atenção aos valores afetivos e à sua força e evolução no âmbito das relações educativas, em particular às que se estabelecem entre professor-aluno, é necessária por estes serem determinantes do comportamento de ambos, motivando-o ou reprimindo-o, e constituindo, em última análise, um elemento curricular (estando presentes desde as interações corriqueiras na sala de aula, até aos normativos legislativos e institucionais). Como tal, devem ser consciencializados e aprofundados de acordo com a sua especificidade, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem e inclusive no âmbito da própria formação de professores. O vínculo educativo, uma vez que mobiliza várias dimensões da personalidade quer do professor, quer do aluno, é complexo: no desempenho das suas funções profissionais, subordinadas a um imperativo de qualidade, rigor e excelência, o *bom professor* potencia um tipo determinado de cultura relacional – que faz parte do currículo oculto – entre si, os seus alunos, a comunidade escolar e a sociedade, e cujas características se refletem, também, no sucesso das aprendizagens. Entendendo-se a educação como um *bem comum*, os professores, ainda que visem esse bem, têm de assegurar a sua concretização, construindo uma profissionalidade pautada pelo profissionalismo. Esse sentido de profissionalismo e o seu reflexo na prática, é, necessariamente, parte integrante da identidade profissional do *bom professor* e associa-se a aspetos éticos e deontológicos.

¹ “Mesmo quando a sua existência [do aluno] se desenrola fora de qualquer preocupação pelo saber, não deixará de evocar com a homenagem de um reconhecimento retrospectivo o rosto daqueles que foram para ele os primeiros sustentáculos da verdade (...), que lhe revelou o sentido da vida e o orientou, não apenas na atividade profissional, mas na descoberta das certezas fundamentais.” (Gusdorf, 1970:9-10).

3. CONCLUSÃO

Mencionar a importância de uma troca intergeracional para a concretização desta promessa de futuro é pertinente, até porque o bom professor ou o mestre constituem um *outro significativo* nesse processo ético e criativo. Assim, destacamos o caráter ético da prática pedagógica, gerado no encontro entre autonomias e deveres separados – os de quem educa e de quem é educado – que mutuamente se acolhem, se cumprem e se respeitam. Na óptica de Hortal (2002), cujo pensamento se configura na esteira da ética aristotélica, dado que supõe uma garantia da prestação dos serviços profissionais, a ética profissional – que decorre da reflexão ética aplicada a contextos específicos de exercício profissional – contribui decisivamente para a consolidação de uma profissão, para além de promover o *bem pensar* e o *bem fazer* e em direção à obtenção do que é *o melhor* e, portanto, um *bem* (o bem do aluno, no caso da profissão docente). Os profissionais não o são meramente no sentido de possuírem determinadas competências, senão também, e sobretudo, por assumirem o compromisso de cumprir bem (com competência) aquela tarefa específica: «a ética do profissional individual e do coletivo profissional é a maior e mais fiável fonte de reconhecimento e estima social das pessoas em geral e dos profissionais em particular» (Hortal, 2002:22). O reconhecimento e o trabalho de interpretação, a partir da recordação voluntária, desta alteridade referencial, ou, por outras palavras, o reconhecimento da importância da prática pedagógica de um *bom professor*, na definição do perfil profissional de outro, constitui um gesto ético que utiliza o exemplo. Esta exemplaridade situa-se no plano ético porque converte a alteridade referencial em modelo para dar respostas a situações novas e humaniza o legado do *bom professor*, inscrevendo-o numa linha de perfectibilidade, dado que interroga os modelos relacionais entre os professores enquanto alunos e os seus próprios antigos professores e, ao mesmo tempo, questiona os modos como adquiriram os saberes que transmitem. A memória torna-se, assim, princípio de ação e de co-criação da identidade profissional e da profissionalidade docente.

REFERÊNCIAS

- Gusdorf, G. (1970). Professores para Quê?. Lisboa: Moraes Editores.
- Halbwachs, M. (1990). A memória coletiva. São Paulo: Vértice.
- Hortal, A. (2002). Ética General de las Profesiones. Bilbao: Centros Universitarios de la Compañía de Jesús.
- Mèlich, J. C. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 5, 115-124.
- Reboul, O. (1982). O que é Aprender?. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ricoeur, P. (2007). Memória, História e Esquecimento. Campinas: Unicamp.

A EMERGÊNCIA DA CIDADE NO MAR REVOLTOSO DO LIBERALISMO

Maria Neves Gonçalves¹, José Viegas Brás²

*¹Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias- CeiED – Portugal;
maria.neves.g@gmail.com*

*²Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - CeiED – Portugal;
zevibras@gmail.com*

Resumo

O Século das Luzes trouxe um novo imaginário social que pressupõe novos valores, como a crença no poder da razão e do saber em oposição às categorias e ritos religiosos, que dominava o homem antes do Iluminismo. Com a eclosão da Revolução Liberal, surge um novo regime político e, conseqüentemente, mudanças de valores e de modos de pensar e de agir, requisitos indispensáveis para a emergência da cidadania, passando o poder absoluto do rei para a nação. Nesta nova significação imaginária, a ideia de formar cidadãos, conscientes dos seus direitos e dos seus deveres cívicos, é sentida como uma necessidade educativa. Neste contexto, começa a defender-se que o propósito da existência da Humanidade é a vida em si mesma, em vez do serviço ao Rei ou a Deus. A participação como construtora do bem-comum e da felicidade na aceção iluminista, tornaram-se nucleares. Neste sentido, a questão norteadora deste trabalho é saber se, nas produções vintistas, a educação e a construção da cidadania já eram preocupação dos liberais. Assim o objetivo é compreender e analisar, na assunção de uma nova ordem liberal, a mensagem vintista sobre o papel da instrução e da cidadania para uma sociedade de bem-estar. O corpus documental foi o seguinte: Imprensa periódica e Catecismos Constitucionais. Na metodologia, fizemos uma análise documental e interpretativa das fontes utilizando os seguintes descritores: a conceção da educação, da cidadania, participação e bem-estar. Concluímos que a ideia de Estado-nação foi nuclear para a construção da cidadania bem como instituir uma constituição promotora dos ideais do Liberalismo e do bem-estar individual e coletivo.

Palavras-chave: revolução liberal, educação, cidadania

Abstract

The Enlightenment brought a new social imaginary that presupposes new values, such as the belief in the power of reason and knowledge as opposed to the categories and religious rites that dominated man before the Enlightenment. With the outbreak of the Liberal Revolution, a new political regime emerges and, consequently, changes in values and ways of thinking and acting, indispensable requirements for the emergence of citizenship, passing the absolute power of the king to the nation. In this new imaginary meaning, the idea of forming citizens, aware of their rights and civic duties, is felt as an educational necessity. In this context, it is beginning to be argued that the purpose of humanity's existence is life itself, instead of service to the King or to God. Participation as a builder of the common good and of happiness in the Enlightenment has become nuclear. In this sense, the guiding question of this work is to know if, in vintist productions, education and the construction of citizenship were already the concern of liberals. Thus the objective is to understand and analyze, in the assumption of a new liberal order, the vintist message on the role of education and citizenship for a welfare society. The documentary corpus was the following: Periodical Press and Constitutional Catechisms. In the methodology, we made a documental and interpretative analysis of the sources using the following descriptors: the conception of education, citizenship, participation and well-being. We concluded that the idea of the nation-state was nuclear for the construction of citizenship as well as to institute a constitution promoting the ideals of Liberalism and individual and collective welfare.

Keywords: liberal revolution, education, citizenship

1. INTRODUÇÃO

“As verdadeiras qualidades dum cidadão são as suas virtudes sociais - Luzes, Amor da Pátria, Liberdade, eis aqui sua magnífica comitiva. Ela só segue o homem, quando este goza de toda a sua dignidade natural” (*O Cidadão Literato*, 2 (2), Fevereiro 1821, p. 47).

O Iluminismo trouxe um novo imaginário social que pressupõe novos valores, como a crença no poder da razão e do saber em oposição às categorias e ritos religiosos, que dominava o homem antes do Iluminismo. Com a eclosão da Revolução Liberal¹, surge um novo regime político e, consequentemente, mudanças de valores e de modos de pensar e de agir, requisitos indispensáveis para a emergência da cidadania, passando o poder absoluto do rei para a nação. A Revolução de 1820 constituiu um detonador fundamental para o liberalismo em Portugal poder triunfar. O País estava atrasado no seu processo de desenvolvimento. A Europa já tinha dados os primeiros passos. O contexto era favorável. Napoleão obrigou a corte a mudar-se para o Brasil e o país mergulhava numa crise de empobrecimento e de desmoralização. O mal-estar económico e social criava as condições para a emergência do liberalismo. Como nos diz Vargues e Ribeiro (1993, p.213), a herança cultural e filosófica do Iluminismo transmitiu-se aos movimentos revolucionários dos séculos XVIII e XIX, o que contribuiu para a mudança social na Europa, que estava em marcha desde o século XVI. A desagregação do mundo medieval, onde durante séculos imperou o religioso, estava em causa. O homem, que tinha sido completamente amordaçado, tornou-se o centro das preocupações. Isto implicou uma nova concepção de poder, um novo conhecimento capaz de imprimir o desenvolvimento que a sociedade carecia. Este movimento social é mobilizado por uma nova ideologia que se denominou liberalismo.

Portugal precisava pensar-se como uma nova comunidade política. Como refere Anderson (1991), as comunidades deverão ser distinguidas pelos modos como são imaginadas. Nesta nova significação imaginária, a ideia de formar cidadãos, conscientes dos seus direitos e dos seus deveres cívicos, é sentida como uma necessidade educativa. Neste contexto, começa a defender-se que o propósito da existência da Humanidade é a vida em si mesma, em vez do serviço ao Rei ou a Deus. A participação como construtora do bem-comum e da felicidade na aceção iluminista, tornaram-se nucleares. Neste sentido, a questão norteadora deste trabalho é saber se, nas produções vintistas, a educação e a construção da cidadania já eram preocupação dos liberais. Assim o objectivo é compreender e analisar, na assunção de uma nova ordem liberal, a mensagem vintista sobre o papel da instrução e da cidadania para uma sociedade de bem-estar.

O corpus documental foi o seguinte: Imprensa periódica e Catecismos Constitucionais, cartilhas, panfletos, textos literários e poéticos. Na metodologia, fizemos uma análise documental e interpretativa das fontes utilizando os seguintes descritores: a concepção da educação, da cidadania, participação e bem-estar.

2. A CONSTITUIÇÃO E A EDUCAÇÃO COMO CONSTRUTORA DE UMA NOVA CIDADANIA

O liberalismo português foi-se desenvolvendo à medida das suas possibilidades o projeto de uma regeneração. Como refere Serrão (1990, pp. 46-47), a palavra regeneração desempenha no decurso do processo ideológico português um papel de grande importância. O conceito de *regeneração nacional* pretende opor-se à ideologia decadentista e lançar a esperança necessária para a construção de um novo futuro. No entanto, Serrão salienta que a palavra *regeneração*, após a autodenominada regeneração de 1851-1868, o liberalismo procura salvar-se pela mudança de nome.

As invasões francesas e a saída da corte para o Brasil facilitaram a queda do absolutismo. Segundo Teófilo Braga (1983, p.33), a fuga para o Brasil já tinha sido aconselhada a D. João IV, devido a Portugal estar sujeito às invasões espanholas. No Brasil a monarquia poderia consolidar-se à vontade. Igualmente D. José I, na sequência do terramoto que destruiu Lisboa, também foi aconselhado no mesmo sentido. Mas, só com D. João VI esta ideia se concretizou. Esta fuga de D. João VI para o Brasil, em 1808, e a entrega da administração pública a uma regência de ineptos facilitou o sucesso da Revolução de 1820. Falhada a primeira tentativa em 1817, só três anos mais tarde foi possível aos revoltosos alcançar o poder.

O fim do regime de monarquia absoluta levou a que sob o ímpeto da liberdade de imediato se valorizasse a educação. Segundo nos refere Canotilho (1993, p.150) em 9 de Março de 1821 as

¹ O movimento liberal português foi desencadeado após os actos revolucionários ocorridos no Porto, em 24 de Agosto e em Lisboa, a 15 de Setembro de 1820. Consulte-se Moreira, V. & Domingues, J. (2020)

Cortes Extraordinárias e Constituintes decretam e reconhecem a base da futura Constituição. Em jeito de primeiro ato do novo poder reconhecem um conjunto de princípios que servirão como pré-constituição e supraconstituição. As bases serão a primeira manifestação de poder constituinte democrático e o seu limite.

Neste sentido, elas pretendem ter uma função fundacional, algo equiparável à grande Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão de 1789.

A influência da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da época revolucionária de França, faz-se desde logo sentir. Segundo Bárbara, (1979, p.34) verificou-se a necessidade de se generalizar a instrução para todos. Porém, como os cofres da Fazenda Pública não podiam suportar os custos teve que se encontrar uma solução para ultrapassar o problema.

Neste sentido, as Cortes, logo após a tomada do poder, uma das primeiras medidas foi o de alargar a instrução da mocidade. Mas, para isso era necessário mobilizar recursos humanos para se poder implementar a educação. Este problema foi ultrapassado facilitando o acesso ao exercício da atividade docente. Para anular os constrangimentos de acesso o Decreto nº178, 3 de Julho de 1821 explicita:

“As Cortes Gerais (...) considerando a necessidade de facilitar por todos os modos a instrução da mocidade no indispensável estudo das primeiras letras; atendendo a que não é possível desde já estabelecer, como convém, escolas em todos os lugares deste reino por conta da Fazenda Pública (...). Seja livre a qualquer cidadão o ensino e abertura de escolas de primeiras letras, em qualquer parte do reino, quer seja gratuitamente quer por ajuste dos interessados, sem dependência de exame, ou de alguma licença”

A educação vai ter avanços e recuos, pois a reação absolutista não se deu por vencida de uma só vez. Caberá a Mouzinho da Silveira, já na década de 30, a grande tarefa de legislar no sentido de se institucionalizar a nova ordem liberal (Manique, 1989). Só com ele é que se criam os alicerces de uma sociedade liberal moderna. Ele é o grande construtor da nova sociedade que se irá projetar em lugar da velha sociedade senhorial.

Porém, faz-se a apologia generalizada da instrução, exigindo-se professores competentes nas primeiras letras e ao mesmo tempo capazes de ministrar religião e moral cristã e ofícios do homem cidadão. Na *Memória oferecida aos deputados das Cortes portuguesas de 1821* (autor anónimo) pode ler-se o seguinte trecho:

“Em todas as cidades, vilas, e aldeias maiores, deve haver mestres hábeis de primeiras letras, encarregados ao mesmo tempo de instruir a mocidade no que respeita aos princípios da religião, moral cristã, e ofícios do homem cidadão, segundo o método que lhes for prescrito” (pp. 44-45).

Também no *Manual político do cidadão constitucional* (1820) se advoga a instrução para todos, como se pode verificar no enunciado discursivo, construído à maneira dos catecismos setecentistas, na base de pergunta (P) resposta (R):

P* - Que entendeis por **instrução popular**?

R* - A instrução das classes inferiores da Nação, em particular daqueles a quem o seu estado de fortuna não permite alcançar este bem por suas próprias diligências, e **devem, portanto, recebê-lo da Nação**” (1820, p. 24).

Na mesma época, Luís Mouzinho de Albuquerque enviou de Paris para a Corte o seu projeto de Instrução Pública. É interessante sublinhar este carácter público que se quer dar à Instrução. Pretende-se que deixe de estar confinada ao espaço doméstico para alcançar a dimensão nacional. Este carácter público que se quer inculcar à Instrução só pode ser assegurado pelos representantes da nação. É a esta responsabilidade que Luís Mouzinho quer chamar à atenção com o seu projeto para com isso se acabar com as trevas e procurar-se a força da luz que só o alargamento da educação poderia possibilitar.

D. António Costa foi quem inaugurou o cargo de 1º Ministro da Instrução Pública em Portugal, sendo considerado o paladino da educação no desenvolvimento do ensino público e popular em Portugal (Adão & Gonçalves, 2007; Pinto, 2017). A criação das bibliotecas populares revelou-se como uma das medidas necessárias para a implementação da Instrução Nacional. A Instrução Pública é alvo de um grande interesse também porque é visto como um potencial do capital financeiro. Quanto mais forem os conhecimentos dos operários e trabalhadores mais rendosos poderão ser os produtos industriais e agrícolas. Neste sentido, D. António Costa, na qualidade de Ministro da Instrução Pública, em 1870, sustenta a ideia de que “universalizar a instrução é multiplicar a riqueza nacional”. Na mesma linha, Herculano (1839a, p.73) afirmava que “A cousa, realmente, mais importante que há a considerar na

nossa atual reorganização social é a educação pública (...)” competindo aos “legisladores e ao governo salvar a que vem após nós, e que essa só poderá ser melhorada e salva por via da educação pública”.

Importa também aqui esclarecer o conceito de Instrução e Educação. Apesar de se utilizarem muitas das vezes de forma indistinta, na realidade não querem significar o mesmo. Essa distinção é assinalada por Alexandre Herculano (1839b), referindo que a educação é mais ampla que a instrução porque abrange todos os meios de desenvolver e cultivar todas as faculdades do homem

“De ordinário confundimos as duas palavras – educação–instrução; mas cada uma tem sua acepção diversa. A educação é mais ampla que a instrução, porque abrange todos os meios de desenvolver e cultivar todas as faculdades do homem, segundo os fins para que as recebemos da natureza; a instrução porém é um desses meios, destina-se a exercitar só uma espécie dessas faculdades, isto é. as intelectuais. Ainda que vulgarmente chamámos educação ao desenvolvimento das faculdades morais, é mui lato o sentido desta palavra, porque o homem tem qualidades e necessidades físicas e intelectuais que todas precisam de cultura e conveniente exercício”.

Esta indeterminação verificou-se na designação do próprio Ministério. D. António da Costa será o primeiro responsável por uma pasta completamente votada à Instrução Pública, mas unicamente enquanto durou o governo ditatorial de Saldanha, isto é, por um curto período de 69 dias. A sua reforma de instrução primária foi revogada (Adão & Gonçalves, 2004, 2007).

Esta experiência repete-se com uma nova designação – Ministério de Instrução Pública e Belas Artes, no governo de António Serpa Pimentel em 1890 (sucedeu à Direcção-Geral de Instrução Pública), com João Marcelino Arroio. A sua duração também foi curta, tendo terminado em 1892, com o governo de José Dias Ferreira. Só viria a estabilizar com a I República, em 1913. Só em 1936, já durante o Estado Novo é que o Ministério se irá chamar de Ministério da Educação Nacional.

Gomes (1996, p.19) refere-nos que a Revolução Liberal permitiu o regresso à Pátria de alguns intelectuais que na França e na Inglaterra se haviam familiarizado com o método Lencaster, vulgarmente conhecido como ensino mútuo. O método acabaria por ser aprovado por se reconhecer as vantagens que se podem tirar para mais fácil benefício da instrução da mocidade. Este método acabaria por ter grande acolhimento não só na instrução da mocidade como também nas escolas destinadas a formar mestres de primeiras letras na arte do ensino mútuo, à imagem do que se fazia nas nações mais cultas da Europa. Os liberais consideravam que este método seria o ideal para alargar o ensino a toda a população.

A apologia da educação, como alicerce da cidadania, é feita no *Catecismo Constitucional, para instrução da Mocidade*, de Luís Francisco Midosi: “a educação é base principal da civilização. E a nação que não for instruída nunca será bem constituída” (p.6).

A perspectiva dos liberais de agora é diferente da que Ribeiro Sanches (1699-1783) - um destacado intelectual do iluminismo tinha assumido – pois receava que, se o povo aprendesse a ler, corria-se o risco de ele fugir para as cidades (Bábara, 1979, p.30). Porém, a oferta dos vintistas exigia a contrapartida de ser fiel à Constituição.

O cidadão lusitano (1822), de Inocêncio António de Miranda - conhecido pelo Abade de Medrões - pretende colocar como imperativo a instrução do povo e o ser fiel à Constituição. Diz assim:

“Não ignoro que este opúsculo [*O cidadão lusitano*] há-de achar muitos censores, que não perdoarão, nem dissimularão os meus erros; (...) mas eu não escrevo para os sábios; esses não precisam das minhas instruções. (...) As minhas vistas não têm outro fim que ilustrar o povo menos instruído” (p. IX).

E em diálogo ficcional entre D. Júlio e Roberto, encontramos afirmações com estas imbuídas de militância política vintista:

D. Júlio* - Quais as virtudes, que devem tornar *o cidadão lusitano*?

Roberto* - O seu primeiro dever é ser fiel à constituição. Mostrando que é um exacto observante das leis, que nela se contém” (*O Cidadão Lusitano*, 1822, p. 12).

Este contrato é importante ficar devidamente selado. Todo o poder político, para que não seja um poder tirano, exige a adesão voluntária. Se a ideia é acabar com a monarquia absoluta, a vontade do povo é determinante para a consolidação e exercício do poder. O poder soberano é, desta forma, concedida pelo povo. Primeiramente Hobbes e depois Rousseau (1712-1778) conceberam o poder desta forma. O contrato social apoia-se e é legitimado pela obediência consentida do povo.

Esta vinculação é de grande relevância. Pata (2004) fala-nos do conceito de cidadão-soldado e do impacto desta ideia na Constituição de 1822, no que diz respeito à força pública. Esta pretende ultrapassar a concepção do mercenário. Diz-nos Pata (2004, p.21) que “se o soldado era um cidadão, o contrário também não era menos verdade.” É este conceito que está por detrás da criação de forças de tipo miliciano. Uma das grandes transformações operadas com o liberalismo foi a passagem do conceito de súbdito ao de cidadão.

No Antigo Regime, a relação que existia era a de simples obediência, sem que se verificasse o reconhecimento de qualquer direito humano. Com a designação agora de cidadão, pretende-se fazer esta vinculação. Cidadão é designação atribuída do indivíduo política e socialmente integrado na nação. Por isso, no discurso liberal, a questão do desenvolvimento das virtudes do cidadão ocupa um lugar de destaque. Assunção da maturidade política tem como contrapartida a exigência de uma responsabilidade correspondente. Neste sentido, todos têm a responsabilidade de zelar segurança do país. Na altura dizia-se que a nação em armas seria invencível. Um exército de cidadãos ao serviço do Estado encontrou grande eco no texto constitucional de 1822. Esta Constituição “teve uma vigência efémera, mas o constitucionalismo e a monarquia constitucional que ela inaugurou acabariam por vencer, sob a égide da Carta Constitucional, com o triunfo do campo constitucionalista na guerra civil (1831-34)” (Moreira & Domingues (2020, p. 22). A apologia dos valores da nação e da cidadania, acusa a influência francesa e espanhola desta época.

Foi com Hobbes (1588-1679) que o Estado moderno nasceu para responder à fragmentação do poder do feudalismo. Hobbes (2002) analisou a natureza humana e a necessidade de um governo. O Leviatã foi a alternativa que ele encontrou para a paz social - evitar a guerra de todos contra todos. Este diálogo (relação de forças) entre as leis civis e o problema do soberano vai ser a grande discussão da modernidade. Este (des)equilíbrio vai naturalmente afectar a cidadania. Para este autor, as leis da natureza não bastam para preservar a paz. É preciso passar do mero consentimento para o patamar político. O governo civil implica uma vontade única. É por isso que os animais a reunião dos animais não constitui um governo civil, o que equivale a dizer que os animais não podem ser denominados políticos. Nenhum cidadão, nem todos reunidos devem ser considerados uma cidade. A cidade, refere Hobbes (1998, p.97) “é uma pessoa cuja vontade, pelo pacto de muitos homens, há de ser recebida como sendo a vontade de todos eles: de modo que ela possa utilizar todo o poder e as faculdades de cada pessoa particular, para a preservação da paz e a defesa comum.” Dirá Rousseau (1999, p.14), a ordem social é um direito sagrado, que serve de base a todos os outros. Contudo, este direito não provém da natureza; fundamenta-se em convenções. “

No seguimento das ideias de Hobbes, a este propósito Soromenho-Marques (1996, p.63) sublinha que “nascemos homens, mas tornamo-nos cidadãos. A cidadania não se trata de um dado natural, mas de um processo onde intervém a vontade e a razão, conduzindo a uma aquisição artificial”. O homem é tornado apto para a vida em sociedade, não pela natureza mas pela educação. A este propósito, cade aqui referir que a educação moral e a formação de cidadãos irá ser o tema de eleição da Escola Nova, de onde destacamos o papel do grande John Dewey (1859-1952). O papel essencial da escola vai ser o de formar o futuro cidadão. A inclusão desta preocupação para a educação acarretou por correspondência a abertura da escola à democracia (Dewey, 1979). A escola não só tem que ensinar a democracia como ela própria tem que ser democrática. A influência de Dewey fez-se sentir no pedagogo alemão Georg Kerschensteiner (1854-1932) e no educador suíço Adolphe Ferrière (1879-1960). Quer um quer outro, a questão da educação cívica torna-se a missão essencial da escola. Trata-se de uma alteração profunda na concepção de educação. Ultrapassou-se em grande escala a visão estreita e reducionista que fechava a educação no ler, escrever e contar. Agora trata-se de preparar os alunos para serem cidadãos conscientes e participarem ativamente no bem-estar colectivo.

É conhecido também a influência que estes autores exerceram em António Sérgio (1883-1969), o grande pedagogo português, que com Álvaro Viana, de Vasconcelos, Adolfo Lima e Faria de Vasconcelos, entre outros, fizeram a grande viragem da educação em Portugal. Como já tivemos oportunidade de dizer (Brás, & Gonçalves, 2019; Carvalho, Brás, & Gonçalves, 2015), António Sérgio foi um fotão no seu tempo que irradiou a educação até aos nossos dias. Com ele, aprendemos que meramente disciplinar não chega. É preciso que a escola respire e faça respirar civismo no seu funcionamento, pois o civismo aprende-se com a força do funcionamento das organizações.

No seguimento de referido anteriormente, é de mencionar o projeto de Luís Mousinho de Albuquerque sobre o estabelecimento da Instrução Pública, publicado em Paris em 1823, tendo sido dirigido aos representantes da nação. Com este gesto ele chama a atenção dos deputados para a sua responsabilidade relativamente à instrução. Para Mousinho, a instrução tem um carácter público. Os direitos do homem, a liberdade, o patriotismo, a consciência religiosa, são os valores políticos e

morais mais destacados no seu conceito de educação. É curioso que Mousinho, influenciado pelas teses francesas, não faz um ataque à clericalização do ensino (Torgal & Vargues, 1984, p.81).

No sentido de se criar uma cidadania critica-se o governo arbitrário (trevas) e faz-se a apologia da Constituição (luzes). Esta ideia está bem expressa no *Catecismo constitucional, segundo o espírito, e a letra da Carta Constitucional, e conforme ao governo de Portugal* (1827). O enunciado discursivo é construído na base de um diálogo entre um Mestre e um Discípulo, conforme se pode ler:

Mestre - Por que razão os Governos Constitucionais estão em oposição com os Governos arbitrários?

Discípulo - Do mesmo modo por que as luzes são opostas às trevas. (...) Os governos constitucionais são os mais conformes ao espírito e à letra dos Livros Divinos e da lei natural” (1827, pp. 6-7).

A apologia e a exaltação dos ideais do liberalismo tiveram um tratamento poético, sendo temas de sonetos e odes. Vejamos a conotação sacralizante atribuída à Constituição:

“Santa Constituição, só vis tiranos

Poderão recusar teu dom sagrado;

Pedra fundamental tu és do Estado,

Tu és pedra de toque dos sob’ranos” (Melo, 1821, p. 7).

A onda contrarrevolucionária em *A Navalha de Figaró* também respondia em versos de pé-quebrado, num registo zombeteiro da Constituição e da nova ordem liberal:

“Todos falam sem saber

O que é Constituição

É, eu já vos vou dizer,

Um logro para a Nação” (*A Navalha de Figaró*, nº 2, 1821, pp. 89-90).

A oposição antiliberal contra deputados e ministros e contra a Constituição é visível em diversos folhetos anticonstitucionais, de que destacamos alguns títulos como este: *Entrada que deu no Inferno a ilustríssima e excelentíssima Senhora D. Constituição, que foi levada pelo diabo, com todo o estrondo em 2 de junho de 1823, e que expirou*.

Apesar da onda contrarrevolucionária, foi marcante no vintismo, a apologia da educação como alicerce da liberdade e da consciencialização do bem comum. No *Catecismo Constitucional*, para instrução da Mocidade, de Luís Francisco Midosi, está bem expressa esta ideia:

“As luzes são aliadas inseparáveis da liberdade, e um povo sem instrução não tem costumes, existe sempre em estado incerto e vacilante sobre o que lhe convém, e apto a ser presa de qualquer ambicioso audaz. A ilustração é o inimigo mais incontestável da tirania” (pp. 7-8).

A apologia da Constituição como alicerce de uma de participação e de um bem-estar comum. O *Catecismo constitucional, segundo o espírito, e a letra da Carta Constitucional, e conforme ao governo de Portugal* (1827), o autor – que assina D. B. A. C. C. - faz a seguinte advertência:

“é da maior importância estabelecer o espírito nacional fundado nas ideias constitucionais, pois que estas ideias impressas na infância, tomando a força dos princípios práticos, são quem influem no curso ordinário da vida” (1827, p.1).

O ideário vintista cria um cenário propício à expansão da imprensa e à criação de instituições de associações científicas. Neste sentido, a discursividade do jornal *O Elenco* mostra a apologia da liberdade imprensa, preconizada em diversos artigos, e dá relevo à criação de diversas associações científicas para legitimar e credibilizar o conhecimento científico, bem como o sentido corporativista e de classe profissional. É este jornal que destaca: (i) a Associação científica da Farmácia - criada a 24 de julho de 1835 - com o intuito de evidenciar o “progresso da farmácia e credibilizar e legitimar os membros da referida associação (*O Elenco*, nº 3, 15 de Junho de 1836, p. 2); esta associação tinha, como sócios honorários, Professores da Escola Médica e Politécnica de Lisboa; e a Associação científica dos Advogados - criada a 12 de abril de 1835 - com o objetivo de “concorrer para a forma, uniformidade e perfeição da Legislação portuguesa” (*O Elenco* nº 6, 1 de agosto de 1836, p.3)². É também de assinalar a criação a 15 de Março de 1836, da Sociedade dos Amigos das Letras. Foi

² Foram apenas publicados 6 números. No dia 1 de Agosto de 1836, os redatores informam os leitores que deixam este jornal pois “vão encarregar-se de outro periódico literário”) (*O Elenco* nº 6, 1 de Agosto, 1836). Não referem esse periódico.

uma associação apolítica aberta a todos os portugueses. Era proprietária de um jornal denominado, *O Jornal da Sociedade dos Amigos das Letras*, criado a 1 de Abril de 1836, e editava artigos literários e científicos. No seu primeiro número, José Feliciano Castilho - irmão de António Feliciano de Castilho, o célebre poeta romântico e patriarca das letras – escreve o seguinte: “Se uma vez se lograsse remir a instrução, essa abriria porta à liberdade: liberdade sem instrução é edifício aparatoso mas sem alicerce nem cimento” (*Jornal da Sociedade dos Amigos das Letras* nº1, Abril de 1836, p.1). Ao ser acérrimo defensor, como o próprio nome sugere, das letras, o próprio jornal convida todos os seus membros para enviarem ao 1.º Secretário " as publicações literárias com que o Jornal possa ser enriquecido; ou que possam mesmo formar parte da Coleção de Catecismos e Compêndios que a Sociedade vai compreender” (*Jornal da Sociedade dos Amigos das Letras*, n. 1, Abril 1836, p. 1). A Sociedade dos Amigos das Letras era constituída por 9 classes: Ciências Morais e Políticas; Ciências Físicas; Ciências Matemáticas; Ciências Médicas; Ciências Jurídicas; Ciências Militares; Instrução Pública; Literatura; Boas-Artes [sic]. Cada sócio subscrevia o seu nome numa ou várias classes. Os lucros destinavam-se à reimpressão de Clássicos para serem vendidos pelo mais módico preço.

3. CONCLUSÕES

O movimento de transformação, desencadeado pelo liberalismo, teve um grande impacto na educação em Portugal. O seu grande legado foi a cidadania, como bem sublinhou Vargas (1997, p.26): “a cultura política vintista contribuiu inegavelmente para uma definição da nossa identidade nacional através da construção da cidadania”. A ideia de Estado-nação foi nuclear para a construção da cidadania e de uma Constituição promotora dos ideais do Liberalismo e do bem-estar individual e coletivo. Este ideário foi bem expresso em 1821, em *O Cidadão Literato* (p.2): “Só no pleno exercício de nossos direitos, de nossos deveres e de nossos sentimentos, poderemos ser felizes, único termo, aonde se encaminham todos os nossos pensamentos”. A Revolução Liberal alterou consideravelmente o espaço de circulação da palavra pública, pois verificou-se uma expansão da imprensa: periódica, panfletária, noticiosa e propagandística, imprensa essa que – não obstante o elevado analfabetismo - teve um papel fulcral na difusão do ideário liberal ou contrarrevolucionário. Os Catecismos Constitucionais, Cartilhas e Memórias aos deputados da Nação abrem espaço para a oratória profana, originando importantes mudanças nos espaços de transmissão da palavra pública, inclusive o surgimento de novas sociabilidades. Em 1815, uns anos antes da Revolução Liberal, já Chateaubriand (1768-1848), poeta e publicista francês, escrevia: “A Europa corre para a democracia. A imprensa, instrumento que já não se pode extinguir, continuará a destruir o mundo velho até se construir um outro, um mundo novo (...). A imprensa é a palavra, o primeiro de todos s poderes” (Chateaubriand, 1815, p.65). Também Alexandre Herculano (1810-1877), em 1851, alinha com o valor da palavra no vintismo, traduzida numa miríade discursiva. A origem da nova ordem liberal e as expressões e representações estimulantes que a acompanharam são descritas, magistralmente, por Herculano (1982, pp. 295-296): “Imbuídos das ideias liberais que os livros e os jornais franceses inculcaram por toda a parte no espírito dos homens (...) os nossos pais prepararam, por meio de sociedades secretas, uma Revolução Liberal que estalou em 1820. (...) Cada dia trazia a sua festa nova, era uma chuva cerrada de hinos, de sonetos, de canções, de dramas”. Foi assim que surgiram - como a pena perspicaz do historiador nos indica - múltiplos textos de registos de escrita diversos, que são um significativo indicador da cultura vintista. A par da literatura de opúsculo e panfletária, com intuítos formativos e de orientação de opinião, vem a lume uma pluralidade de trovas e de peças dramáticas que aliavam o entretenimento à mensagem política numa clara militância em torno dos novos conteúdos liberais e constitucionais. O ideário vintista cria, também, um cenário propício à instituição de Associações Científicas nos anos 30 do século XIX, com o intuito de legitimar e credibilizar o conhecimento científico e agregar os profissionais da mesma classe.

Com efeito, assistimos, com o vintismo, à expansão de uma categoria de textos políticos (Cartilhas, Catecismos constitucionais, Manuais políticos,...) que visam intervir no debate público de ideias sobre a organização da sociedade e do próprio poder político . O levantamento deste tipo de obras é revelador dos motivos de interesse de produtores e receptores de mensagens de cariz político e jurídico e do desejo de formar o cidadão e de se constituir um governo justo (que proceda a alterações sociais, políticas e educacionais). Essas obras são o testemunho de uma época que queria construir um Estado liberal assente na consciência da necessidade de os cidadãos poderem participar na vida pública e política da Nação. Essas obras pretendiam igualmente esclarecer as bases do funcionamento da sociedade e da política liberais portuguesas e dar a conhecer as regras universais que deveriam nortear a acção do Estado. Essas obras participam ainda no ambiente revolucionário português e procuram fundamento para as reformas e inovações de que o país carecia: “A leitura política em dez anos transformara-se completamente. Os seus valores, as suas referências são agora os da construção do estado liberal. Estamos, pois, perante a identificação de uma história política com uma história da leitura política. Quanto mais a leitura se aproxima da

consciência da necessidade de acção, e isso sucede agora [com a Revolução Liberal], tanto menos se pode distinguir leitura e intervenção” (Lisboa, 1991, p. 185).

A ideologia do liberalismo coloca, pois, como ideal, uma nova ordem, uma nova cultura e, conseqüentemente, a educação ganhou um novo balanço. A partir daqui a educação incorporou a ideia de bem-estar social. Neste sentido podemos dizer que a educação ganha assim uma nova dimensão – a sua relação com a saúde. Por outro lado, a concepção de saúde extravasou a dimensão biológica. A saúde do corpo social deve ser tratada com o mesmo cuidado que o corpo biológico. Com o liberalismo, Portugal ganhou um corpo que não tinha até então. Este novo corpo tem genética política e é fecundada pela educação. É preciso formar o cidadão e isso só pode ser conseguido com a educação. Como é sabido, o evolucionismo organicista teve uma influência considerável na educação. O republicanismo iria explorar esta questão, conotando a monarquia com a decadência e o republicanismo com a regeneração. Este novo corpo a que nos referimos, extravasava esta concepção organicista. Este corpo encontra-se na utopia que nasceu com o liberalismo. É um corpo projeto que apela à humanização. Nisto reside a perfeição da sua beleza. A saúde não pode ser vista fora da humanidade e a educação deve ajudar a aperfeiçoar, mais o ser. É neste projeto de movimento cívico que o corpo social se constrói e a educação constrói a sua alma. A vida em sociedade é o garante da nossa própria saúde. O gene da educação ganhou o potencial criativo de querer levar o homem à transcendência.

REFERÊNCIAS

Fontes

A Navalha de Figaró, nº 2, 1821, 89-90.

Albuquerque, L. M. de (1823). Ideia sobre o estabelecimento da Instrução pública dedicada à Nação Portuguesa e oferecida aos representantes. Paris: A. Bobbée

Beja, J. M. (1821). Catecismo constitucional oferecido às cortes da Nação portuguesa. Lisboa: Imprensa de João Nunes Esteves.

Braga, T. ([1880] 1983). Histórias das ideias republicanas em Portugal. Lisboa: Edições Vega.

Chateaubriand, F-R. (1815). Pensées, réflexions et maximes. Gallica Classique : Bibliothèque National de France.

Constituição política da monarquia portuguesa (1822). Lisboa: Imprensa Nacional.

Costa, A. (1870). A instrução nacional. Lisboa: Imprensa Nacional.

Costa, J. D. R. (1823). Entrada que deu no Inferno a ilustríssima e excelentíssima Senhora D. Constituição, que foi levada pelo diabo, com todo o estrondo em 2 de junho de 1823, e que expirou. Lisboa: Tipografia Maignense.

D.B.C.C. (1827). Catecismo constitucional segundo o espirito, e a letra da Carta Constitucional, e conforme ao governo de Portugal. Lisboa: Imprensa de João Nunes Esteves.

Decreto nº 178, publicado a 3 de Julho de 1821.

F. J. B. (1822). O cidadão liberal rindo com a sua sanfona dos concunhas portugueses. Porto: Imprensa do Gandra.

Herculano, A. ([1851]1982). Opúsculos I. Lisboa: Editorial Presença.

Herculano, A. (1839a). A educação e o estado. O Panorama. Jornal Literário e Instrutivo da Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Uteis, nº 96, 66-67.

Herculano, A. (1839b). Da educação em todas as idades. O Panorama. Jornal Litterario e Instrucivo da Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Uteis, nº 122, 278-279.

Hobbes, T. (2002). Leviatã. Imprensa. Lisboa: Nacional Casa da Moeda.

Jornal da Sociedade dos Amigos das Letras, 1836.

Manual político do cidadão constitucional (1820). Lisboa: Nova Imprensa da Viúva Neves e Filhos.

Melo, A. J. M. (1821). Colecção de sonetos improvisados... em várias ocasiões de jubilo. Porto: Tipografia de viúva Alvarez Ribeiro & Filhos.

Memória oferecida aos deputados das Cortes portuguesas de 1821. (1821). Lisboa: Imprensa Nacional.

Midosi, L. F. (1860). Catecismo constitucional para instrução da mocidade. Lisboa: Imprensa Nacional.

Miranda, I. A. (1822). O cidadão lusitano: breve compêndio, em que se demonstram os frutos da constituição, e os deveres do cidadão constitucional. Lisboa: Tipografia de M. P. de Lacerda.

O Cidadão Literato: periódico de política e literatura. Lisboa - Coimbra (1821).

O Elenco, 1836.

Resoluções e Ordens das Cortes Gerais. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Rousseau, J.-J. ([1762]1999). O contrato social. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Bibliografia

Adão, Á. & Gonçalves, M. N. (2004). A existência efémera de um primeiro Ministério de Instrução Pública no Portugal de Oitocentos (1870). *Vértice*, (120), 64-94.

Adão, Á. & Gonçalves, M. N. (2007). Instrução pública no Portugal de Oitocentos. Da administração centralizada à gestão periférica. Lisboa: Livros Horizonte.

Anderson, B. (1991). Comunidades imaginadas. Lisboa: Edições 70.

Bárbara, A. (1979). Subsídios para o estudo da educação em Portugal da reforma pombalina à 1ª República. Lisboa: Assírio e Alvim.

Brás, J. & Gonçalves, M. (2019). António Sérgio: o futuro do passado. *Revista Elo*, 26, Trajectos de autonomia: ideário e (re)construção, 13-21

Canotilho, J. (1993). As constituições. In Mattoso, J. (Org.). *História de Portugal*, v.5 (pp. 149-165). Lisboa: Círculo de Leitores.

Carvalho, M. J., Brás, J. V. & Gonçalves, M.N. (2015). Pela organização da escola e do ensino: o self-government de António Sérgio. *Revista História da Educação* 46 (XIX), 131-144 Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/index>.

Dewey, J. (1979). *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional.

Gomes, J. F. (1984). *Estudos de história e de pedagogia*. Coimbra: Livraria Almedina

Gomes, J. F. (1996). *Estudos para a história da educação no século XIX*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Gonçalves, M. N. (2004). O despontar da cidadania no Portugal Oitocentista. *Revista Lusófona de Educação*, 3, 89-107.

Lisboa, J. L. (1991). *Ciência e política. Ler nos finais do Antigo Regime*. Lisboa: INIC.

Manique, C. (1989). *Mouzinho da Silveira. Liberalismo e administração pública*. Lisboa: Livros Horizonte.

Moreira, V. & Domingues, J. (2020). *No Bicentenário da Revolução Liberal. Da Revolução à Constituição, 1820-1822*. Porto: Porto Editora.

Pata, A. (2004). *Revolução e cidadania*. Lisboa: Lisboa: Edições Colibri.

Pinto, M. (2017). D. António Costa, paladino da Instrução popular em Portugal no século XIX. *História da Educação*, 21, 53, 144 -157.

Serrão, J. (1990). *Da "Regeneração" à República*. Lisboa: Livros Horizonte

Torgal, L. & Vargues, I. (1984). *A revolução de 1820 e a instrução pública*. Porto: Paisagem Editora.

Vargues, I & Ribeiro, M. (1993). Ideologias e práticas políticas. In Mattoso, J. (Org.). *História de Portugal*, v.5 (pp. 213-251). Lisboa: Círculo de Leitores.

Vargues, I. (1997). *A aprendizagem da cidadania em Portugal (1820-1823)*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.

O PROFESSOR DE BIOLOGIA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

Danila Moreira Silva¹, Joelma de Fátima Mendes Bandeira², Izabel Alves Macedo Mendes³, Lilian Betânia Reis Amaro⁴

¹*Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes (BRASIL), danymoreira20@gmail.com*

²*Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/IFNMG (BRASIL), jmenndes@yahoo.com.br .*

³*Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/IFNMG (BRASIL),
izabelalvesmacedo@yahoo.com.br.*

⁴*Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/IFNMG (BRASIL), llianreisamaro@yahoo.com.br*

Resumo

Atualmente, a sociedade vem passando por grandes transformações, o que requer um olhar cuidadoso e atento sobre a educação e de um modo especial sobre a inclusão. Neste cenário, é notório a falta de capacitação dos profissionais da educação para lidar com alunos com necessidades específicas, tornando assim, a inclusão um desafio, principalmente para o docente. Diante disso, o presente trabalho teve por objetivo investigar as principais dificuldades e desafios dos professores de Biologia, no processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades específicas. Esta pesquisa trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva com a abordagem qualitativa e quantitativa. O trabalho foi desenvolvido nas escolas públicas estaduais de ensino médio da cidade de Januária, localizada ao norte de Minas Gerais, onde foram entrevistados professores de apoio, professores de Biologia e diretores. Através desta pesquisa, observou-se que as principais dificuldades dos professores de Biologia em trabalhar com alunos com necessidades específicas são: falta de uma preparação para lidar com esses alunos, falta de materiais didáticos, escolas sem infraestrutura adequada, salas lotadas e falta de assistência especializada. Constatou-se que, teoricamente, todos sabem definir o conceito de inclusão, mas na prática, agem com receio e insegurança, isso devido a um déficit na formação inicial e a ausência de uma formação continuada. Em suma, espera-se que esta pesquisa contribua para a ampliação e aprofundamento das discussões acerca da inclusão nas escolas e nos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: inclusão, desafios, formação docente.

Abstract

Nowadays, the society has been passing by great transformations, which requires a careful and attentive look about education and, in an especial way, about inclusion. In this scenario, it is evident the lack of training of the education professionals to deal with student which demands specific needs, what may turn inclusion into a challenge, mainly to the teacher. This work had as goal to investigate the main difficulties and challenges of Biology teachers, in the process teaching and learning of students with specific needs. This is an exploratory and descriptive research with qualitative and quantitative approach. The work was developed in the state public schools from Januária city, north of Minas Gerais, where were interviewed support teachers, Biology teachers and school principals. Through this research, it was observed that the Biology teachers' main difficulties to work with students who demand specific needs are as follow: lack of qualification to deal with these students, lack of teaching material, schools without adequate infrastructure, overcrowded classrooms, and lack of specialized assistance. It was verified that, theoretically, everybody knows how to define the concept of inclusion, although in the practice, the teachers act with fear and insecurity, due to a deficiency in the initial training and the lack of a continuous training. To sum up, is expected that this research may contribute to the expansion and a further development of the discussions about inclusion in schools and in the teachers training courses.

Keywords: inclusion, challenges, teacher training.

1. INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos e está garantida pela Constituição Federal: Art. 208 inciso III – “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” Conforme o artigo supracitado, a escolarização de alunos com necessidades

específicas é obrigação das escolas regulares, que tem como responsabilidade incluir esses alunos na sociedade. Incluir não é somente estar protegido por leis, mas na prática, dar a essas pessoas igualdade de direitos, oportunidades de se mostrarem úteis, que são capazes de trabalhar, estudar e de se relacionar com um todo (Lima, 2011).

As escolas passaram a seguir o que a lei exige delas, mas nota-se que o processo de inclusão no papel é perfeito, já na prática deixa ainda muito a desejar. Um dos desafios da educação inclusiva é a formação dos professores. É notável a defasagem de conhecimento no início desta formação profissional, pois, muitos não tiveram nenhum conteúdo relacionado à inclusão, sendo obrigados a fazer ajustes nos seus currículos, para se adaptarem a educação inclusiva (Andrade, 2008).

Segundo Barros e Oliveira (2016), a formação de professores com metodologias inovadoras e outros meios de se trabalhar conteúdos com os alunos com necessidades específicas é um desafio para a educação inclusiva. Há vários obstáculos que tenta impedir essa inclusão, um deles é a falta de recursos das escolas e a dificuldade no uso adequado dos mesmos.

Educação é um meio mais próximo de se incluir, sendo assim, as escolas têm um papel fundamental na vida dessas pessoas (Vieira, 2016). Assim, esse trabalho tem como objetivo investigar as principais dificuldades e desafios dos professores de Biologia no processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades específicas no contexto das escolas estaduais da cidade de Januária/MG.

As razões de trazer esta discussão para a área especificamente de Ciências Biológicas, se faz justamente, pela urgência de se expandir esta discussão para todos os cursos de formação docente, uma vez que estas dificuldades não se restringem a um único curso, ou profissional.

Esta pesquisa é de grande relevância para a educação, uma vez que houve um aumento significativo de inclusão de alunos com necessidades específicas matriculados no ensino regular, o que torna esta temática ainda mais urgente e relevante.

2. METODOLOGIA

Esta investigação trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória visa aproximar os fatos ao pesquisador. Enquanto a descritiva visa descrever um fato ou fenômeno, buscando estudar as características de um grupo. (Gil, 2008)

Quanto a abordagem esta investigação será qualitativa e quantitativa. A abordagem qualitativa corresponde a uma leitura consciente e mais próxima da realidade, por sua capacidade de atrair o investigador e o investigado. A pesquisa terá também uma abordagem quantitativa, uma vez que fará uso de números e estatística na tabulação dos dados (Gil, 2008).

A pesquisa foi desenvolvida nas turmas do ensino médio das escolas estaduais de Januária/MG, sendo ao todo três escolas que ofertam o ensino médio regular na rede pública estadual na cidade, sendo referidas aqui, como escolas X, Y e Z.

A proposta de estudo foi composta por um total de cinco professores, três diretores e cinco professores de apoio, nas três escolas envolvidas. Sendo que, um dos diretores não respondeu o questionário.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados o questionário para os professores de Biologia e diretores e com os professores de apoio foi usada a técnica da entrevista semiestruturada, que se destaca pela natureza como acontece, dando maior espontaneidade para o entrevistado e o entrevistador (Gil, 2008). No decorrer da entrevista foi debatido o tema inclusão com os professores de apoio.

Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) visando garantir a seriedade e responsabilidade da pesquisa bem como a segurança e a confiança dos mesmos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e a discussão dos resultados foram organizados em três partes: primeiramente serão apresentados resultados dos questionários aplicados aos professores de Biologia, na segunda parte os resultados dos questionários aplicados aos diretores e na terceira parte os resultados das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores de apoio.

3.1. Análises dos questionários aplicados aos Professores

A primeira questão a ser investigada junto aos professores foi sobre o tempo de atuação como professor de Biologia. De acordo com os resultados obtidos, 60% dos participantes atuam como professores de Biologia há mais de 10 anos, 20% responderam que atuam de 4 a 6 anos e os outros 20% responderam que atuam de 1 a 3 anos. Percebe-se que 60% dos professores apresentam maior tempo de serviço, enquanto os 40% começaram a atuar há menos de 6 anos.

Esses dados mostram que possivelmente, a maioria destes professores não tiveram na sua formação inicial disciplinas sobre a inclusão, uma vez que essa discussão nos cursos de formação de professores ainda é recente. Os demais professores que ingressaram mais recentemente na profissão já possuem certo conhecimento nessa área (40%), o que traz uma esperança de uma práxis mais efetiva e inclusiva no processo ensino aprendizagem nos cursos de formação.

A segunda pergunta foi sobre quantos alunos com necessidades específicas os professores de Biologia atendem por turma.

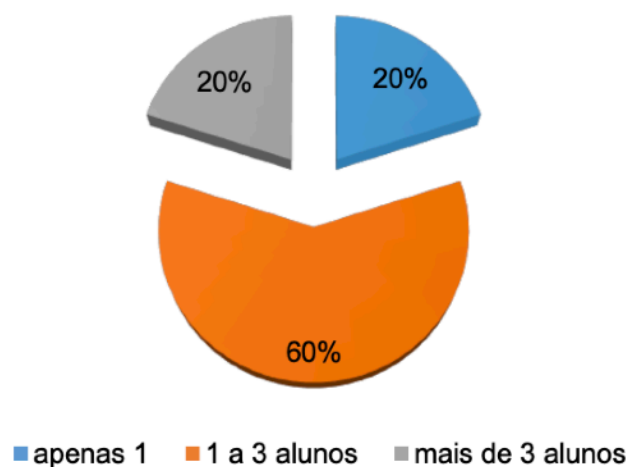


Gráfico 1 - Quantos alunos com necessidades específicas você atende por turma?

De acordo com os dados estabelecidos no gráfico 1, 60% dos professores atendem de 1 a 3 alunos com necessidades específicas, 20% atendem apenas 1 aluno e os outros 20% atendem mais de 3 alunos por turma.

Segundo um dos professores de Biologia, ele atende três alunos com necessidades específicas, em virtude de um desses alunos não ter o direito ao professor de apoio, porém apresenta dificuldades específicas necessitando de alguém para auxiliá-lo. E assim, ele acompanha esse aluno mesmo sem receber pelo serviço prestado.

Diante deste contexto, é importante ressaltar, que está aumentando o número de alunos com necessidades específicas no ensino regular das escolas públicas. Esse crescimento já vem sendo registrado há algum tempo, conforme mostra os dados a seguir do censo escolar 2016 no Brasil.

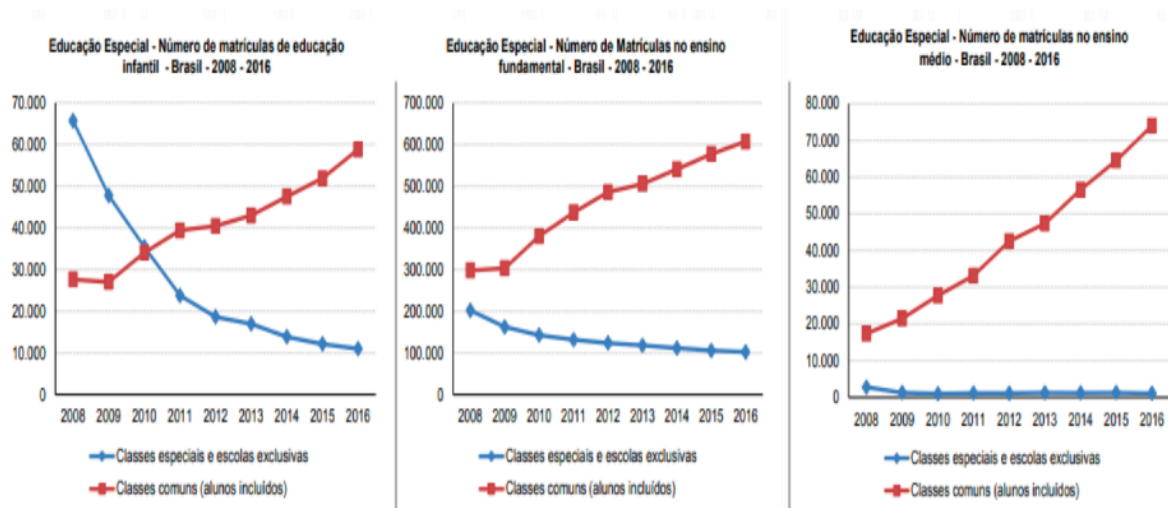


Fig. 1 - Educação Especial - censo escolar 2016
Fonte: INEP (2017)

O censo mostra que o aumento de matrículas nas escolas regulares, foi desde a educação infantil até o ensino médio que evidenciaram também, nessas mesmas etapas, a diminuição das classes especiais e escolas exclusivas.

Na terceira pergunta foi questionado aos professores se eles possuem cursos na área da educação especial, onde 80% dos professores responderam que não possuem e apenas 20% responderam que sim.

Castro (2016) mostra em sua pesquisa algo parecido, onde, dos dez professores participantes, somente três possuem algum curso na área da educação especial. Ele ainda diz o seguinte “[...] percebe-se que há certa distância daquilo que o professor vive na sala e a busca de formação para desenvolver competência para tal no exercício de sua função” (Castro, 2016, p.4754).

É preocupante essa falta de formação, haja visto, que com alunos deficientes em sala de aula é necessário conhecimento na área para contribuir de fato com sua inclusão no processo ensino aprendizagem.

Na quarta pergunta foi questionado aos professores se eles se sentem capacitados para trabalhar com esses alunos, 80% disseram que não e 20% responderam que parcialmente. Veja os dados no gráfico a seguir:

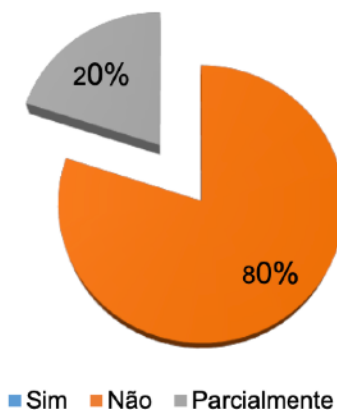


Gráfico 2 - Você se sente capacitado (a) para trabalhar com esses alunos?

Como mostra o gráfico 2, 80% dos professores não se sentem capacitados para trabalhar com alunos com necessidades específicas, esse número mostra o sentimento de medo, apreensão e insegurança por parte dos professores. A falta de capacitação, tanto inicial quanto a educação continuada, em relação à educação inclusiva é uma das restrições mais relatadas pelos professores pesquisados e também na pesquisa de Sampaio & Sampaio (2009). Este resultado está relacionado com a terceira pergunta onde os professores em sua maioria afirmaram não possuírem cursos na área de educação especial, o que explica toda a insegurança no exercício da profissão.

É evidente que a falta de capacitação dos professores é um dos grandes obstáculos da escola inclusiva. Entretanto, o processo de inclusão não é responsabilidade somente do professor, mas, da escola e de todos os envolvidos no processo.

A quinta pergunta do questionário foi sobre as disciplinas relacionadas à educação especial cursadas na graduação.

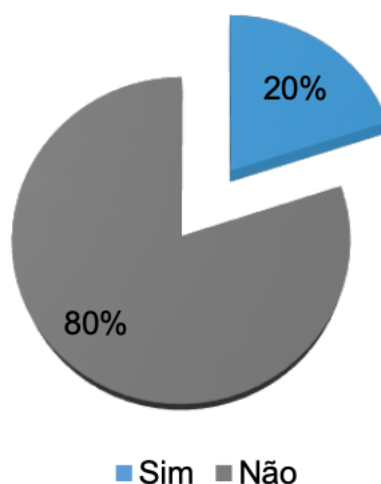


Gráfico 3 - Você cursou disciplinas relacionadas à educação especial em sua graduação?

Observando o gráfico 3, podemos ver que 80% dos professores responderam que durante sua graduação não cursaram disciplinas relacionadas a educação especial e apenas 20% responderam que sim. No entanto, os cursos de formação de professores vêm sofrendo algumas alterações ao longo dos anos, tendo em vista o aumento da frequência de alunos com necessidades específicas na rede regular de ensino, e a necessidade de profissionais capacitados para trabalhar com esses alunos.

Atualmente, os cursos de Licenciatura já trazem na sua matriz curricular disciplinas que contemplam a inclusão como, por exemplo, o ensino de Libras. Os futuros professores já adquirem em sala de aula um pouco do conhecimento sobre a educação especial e vivenciam isso na prática durante os estágios.

Na pergunta seguinte foi questionado aos professores se eles acham que a relação desses alunos com os demais contribui para o desenvolvimento cognitivo e social ou atrapalha o desenvolvimento dos alunos sem deficiências.

Quadro 1 - Você acha que a relação desses alunos com os demais contribui no seu desenvolvimento cognitivo e social? Ou atrapalha o desenvolvimento dos alunos sem deficiência?

Professores de Biologia	Respostas
Prof. 1 da escola X	Não, atrapalha o desenvolvimento dos alunos sem deficiência.
Prof. 2 da escola X	Sim, os alunos com necessidades especiais sentem-se parte de um todo e não excluídos como nas escolas especiais, aprendem e interagem dentro de suas limitações. Com o auxílio do professor de apoio e do regente de aulas a aprendizagem flui. As atividades para o aluno especial são diferenciadas de acordo o nível cognitivo do mesmo.
Prof. 3 da escola X	Sim, os alunos conseguem entender e apoiam esses alunos.
Prof. 1 da escola Y	Sim, contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e social desde que tenha, uma assistência diferenciada a este aluno, facilitando a comunicação e o relacionamento entre ele e os demais alunos.
Prof. 1 da escola Z	Sim, creio que a relação entre os alunos especiais e os demais, contribui muito para o seu desenvolvimento cognitivo e principalmente social, pois, são várias as experiências e aprendizado.

De acordo com o quadro 1, a maioria dos professores concordam que a convivência dos alunos com necessidades específicas com os alunos sem deficiência traz muitos benefícios para sua vida e para seu desenvolvimento, uma vez que essa relação dá a oportunidade de trocar experiências entre eles, facilitando o processo de inclusão. Porém, é interessante ressaltar que ainda existe resistência em relação ao atendimento do aluno com necessidade específica na rede regular de ensino, pode-se perceber isso nas palavras do professor 1 da escola X. Percebe-se que essa opinião não é compartilhada pelos demais, visto que a maioria dos docentes são a favor da convivência entre todos os alunos, independentes de sua capacidade física ou mental. Afinal, as diferenças não devem ser vistas com um olhar de preconceito, pois através das experiências vividas com os alunos com necessidades específicas a escola só tem a ganhar, contribuindo para um ambiente democrático e mais humano (Costa, 2003).

Ainda assim, sabemos que as dificuldades existem e são muitas as vividas pelos docentes. O quadro 2 apresenta o relato dos professores sobre quais as maiores dificuldades enfrentadas por eles no ensino dos alunos com necessidades específicas no ensino regular.

Quadro 2 - Para você, qual (is) maior (es) dificuldade (s) enfrentadas pelo docente no ensino dos alunos com necessidades específicas no ensino regular?

Professores de Biologia	Respostas
Prof. 1 da escola X	A falta de capacitação dos docentes.
Prof. 2 da escola X	A falta de disciplinas relacionadas a educação especial na graduação e a falta de interesse da família no cotidiano escolar do aluno.
Prof. 3 da escola X	Dar maior atenção a eles, sendo que as turmas têm muitos alunos.
Prof. 1 da escola Y	A maior dificuldade é a falta de preparo durante a graduação, uma vez que, o profissional não tem a oportunidade de vivenciar o que está na teoria, bem como a falta de estrutura nas escolas, que não oferta o mínimo de recurso para o desenvolvimento do trabalho com esses alunos.
Prof. 1 da escola Z	Falta de capacitação, preparação para atender esses alunos.

No quadro 2, a maior dificuldade citada pelos professores é a falta de capacitação. Numa pesquisa realizada por Silva (2013), os professores envolvidos também relatam que a maior dificuldade enfrentada por eles é a falta de preparo para trabalhar com alunos com necessidades específicas e um dos professores pesquisados culpa os cursos de licenciaturas em formar professores despreparados.

A falta de capacitação dos professores está intimamente ligada ao fato de durante a graduação não terem visto conteúdos relacionados à educação especial, dificultando o processo de inclusão. Pereira (2006, p.50) diz “[...] a falta de preparo para atuar na diversidade e as falhas em sua formação, tanto inicial quanto continuada, na perspectiva da educação especial, como sendo o foco de dúvidas e

restrições em relação à educação inclusiva”. Esta ideia é confirmada nos relatos dos professores investigados.

Outra dificuldade citada são as salas de aulas super lotadas, pode-se observar isso nas palavras do professor 3 da escola X, que aponta a superlotação das salas como uma dificuldade, uma vez que dificulta a atenção individualizada aos alunos, principalmente dos com necessidades específicas.

Os professores citam também a infraestrutura escolar como uma dificuldade para a promoção do ensino aprendizagem dos alunos com necessidades específicas, pode-se observar isso na fala do professor 1 da escola Y no quadro 2. Uma escola em condições precárias pode acarretar a reprovação, evasão e até o desinteresse dos alunos em aprender, em contrapartida, uma escola com boas condições de estrutura física e material ajuda a atrair o aluno, promovendo a entrada, o sucesso e a permanência do aluno na escola.

Diante dessas dificuldades apresentadas pelos professores, vale destacar a fala de Mantoan (2017), quando ela diz: “a passagem que temos de fazer de uma escola que celebra a competência e as capacidades de alguns, para aquela que vai encarar as capacidades de todos, com suas variações imprevisíveis, incontáveis, é estreita, incômoda, exigente.” (Mantoan, 2017, p.42).

A próxima pergunta foi sobre o que os professores acham que é uma escola inclusiva, as respostas foram apresentadas no quadro 3.

Quadro 3 - O que é escola inclusiva para você?

Professores de Biologia	Respostas
Prof. 1 da escola X	Aquela escola que possui todas as condições necessárias para receber o aluno com necessidades específicas, desde recursos humanos a materiais.
Prof. 2 da escola X	Escola Inclusiva é aquela que respeita o princípio Constitucional da Equidade, escola que respeita as diferenças cognitivas, físicas, de raça, de sexo, que trata todos os alunos da mesma maneira.
Prof. 3 da escola X	É uma escola que aceita todas as pessoas sem discriminação, dando chance do convívio social para todos.
Prof. 1 da escola Y	Escola Inclusiva é totalmente diferente do que vivenciamos na nossa prática diária, uma vez que os alunos são introduzidos nas escolas sem a menor estrutura para recebê-los, não há recursos materiais e nem espaço físico adequado. Considero escola inclusiva um espaço de aprendizagem que facilite e adéque as formas de aprendizagem, bem como trabalhe o cognitivo e o social dos alunos portadores de necessidades especiais e diferenciadas, buscando não apenas a aceitação desses alunos, mas, o desenvolvimento do conhecimento.
Prof. 1 da escola Z	Uma escola preparada para atender todos os alunos nas mais diversas necessidades.

Diante dos resultados, percebe-se nos diferentes conceitos, palavras chaves importantes no contexto da inclusão, como: respeito as diferenças, infraestrutura adequada e recursos humanos, desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Podemos observar que teoricamente os professores tem um certo conhecimento acerca do conceito de inclusão, percebem a distância entre o real e o ideal para que uma escola seja realmente inclusiva e o quanto ainda precisamos avançar nessa luta pela inclusão. Lembrando que “o projeto inclusivo é extenso e, ao mesmo tempo, intenso, porque imprime novos valores, modos de ser e de agir, em um processo que está em andamento e não espera as condições mais privilegiadas para acontecer. (...)” (Mantoan, 2017, p.42).

3.2. Análise da Inclusão do ponto de vista dos Diretores

A análise do questionário com os diretores abordou na primeira questão sobre quantos alunos com necessidades específicas tem no ensino médio em cada escola. O diretor da escola Y respondeu que tem 4 alunos e o diretor da escola Z respondeu que tem 7 alunos com necessidades específicas no ensino médio. O diretor da escola X não respondeu ao questionário que por diversas vezes foi solicitado.

Dando prosseguimento ao questionário a pergunta seguinte foi sobre como o diretor avalia a postura da escola, professores e alunos frente à demanda da escola inclusiva. O diretor da escola Y respondeu: “É notória a preocupação das escolas em atender a essa demanda, porém, falta estrutura

física e humana para se chegar ao mínimo exigido pela legislação vigente. Acredito que é um processo lento, mas que tem sido melhorado a cada ano”.

O outro diretor diz que “A escola busca adaptar-se a essa realidade apesar das dificuldades encontradas, uma vez que, se faz necessário trabalhar de maneira inclusiva para alcançar nossos objetivos” (Diretor da escola Z).

Trabalhar de maneira inclusiva pode ser um desafio, mas o diretor como gestor é fundamental para intermediar esse processo. Ele deve exercer sua função baseado na diversidade, servindo de exemplo a ser seguido por toda escola, estando aberto a discussões, propostas e elaboração de estratégias para se chegar à inclusão. O diretor deve estar por dentro do andamento da proposta inclusiva em sala de aula, ou seja, como está sendo o processo de ensino aprendizagem dos alunos e como os professores estão lidando com essa causa. Se necessário o diretor deve buscar capacitação e adaptar a infraestrutura da escola para facilitar a inclusão, pois tem como princípio a efetiva aprendizagem do aluno com necessidade específica e sua permanência na escola (Veiga, 2014).

Na terceira pergunta foi questionado aos diretores o que era escola inclusiva para eles, o diretor da escola Y respondeu: “a escola inclusiva é aquela que respeita as diferenças, cumpre seu papel de formadora de opiniões e cria condições para o desenvolvimento de potencialidades dos envolvidos no processo de ensino /aprendizagem, sejam eles pais, alunos ou servidores da escola.”

Diante da resposta anterior, percebe-se a importância da escola no processo de inclusão. Educação não é apenas aprender a ler e escrever, a escola vai além no seu papel de transmitir conhecimento, formando cidadãos de caráter, que saibam respeitar e aceitar as diferenças.

Segundo o outro diretor pesquisado, a escola inclusiva “É aquela que dá oportunidades para que todos os alunos tenham a mesma oportunidade de se desenvolver, respeitando as particularidades de cada indivíduo e promovendo ações para o sucesso pedagógico” (Diretor da escola Z). Pode-se observar nessa última fala uma questão importantíssima que é a oportunidade de aprender. A escola deve buscar preparar o ambiente e todos os envolvidos para receber os alunos com necessidades específicas, devem ser tratados com igualdade, buscando formas de trabalhar conteúdos que contribuam para sua aprendizagem e para sua formação holística. Esta resposta vem confirmar a ideia de Aranha (2004, p.7) que conceitua a escola inclusiva como “aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”.

Na última pergunta foi questionado aos diretores se para eles a escola pública está preparada do ponto de vista pedagógico, humano e estrutural para atender alunos com necessidades específicas.

O diretor da escola Y diz que “a escola não está preparada, mesmo sendo garantido por lei o acesso à escola regular, os direitos das pessoas com necessidade específica é desrespeitado”. Para o diretor da escola Z “a escola está parcialmente preparada, os profissionais precisam se qualificar, ou seja, buscar uma formação continuada que ofereça conhecimentos teórico-prático para atender a demanda da escola inclusiva”.

Observa-se respostas divergentes dos diretores, que tem um olhar diferenciado de como tem acontecido o processo de inclusão na sua escola. Para o diretor da escola Z para a escola estar preparada falta apenas os professores se capacitarem.

O papel do diretor é essencial, pois através do seu posicionamento pode buscar junto aos órgãos competentes por cursos de formação continuada, para capacitar os professores para a educação inclusiva (Veiga, 2014). Enquanto gestor, ele pode mobilizar professores, pais, alunos a realmente transformar o espaço escolar em espaço inclusivo e não apenas de integração.

Afinal, “a inclusão trata-se da capacidade de entender e reconhecer o outro, e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós” (Locatelli & Vagula, 2009). Enfim, “recriar o processo educativo vigente em nossas escolas, nas suas salas de aula, no ensino comum e na formação dos professores é um projeto ambicioso, mas possível.” (Mantoan, 2017, p.42).

3.3. Análises das entrevistas com os Professores de Apoio

Nos primeiros momentos da entrevista foi questionado aos professores de apoio sobre a inclusão dos seus alunos com necessidades específicas, todos responderam que seus alunos são incluídos nas escolas que frequentam, porém ressaltam que: “a escola tenta incluir esses alunos exercendo o direito deles de estarem no ensino regular juntamente com os alunos normais. Porém, vejo que ainda

há muito preconceito por parte dos professores e de alguns alunos.” (Professor de apoio 1 da escola X).

Em seguida foi perguntado aos professores de apoio se a convivência dos alunos regulares ajuda no desenvolvimento dos alunos com necessidades específicas, eles responderam que é notável a satisfação de estarem na sala de aula com outras pessoas, percebe-se o entusiasmo na hora de resolver as atividades e isso é fruto da relação com os demais alunos.

Segundo eles os alunos com necessidades específicas têm algumas dificuldades, mas os professores de apoio estão lá para auxiliá-los e essa convivência com outros alunos mexe principalmente com o psicológico deles, age como um estímulo para continuar e permanecer na escola.

Foi questionado aos professores de apoio como eles avaliavam a relação deles com seus alunos, as respostas foram positivas, pois, todos disseram que se relacionam bem. Os professores descreveram que os alunos com necessidades específicas são pessoas carentes de afeto, carinho e atenção, exigindo um olhar focado para eles. Um dos professores relata: “Eu e ele somos, mais que professor e aluno, já criamos um vínculo de amizade, sei quando ele não está bem, visito sua casa e vamos ao médico, já aprendi a lidar com ele e o mesmo confia em mim”.

Fica evidenciado nos depoimentos acima, uma forte relação de afeto, amizade e preocupação com o bem estar dos alunos com necessidades específicas por parte dos professores de apoio, que buscam na medida do possível, ajudá-los a desenvolver nos aspectos sociais, psicológicos e cognitivos e a vencer os preconceitos.

Finalizando as entrevistas foi questionado a esses profissionais sobre a formação na área da educação especial e se eles gostavam de exercer a profissão, todos responderam que fizeram uma pós-graduação na área da educação inclusiva e ainda relataram que o interesse por esse assunto vem desde a época da faculdade onde desenvolveram o trabalho de conclusão de curso com essa temática.

Os professores relataram que aprenderam a gostar mais da profissão de apoio depois de colocarem em prática tudo o que aprenderam na teoria. Disseram ainda, que a convivência diária com seus alunos é muito prazerosa, pois há uma troca de experiência que facilita a relação, onde o professor deixa de ser apenas um apropriador de conhecimento e passa a ser visto como um ser humano que está ali para acolher, ouvir e ajudá-los a superar seus limites.

4. CONCLUSÕES

Tendo em vista tudo que foi apresentado nessa pesquisa, é notória a importância e urgência da ampliação desta discussão nos cursos de formação de professores e com a sociedade. Vimos à realidade da educação e a necessidade de mudanças que as escolas devem passar para serem inclusivas na prática.

Considerando o que foi proposto no presente trabalho, observou-se que as principais dificuldades dos Professores de Biologia em trabalhar com alunos com necessidades específicas são: falta de capacitação, ou seja, uma preparação para lidar com esses alunos, como também a falta de materiais didáticos, escolas sem infraestrutura adequada, salas lotadas e falta de assistência especializada.

É notável que todos os professores e diretores sabem o que seja a inclusão, mas agem com receio pela falta de experiência e conhecimento sobre esse tema. Os professores não se sentem preparados para trabalhar com a inclusão, isso tudo devido a um déficit na formação inicial e a falta de formação continuada.

As dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores de Biologia no processo de inclusão são diversos, mas apontam para a necessidade de uma melhor formação com novas metodologias, de forma que os alunos com necessidades específicas realmente aprendam e sejam de fato incluídos. Uma possível solução seria a parceria com instituições diversas para cursos de formação continuada no intuito de amenizar esta lacuna na formação destes profissionais.

E assim, espera-se que esta pesquisa contribua para a ampliação e aprofundamento das discussões acerca da inclusão nas escolas e nos cursos de formação de professores.

Enfim, a proposta de uma educação inclusiva precisa ser analisada, sempre buscando sua integração ao cotidiano escolar e junto à sociedade. Nesse sentido, a inclusão deve ser vista como meio mais fácil de tornar a escola um ambiente saudável, onde reine a igualdade e valores, transformando a escola em um espaço, que todos trabalhem em coletivo pela busca da valorização e do respeito ao

ser humano e de modo especial, as pessoas com necessidades específicas. Em suma, espera-se que esta pesquisa contribua para a ampliação e aprofundamento das discussões acerca da inclusão nas escolas e nos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

- Andrade, S. G. (2008). Inclusão escolar e formação continuada de professores: Relação e contrapontos. *Poiésis*. Tubarão, 1, 86-100.
- Aranha, M. S. F. (org.). (2004). Educação inclusiva: a escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 3, 1-30.
- Barros, K. R. S. & Oliveira, S. S. de. (2016). Desafios e dificuldades na formação do professor diante de alunos com deficiência inseridos em salas regulares. Consultado em março, 2016, em <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/formacaoeoucontinuada/desafiosedificuldadenaformacao.pdf>
- Castro, R. M. M. de. (2016). O professor e sua formação diante da educação inclusiva. Consultado em dezembro, 2016, em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/740_481.pdf.
- Costa, V. A. da. (2003). Educação Escolar Inclusiva :demanda por uma sociedade democrática. Centro de Educação - UFSM, 22. Consultado em dezembro, 2016, em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a2.htm>.
- Gil, A. C. (2008). Como elaborar projetos de pesquisa. 5aed. São Paulo: Atlas.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep.). (2017). Censo Escolar 2016 - notas estatísticas. Ministério da Educação. Brasília-DF | fevereiro de 2017
- Lima, E. A. de. (2011). As dificuldades enfrentadas pelos professores de uma escola pública do Distrito Federal diante da proposta de inclusão escolar. (Monografia de Curso de Especialização, UAB/UnB) Brasília. Consultado em https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2321/1/2011_ElianeAlvesdeLima.pdf.
- Locatelli, A. C. D. & Vagula, E. (2009). Fundamentos da Educação Especial. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Mantoan, M. T. E. (2017). Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inc. Soc.*, Brasília, DF, v.10 2, 37-46.
- Pereira, S. M. (2006). As concepções das professoras de ensino regular frente ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Blumenau: FURB.
- Sampaio, Cristiane T. & Sampaio, S. M. R. (2009). Educação inclusiva :O professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA.
- Silva, F. A. B. (2013). O professor de biologia diante da inclusão de alunos com deficiência: desafios, limites e possibilidades (Monografia de graduação, Universidade Estadual do Ceará). Beberibe/CE.
- Veiga, L.C. L. da. (2014). O papel do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (Monografia de Curso de Especialização, Universidade de Brasília). Brasília/DF. Consultado em dezembro, 2016, em https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9198/1/2014_LigiaCorreaLustosadaVeiga.pdf.
- Vieira, G. M. (2016). Educação Inclusiva no Brasil: Do contexto histórico à Contemporaneidade. Consultado em março, 2016, em https://www.posgraduacaoredentor.com.br/hide/path_img/conteudo_542346c163783.pdf.

FLEXIBILIDADE CURRICULAR NO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO DA MÚSICA: INOVAÇÃO PEDAGÓGICA OU TRADIÇÃO EDUCATIVA? O CASO DA FORMAÇÃO MUSICAL

Marta Garcia Tracana

ISEIT Viseu- Instituto Piaget, marta.tracana@gmail.com

Resumo

A presente comunicação pretende apresentar os pontos fulcrais na implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular [PAFC] no ensino básico do Ensino Artístico Especializado da Música [EAE], na disciplina de Formação Musical, levantando questões sobre o conceito e definição de flexibilidade do currículo nesta tipologia de ensino. Uma vez que se tenta criar uma aproximação entre o Ensino Regular Genérico [ERG] e o EAE, a importância dada à reflexão sobre o currículo específico do ensino da Música e das suas áreas curriculares deve ser urgente e séria, tratando-se de mais uma oferta educativa dentro do sistema de ensino nacional para a escolaridade obrigatória. As frequentes questões que se colocam prendem-se com fatores estruturantes no EAE, tais como os modelos pedagógicos que se implementam e a forma de flexibilizar as aprendizagens dos alunos consoante as suas aptidões como músicos. Através da investigação-ação, entende-se que, ao iniciar-se uma discussão sobre o PAFC, no ensino da música, deve primeiro fazer-se um estudo sobre a ação pedagógica das diferentes disciplinas do EAE. Especificamente, o estudo incidiu na disciplina de Formação Musical, para se poder discutir com legitimidade a implementação do PAFC, aplicado à prática docente e experiência pedagógica. Serão apresentados os pontos analisados em função dos documentos legais em vigor para a implementação do PAFC, através da aplicabilidade na prática pedagógica da disciplina, tentando dar a resposta às várias questões levantadas aquando do início da investigação, apresentando propostas de melhoramentos na ação pedagógica e verificar problemas que persistam nesta tipologia de ensino.

Palavras-chave: Ensino Artístico Especializado da Música [EAE], Formação Musical [FM], Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular [PAFC].

Abstract

This communication intends to present the main points in the implementation of the Project of Autonomy and Curricular Flexibility [PAFC] in Specialized Artistic Teaching of Music [EAE], in the subject of Musical Theory, raising questions about the concept and definition of flexibility of the curriculum in this teaching typology. Since an attempt is made to create a rapprochement between Generic Regular Education [ERG] and EAE, the importance given to reflection on the specific curriculum of Music teaching and its curricular areas must be urgent and serious, as it is yet another educational offer within the national education system for compulsory education. The frequent questions are related to structural factors in the EAE, such as the pedagogical models that are implemented and the way to make the students' learning more flexible according to their skills as musicians. Through action-research, it is understood that, when starting a discussion about the PAFC, in music theory, a study on the pedagogical action of the different EAE disciplines must first be made. Specifically, the study focused on the Music Theory discipline, in order to be able to legitimately discuss the implementation of the PAFC, applied to teaching practice and pedagogical experience. The goals analyzed according to the legal documents in force for the implementation of the PAFC will be presented, through their applicability in the pedagogical practice, intending to answer the questions raised at the beginning of the investigation, presenting proposals for pedagogical action improvements and verifying problems that persist in this type of teaching.

Keywords: Specialized Artistic Education, Music Theory, Project of Autonomy and Curricular Flexibility

1. INTRODUÇÃO

Durante estes últimos anos, tem-se verificado uma tentativa por parte dos vários Ministérios da Educação para criar uma aproximação entre o Ensino Regular Genérico [ERG] e o Ensino Artístico Especializado [EAE] das artes, nomeadamente do ensino da Música. Atualmente, deparamo-nos com a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular [PAFC] em toda a escolaridade

obrigatória, nas suas várias vertentes, levando ao mapeamento de um perfil de aluno capaz de dar resposta às suas necessidades, dificuldades e especificações de aprendizagem.

Muito embora o EAE mantenha a sua componente pedagógica muito centrada e focada na cientificidade da música e na formação e criação de músicos profissionais, deve este ramo de ensino também ter em consideração as diretrizes emanadas pela tutela para todo o ensino durante os 12 anos da escolaridade obrigatória, com a finalidade de obter com os alunos atuais os bons resultados que outrora conseguia com o pequeno grupo de alunos (virtuosos).

Não deve o EAE esquecer-se que se encontra inserido na rede de ensino nacional e que é mais uma oferta formativa e profissional para os alunos em idade escolar e não um ensino paralelo profissionalizante, que só há poucos anos foi reconhecido através de enquadramento legal.

Para tal, pretende-se que os resultados obtidos pela observação participantes em sala de aula obtidas no estágio profissional, em turmas do EAE, na disciplina de Formação Musical, no regime integrado, a análise de documentos legisladores e de referência bibliográfica sobre o tema, e a análise de documentos estruturantes para a lecionação da disciplina, tragam algumas respostas a questões preponderantes sobre a implementação do PAFC,

Nesta investigação, entende-se que é necessário compreender em que moldes pedagógicos assenta o EAE, questionando se este modelo de ensino assenta numa tradição educativa ou se necessita de questionar a sua ação pedagógica, inovando e atualizando-se conforme se tem verificado no restante sistema de ensino.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO

Todo e qualquer sistema de ensino deve ter apenas como ponto central a criança. Varela de Freitas (Morgado, Viana, & Pacheco, 2019, p. 28), corroborando com John Dewey, considera que “a educação não deve preparar para a vida- ela deve ser a vida, colocando a criança no centro das preocupações de um currículo”, e que o papel do professor deve ser preponderante na organização das aprendizagens de acordo com o meio envolvente, nunca descurando dos fatores psicológicos e sociológicos que vão contribuir para a vida das crianças. Assim, o autor verifica que, assente neste pressuposto, existe uma validação para a flexibilidade curricular.

A aproximação do EAE da música ao ERG fez com que o restrito grupo de estudantes de música fosse crescendo, tornando-se heterogéneo e, ao mesmo tempo, com objetivos de futuro que nem sempre passam pela via profissionalizante da música. Tal facto levou a que se fizesse uma adaptação mais rápida à nova realidade escolar, por vezes, menos eficaz se se tiver em consideração os padrões de formação de músicos profissionais associado ao EAE. A problemática da abertura do EAE a toda a população estudantil e a heterogeneidade de alunos que investiu nesta via profissionalizante, fez com que o grupo de docentes discutisse as metodologias de ensino e os programas curriculares das disciplinas, deixando de parte a centralidade da discussão: como se devem os professores organizar para conduzir os alunos à construção do saber, apontando as aprendizagens essenciais das disciplinas do EAE.

O EAE da música encontra-se numa galopante aproximação ao ERG, na medida em que, ao tornar-se mais uma oferta educativa profissionalizante, deve reger-se e organizar-se consoante os princípios legislativos que são impostos ao ERG.

No ano de 2017 foram muitos os diplomas que iniciaram o seu processo de renovação pedagógica nacional, nomeadamente o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular [PAFC], legislado pelo diploma Despacho n.º 5908/2017, de 6 de julho, o Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho, no qual se consideram importantes adequar estratégias de atuação para promover a inclusão e criar aprendizagens mais significativas; a elaboração do Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, com a finalidade de desenvolver no aluno não apenas o “saber científico, técnico e tecnológico, mas que vá para além do conhecimento enciclopédico, gerindo informação, pensando criticamente, capaz de raciocinar e resolver problemas, capaz de se relacionar com a arte” (Morgado, Viana, & Pacheco, 2019, p. 16) , a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, com a finalidade de se (re)introduzirem temas como a sustentabilidade, educação ambiental, democracia, igualdade; e a Educação Inclusiva, pelo Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, entre muitos outros diplomas basilares para a nova visão da educação em Portugal.

Tendo em conta todos estes documentos e diplomas, surge a necessidade de verificar em que medida, o EAE da música, está a implementar todas estas diretrizes impostas e propostas, ou se essa implementação é já uma tradição por parte deste ramo de ensino.

Muitos são os desafios colocados à escola do século XXI, tais como desafios sociais, económicos e ambientais, que acompanham os acelerados desenvolvimentos da globalização. Assim, estes desafios “colocam à escola atual novos desafios, no sentido de capacitar as crianças e jovens com conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, para que se assumam como construtores de um futuro melhor.” (Cohen & Fradique, 2018, p. 10). Dando especial enfoque às escolas do EAE, embora se verifiquem diferenças relativamente ao ERG, ainda com pedagogias “padronizadas e coletivas”, este ramo de ensino apresenta uma tradição pedagógica assente na diversidade de repertórios adaptados à realidade do aluno de instrumento, especificamente, mas pode vir a padecer de se adaptar às necessidades deste novo aluno, que apresenta um ritmo de aprendizagem diferente e que tem ao seu alcance outros dispositivos que lhe propicia um melhor entendimento da música e da componente performativa da mesmas.

Entendemos que uma escola atual que deve ser capaz de “dar resposta aos desafios do mundo atual terá de apostar na diferenciação pedagógica no seu duplo sentido - diversificação e individualização das experiências educativas a dinamizar - enquanto instrumento capaz de garantir melhores aprendizagens, possibilitando a transição do paradigma do aluno médio para o aluno real.” (Cohen & Fradique, 2018, p. 11). Contudo, no EAE, é de salientar haver uma certa inversão da definição de aluno real e de aluno médio, pois o aluno real atual é um aluno médio em Música, que pretende aprender música como um complemento ao seu currículo. Posto isto, é importante definir o perfil do aluno do EAE de música atual e verificar os procedimentos pedagógicos feitos e a fazer para lhe garantir melhores aprendizagens e construção de (novos) conhecimentos musicais.

2.1. Objetivos do Estudo

Tendo em consideração o que tem vindo a ser implementado no sistema de ensino nacional no que concerne à flexibilidade e organização curriculares, várias são as questões se levantam centradas neste tema: há quantos anos o EAE assenta o seu campo de atuação na flexibilidade curricular? Uma vez que cada aluno estuda um instrumento diferente ou apresenta um estilo e gosto musical diferente, não estará já a ser feita flexibilidade no seu currículo desde o início da sua aprendizagem? Na perspetiva do docente, não estará este a flexibilizar o currículo respondendo às capacidades performativas do aluno? E na Formação Musical? Estará esta massificada ou urge flexibilizar o currículo consoante o perfil do aluno que lhe é apresentado? Considerando as várias vertentes do PAFC, em que medida está a ser levado a cabo este projeto nas escolas do EAE, nomeadamente na Formação Musical? Não será pertinente questionar quais são as aprendizagens essenciais para o ensino especializado da música, especificamente para esta disciplina?

A aproximação entre os ramos de ensino, artístico especializado e regular genérico, nomeadamente na música, tem vindo a ser uma constante nesta última década. Contudo, ainda existem algumas dúvidas por parte dos docentes do EAE sobre o que é ser flexível no que diz respeito à lecionação dos currículos, considerando que a diversidade de alunos neste ramo de ensino leva, por si só, a uma nova visão sobre o ensino e a educação obrigatórias até aos 18 anos. Partindo deste fenómeno de aproximação entre ambos os ramos educacionais e a importância que o EAE tem vindo a ter no sistema de ensino português, torna-se pertinente refletir sobre os aspetos fundamentais de autonomia, inovação e flexibilidade curricular e questionar as bases essenciais da aprendizagem musical ao nível profissional em idades tão precoces.

Apontadas as questões acima descritas, é intenção desta investigação mostrar pontos cruciais de implementação de flexibilidade curricular dentro da sala de aula de FM, quer recorrendo à observação direta de aulas, quer na ação investigativa através da aplicação de certas estratégias educativas na lecionação.

Um dos pontos cruciais desta investigação prende-se com a relação entre as áreas de competência para o aluno em escolaridade obrigatória com o currículo do ensino especializado da música, e se o perfil do aluno ao final da escolaridade obrigatória consegue também abranger o perfil do aluno de música na escolaridade obrigatória, criando um leque de considerações importantes para serem criadas aprendizagens essenciais na FM.

É também intenção deste projeto de investigação verificar como outros campos da educação, nomeadamente o gabinete de psicologia e educação inclusiva, colaboram na melhor gestão e flexibilidade do deste currículo.

2.2. Metodologia

Considerando a educação como um “um campo da condição humana onde convergem, interagem e se interpenetram as diversas abordagens do social que constituem as ciências sociais” (Afonso, 2005, p. 19), a metodologia de investigação-ação é que mais se adequa com a investigação que se pretende levar a cabo, uma vez que se enquadra na metodologia de investigação qualitativa, que, segundo Strauss e Corbin, 1998, “is any type of research that produces findings not arrived at by statistical procedures or other means of quantifications” (Lejeune, 2019, p. 27). Como forma de atuação, a investigação-ação procura unir a investigação à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (Engel, 2015, p. 6).

É, portanto, a metodologia de investigação mais adequada ao trabalho de investigação que se pretende realizar, pois ao envolvermos a nossa ação como docentes em estágio no processo investigativo, defendemos a investigação-ação com “um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais”. (Máximo-Esteves, 2008, p. 19)

Quanto às técnicas de recolha de dados, a observação direta será a técnica que melhor se aplica a esta investigação. Segundo Máximo-Esteves (2008) “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas ou questionários.” (p. 91). Será feita observação não estruturada, pela observação durante um ano letivo completo de aulas, nos quais teremos a possibilidade de observar melhor o(s) grupo(s)-turma e a ação pedagógica, didática e metodológica do docente titular. Para Cozby (1989) a observação não estruturada

é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões de relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorre. (Cosby, 1989, p. 48)

Tendo em conta todos os momentos de observação que se realizarão durante o período de estágio, e considerando as exigências da proteção de dados, a observação não estruturada será a melhor opção de técnica de recolha de dados na ação investigativa, pois “o importante não é apenas recolher informação que traduzam conceitos (através de indicadores), mas também obter informações de uma forma que permita ser-lhes aplicado, posteriormente o tratamento necessário à verificação de hipóteses” (Cosby, 1989, p.48).

A opção por metodologias e técnicas de recolha de dados incide, portanto, nos pressupostos da investigação qualitativa, mais especificamente, na investigação-ação que abre oportunidade à progressividade do processo de aprendizagem, com reflexões que levam à reformulação, reconstrução dos conhecimentos. Quanto às técnicas recomendadas são a observação direta participante e a análise das reflexões realizadas neste âmbito, a análise de conteúdos de documentos aprovados a nível institucional e legislados pela tutela. Tais técnicas permitirão abrir possibilidades à partilha de experiências vivenciadas, as quais o investigador desconhece.

2.2.1. Cronograma

A investigação ainda em curso está a ser conduzida com um calendário muito restritivo, uma vez que no campo da ação pedagógica somente um ano letivo é apresentado para a concretização. Assim, e tendo em consideração o escasso tempo letivo para a implementação do projeto de investigação, entende-se que o prazo a utilizar se cinja ao ano letivo 2019-2020, culminando com a apresentação de um trabalho científico completo e sua defesa pública.

3. RESULTADOS ESPERADOS

A investigação ainda se encontra em curso, o que faz com que os resultados obtidos até à data se prendam apenas com processos de ação pedagógica em sala de aula. Somente após a ação pedagógica de prática de ensino se pode aferir critérios e resultados investigativos, assim como apresentar estratégias pedagógicas e didáticas capazes de validar os resultados atingidos. Não devem ser descurados os pontos de partida das questões iniciais bem como o que decorre do empenho em atingir os objetivos traçados, isto é, verificando quão flexível, ou necessita ser, o

currículo do EAE, tendo em consideração os conteúdos do próprio currículo, as aprendizagens a construir pelos alunos e os processos de avaliação.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: ASA Editores.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2017). *Metodologias da investigação em Psicologia e Educação* (5.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.ª ed.). Coimbra: imprensa da universidade de Coimbra.
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. (M. d. Romão, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. (A. Queirós, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2008). *Actos de Significado*. Lisboa: Edições 70.
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma nova escola para Portugal*. Guerra e Paz.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Cosby, P. (1989). *Methods of behavioral research*. Mountain View CA: Mayfield Publishing.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular - propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- De-Nardin, M. H., & Sordi, R. O. (janeiro-abril de 2007). Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem. *Psicologia & Sociedade*, 19 (1), pp. 99-106.
- Dewey, J. (1987). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54, 77-80.
- Díaz, M., & Giraldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (1.ª ed.). Barcelona: Grao.
- Engel, G. I. (2015). A investigação-Ação. Em D. D. Costa, *A investigação-Ação: noções básicas* (pp. 6-12). Paraná: ESTEC.
- Fautley, M. (2010). *Assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Imberón, F. (1998). *la formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao .
- Leite, C. (2005). *Mudanças curriculares em Portugal*. Porto: Porto Editora
- Lejeune, C. (2019). *Manual de Análise Qualitativa*. Edições Piaget.
- Martins, G. d. (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, E. O. (2019). *Educação, Currículo e Cultura: problemáticas da filosofia da educação*. Lisboa: Edições Piaget.
- Morgado, J. C., Viana, C. I., & Pacheco, J. A. (2019). *Currículo, Inovação e Flexibilização*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morin, E. (2002). *Os setes saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Edições Piaget.
- pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e praxis* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Roldão, M. d., & Estrela, M. T. (2018). *Estudos de Currículo* (1.ª ed., Vol. 11). Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. (2008). *Sociologia do Currículo: génese do campo de estudos do currículo* (Vol. 1). Lisboa: Didática Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

- Peterson, P. D. (2003). O professor do ensino básico. Lisboa: Edições Piaget.
- Pocinho, M. (2012). Metodologia de investigação e Comunicação do Conhecimento Científico. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Roldão, M. d. (2010). Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tracana, M. G. (23-24 de julho de 2015). Atas I Seminário Internacional - Educação, Território e Desenvolvimento Humano. Formação de Professores: Ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.o ciclo do Ensino Básico, II, pp. 764-777.
- Tracana, M. G. (2015). Revista Internacional Evaluación y Mediación de la Calidad Educativa. A Educação Musical no 1.o ciclo do Ensino Básico em Portugal: Renovação metodológica na busca da qualidade educativa, 2(2), pp. 63-77.
- Tracana, M. G., & Lamas, E. (2011). Auto-formação continuada - contributos do relatório final de Estágio/Portfólio. Em M. P. Alves, m. A. Flores, & E. A. Machado, Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Trindade, R. (2018). Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas. Lisboa: Leya Educação.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2019). Cidadania e desenvolvimento: propostas e estratégias de ação. Porto: Porto Editora.

LIBERDADE E CIDADANIA GLOBAL: APRENDER A APRENDER COM O LIVRO -ÁLBUM

Dulce Melão¹, Ana Isabel Silva²

¹*Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI (PORTUGAL), dulcemelao@esev.ipv.pt*

²*Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI (PORTUGAL), aisilva@esev.ipv.pt*

Resumo

Este artigo procura investigar o contributo do livro-álbum *Obrigado a todos!* (Martins, 2016) para o ensino dos valores, no âmbito do domínio dos direitos humanos – nomeadamente o respeito, o cuidado e a solidariedade. O referencial teórico deste artigo baseia-se: i) no Programa e metas curriculares de Português do ensino básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2015); ii) no documento *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem* (2016); iii) na *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos* (2019). Traçam-se os seguintes objetivos: i) atentar nas formas de representação da aprendizagem plasmadas no livro-álbum, sobretudo nas ilustrações, e nas suas reverberações na formação pessoal das crianças; ii) refletir sobre os desdobramentos de tais aprendizagens em diálogo com os afetos que estão no seu fulcro, potenciando reaprender a olhar a realidade; iii) compreender a articulação entre a educação para a cidadania global e os direitos humanos, por via da literatura para a infância. Conclui-se que este livro-álbum potencia fortemente a liberdade das crianças redescobrirem, autonomamente, valores e alimenta a compreensão da sua pluralidade e diversidade, como meio de abranger a Educação como uma viagem permanentemente aberta – tendo os direitos das crianças no seu cerne.

Palavras-chave: literatura para a infância, cidadania global, valores.

Abstract

This paper aims to investigate the role played by the picturebook *Thanks to everyone!* (Martins, 2016) to the teaching of values in the field of human rights, namely respect, care, and solidarity. The theoretical framework of this work draws from: i) the Portuguese curricular programme and goals for basic education (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2015); ii) the document *Education for global citizenship: topics and learning objectives* (2016); iii) the *Convention on the rights of the child and optional protocols* (2019). The purpose of this paper is to shed light on i) the forms of representation of learning embodied in the picturebook, especially in the illustrations, and their reverberation in the personal development of children; ii) the unfolding of such learning in dialogue with the affections that are at its core, enabling relearning to look at reality; iii) the articulation between education for global citizenship and human rights, through children's literature. It is concluded that this picturebook strongly enhances children's freedom to rediscover values autonomously and nurtures the understanding of their plurality and diversity, as means of encompassing Education as a journey permanently open – having children's rights at its core.

Keywords: children's literature, global citizenship, values.

1. INTRODUÇÃO

“A educação (...) deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus” (UNICEF, 2019, p. 24). Na atualidade, tal labor reveste-se de particular importância, face aos desafios com que nos deparamos – eivados de incertezas e de alguns desalentos a que a literatura e a leitura dão amparo.

Neste artigo, entendendo os direitos da criança enquanto pilares sustentadores da educação para a cidadania global (ECG), refletimos sobre o contributo do livro-álbum *Obrigado a todos!* (Martins, 2016) para o ensino dos valores, no âmbito do domínio dos direitos humanos – nomeadamente o respeito, o cuidado e a solidariedade. No encaixe dos objetivos traçados, faremos uma abordagem contemplando a análise detalhada da simbiose entre a narrativa e as ilustrações do livro, procurando

redescobrir percursos de reconhecimento e de apreciação de tais valores, no entendimento de que “(...) a Cidadania não se aprende simplesmente por processos retóricos, por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais” (Ministério da Educação, 2017, p. 5).

Face ao exposto, procuraremos i) atentar nas formas de representação da aprendizagem plasmadas no livro-álbum, sobretudo nas ilustrações, e nas suas ressonâncias na formação pessoal das crianças; ii) refletir sobre os desdobramentos de tais aprendizagens em diálogo com os afetos que estão no seu fulcro, potenciando reaprender a olhar a realidade; iii) compreender a articulação entre a educação para a cidadania global e os direitos humanos, por via da literatura para a infância.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

São vários os estudos e práticas que discutem as abordagens e técnicas pedagógicas em uso para os diferentes domínios da ECG (Bugallo-Rodríguez & Naya-Riveiro, 2018; Misiaszek, 2019; Sá & Mesquita, 2019) daí inferindo-se a dificuldade em compreender, de forma clara, como podem, holisticamente, ser complementados. Tais propostas sustentam-se em sensibilidades diferenciadas, em conhecimentos declarativos e descritivos como listagens de valores, direitos e deveres. Carece-se, ainda, de investigação e práticas que possam ir além destas. Tendo em conta que os cenários educativos e a organização do ensino em Portugal se estrutura por ciclos, e considerando um conjunto de referenciais que constituem o seu substrato, optámos por fazer cruzar três documentos que constituem a matriz da nossa proposta: i) o *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015); ii) o documento *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem* (UNESCO, 2016); iii) a *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos* (UNICEF, 2019).

A mudança nos discursos e práticas da educação torna relevante e imprescindível a educação e a aprendizagem para a resolução de conflitos globais na esfera geopolítica, na social, ambiental, cultural e também económica. A superlativação do domínio cognitivo começa a ceder algum espaço à construção de *soft skills*, valores e atitudes entre crianças, alunos e jovens, com vista à transformação social como fomentadora de justiça social, inclusiva e de respeito pelo outro, na tentativa de cumprir o desiderato de Boaventura Sousa Santos, quando refere:

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (Santos, 2004, p. 36).

A *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos* (UNICEF, 2019) reitera a relevância de preparar a criança “(...) para viver uma vida individual na sociedade e ser educada no espírito dos ideais proclamados na Carta das Nações Unidas e, em particular, num espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade” (UNICEF, 2019, p. 6). No mesmo documento é também frisada a “importância do respeito pelos valores culturais da comunidade da criança” (UNICEF, 2019, p. 5), em estreita convivência e entrelaçamento com os de civilizações diferentes da sua, de modo a promover o seu desenvolvimento harmonioso. Passamos do estatuto de cidadão que vive os limites da sua cidade, para uma cidade que contém em si o mundo, exigindo um estatuto de cidadania para viver, conviver e respeitar o mundo: “Precisamos, assim, de nos comprometer com as nossas próprias perspetivas de aprendizagem e também com as dos outros, para que possamos transformar os nossos pontos de vista, identidades e relações – para pensarmos de forma diferente” (Andreotti, 2014, p. 64).

O guia pedagógico *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem* (UNESCO, 2016), documento síntese que reúne o consenso de especialistas de diferentes partes do mundo, possibilita esclarecer as bases conceituais da ECG e ilustra, de modo claro, a sua relevância hodierna. No âmbito desta reflexão, interessam-nos, em particular, os desdobramentos da dimensão socioemocional da ECG, correspondendo a “(...) valores, atitudes e habilidades sociais que contribuam para o desenvolvimento emocional, físico e psicossocial dos alunos e lhes permitam viver com os outros de forma respeitosa e pacífica” (UNESCO, 2016, p. 22). No mesmo documento, no que se refere aos principais resultados de aprendizagem que os alunos podem adquirir e demonstrar na “área socioemocional,” é sublinhado o relevo do sentimento de pertença a uma “humanidade comum” e do desenvolvimento de “(...) atitudes de empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade” (UNESCO, 2016, p. 22).

A função e a dimensão transversal da ECG a todas as áreas de conhecimento e áreas curriculares de todos os ciclos, incluindo a Educação pré-escolar, surgem, por seu turno, claramente enunciadas no *Referencial de educação para o desenvolvimento – educação pré-escolar, ensino básico e ensino*

secundário. Nele se enquadra a intervenção pedagógica da Educação para o Desenvolvimento (Torres, Figueiredo, Cardoso, Pereira, Cabral, Neves & Silva, 2016, p. 7). Nesse sentido, “(...) trata-se de experimentar caminhos de construção curricular que passem pelo desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e atitudes consonantes com o exercício de uma cidadania global por parte dos sujeitos” (Mesquita, 2019, p. 21). Importa sublinhar, pois, o papel perene da Escola em tais itinerários que, potenciando a socialização das crianças, lhes possibilitam desenvolver “(...) their appreciation of sharing, fairness, mutual respect and cooperation. As such, they form the foundational values and competencies that are the building blocks towards the understanding of concepts such as justice, democracy, and human rights” (UNESCO, 2019b, p. 21).

O convite lançado pela ECG reflete-se no alinhamento com conteúdos de diferentes áreas curriculares, como plasmado nas MCP, e aí ganham particular acolhimento no domínio da Educação Literária, no âmbito do qual se destaca a importância de “Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 5). Na seção seguinte, procuramos mostrar a relevância de tal apreciação, bem como os modos de manifestação de experiências e valores entretecidos nos trilhos de indagação que perseguimos.

TRILHOS DE EXPLORAÇÃO – OBRIGADO A TODOS!

Obrigado a todos! (Martins, 2016), da autoria de Isabel Minhós Martins com ilustrações de Bernardo Carvalho, é recomendado pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) para a faixa etária dos 3-5 anos de idade e oferece aos leitores gestos de afeto que incentivam o prazer de ler. Apesar da recomendação referida, entendemos que este livro-álbum constitui um itinerário de singular pluralidade que reforça a sedução do inesperado, em qualquer idade.

Trata-se, igualmente, de matéria-prima profícua em desdobramentos da ECG (nomeadamente da sua dimensão socioemocional) que merecem atenção, mobilizando diferentes camadas de leitura, na estreita relação entre texto e ilustração. A personagem principal, um menino, cumpre a função de educador, quando relata as aprendizagens que bebeu de cada uma das referências que foi recebendo, da família, dos amigos e de todos quantos fizeram parte do seu percurso de vida. É um cidadão ativo, no momento atual (UNESCO, 2016, p. 23), quando é lida a sua mensagem pela criança ou pelo mediador de leitura e também na ocasião em que é vista e olhada a ilustração. Importa frisar que, não obstante todos os conceitos e pressupostos plasmados na ECG, são as situações reais que convocam e assistem ao exercício de cidadania. *Obrigado a todos!* é uma janela para essas situações quotidianas, que pedem responsabilidade, solidariedade, respeito por si e pelo outro, redefinindo a coesão social e a gestão de conflitos ou resolução de problemas. O sentido de pertença a uma comunidade cresce como sendo uma força centrífuga, mas como força centrípeta ao permitir “compreender o bem comum e a coesão social e territorial enquanto conceitos centrais da justiça social” (Torres et al, 2016, p. 16).

A aprendizagem a ser, a aprender, a fazer, a conhecer e a conviver, com vista à transformação, resulta num exercício de empatia pelo outro, no reconhecimento de emoções em si mesmo e no outro. Em termos sociais e morais, a literatura para a infância permite distinguir o bem e o mal, facilita o processo de aquisição de valores sociais e morais que terão um papel preponderante na formação do seu mundo interior. Neste contexto, parece igualmente ser importante reconhecer o papel das escolas na formação e educação como local privilegiado para abordar os temas Educação para o Desenvolvimento, dado que estes implicam “(...) uma educação integral do indivíduo, atento ao Outro e ao mundo que o rodeia, sujeito de uma cidadania participativa, que se empenha na construção de relações mais justas e fraternas, que possam, de facto, intervir e alterar a ordem atual” (Esteves, Barbosa, Madeira, Barbosa, Oliveira, Cardoso, Coelho, Neves, & Gonçalves, 2018, p. XII).

A criança, ao explicitar o que aprendeu com todos os personagens, na verdade está a colocar-se, simbolicamente, no lugar do outro e entender melhor as suas experiências, os dilemas, as suas contingências. Ao relacionar-se com os outros, crianças ou adultos, tende a fazer o exercício de aceitar e respeitar as diferenças, afirmando o espírito de cidadania (Mendes & Velosa, 2016). Os textos literários, não constituindo representações perfeitas e exatas do mundo, apresentam visões e veiculam perspetivas que provocam efeitos nos leitores (Tomé & Bastos, 2012).

Os aspetos a que globalmente fizemos menção encontram apuro, de modo muito harmonioso, em *Obrigado a todos!* (Martins, 2016), face à opção invulgar da apresentação de mundividências acolhidas nas ilustrações e dos ecos que se perpetuam no texto. A partir do olhar amplo de um menino, os leitores reveem-se nos quotidianos partilhados em cada página do livro e ganham alento na cumplicidade que se vai gerando ao longo de tal processo.

Referimos, seguidamente, alguns exemplos que possibilitam aferir a fortuna das sinergias entre as ilustrações e o texto, em vasta teia de plurissignificações. Entendemos que a sua relevância advém, sobretudo, da proximidade que possibilitam estabelecer com o dia a dia das crianças, rodeadas, de modos diversificados, de amigos, vizinhos e familiares, que formam um todo de maior ou menor coesão, mas que se instituem, sempre, enquanto fio condutor dos seus exercícios de cidadania – e, consequentemente, das aprendizagens múltiplas que daí resultam.

O Tio Rodrigo, por exemplo, ensina a saber perder, atitude difícil de atender e assumir. A resiliência promovida pelo exercício do jogo que a ilustração abarca cria ligações profundas e duradouras sobre a justiça e tolerância inerentes à pluralidade e diversidade. O Tio Rodrigo dá uma lição de xadrez, mas, acima de tudo: de jogo limpo e respeito mútuo, piscando o olho à solução de conflitos inerentes à perda e à frustração.

Com o Sr. Faria, na loja do bairro, a criança aprende a “olhar para as coisas” (Martins, 2016, s/p), descobrindo a beleza de que se revestem. Nos sentidos aqui imbricados desvela-se a importância de atentar no pormenor, vivenciando-o, de modo a que, da sua fruição, possa resultar a convivência com o belo e a experiência de saborear a lentidão – em movimentos de desaceleração que potenciam o prazer de ler.

A vizinha D. Rosa, por seu turno, abre caminho a que aprenda a ouvir, possibilitando-lhe inferir a relevância de escutar o Outro, em processos de cooperação e de entendimento mútuos, que muito podem contribuir para a sua replicação em inúmeras circunstâncias na sociedade hodierna (em constante mutação e permeada pelo inusitado).

Do mesmo modo, o diálogo intergeracional e intercultural traz à colação a cooperação e o saber conviver. É também essa atitude que a D. Rosa traz para a personagem. A literatura é capaz de proporcionar a socialização cultural ao tornar possível alargar o diálogo entre a coletividade e as gerações mais jovens, ao dar-lhes a conhecer o que o mundo é e o que poderia ser, diálogo importante na construção da competência intercultural (Tomé & Bastos, 2012). Como sublinha Calvino (2006, p. 134), “A literatura só vive se se propuser objetivos desmedidos, mesmo para além de qualquer possibilidade de realização. Só se os poetas e escritores se propuserem empresas que mais ninguém ouse imaginar, é que a literatura continuará a ter uma função.”

Em casa, a criança reencontra-se no carinho dos pais, sendo destacada a sua singularidade e vincado modo com tal espaço a possibilita rever-se na Escola, aprendendo que é uma entre muitas, em apelo à vivência em comum e à compreensão dos desafios que lhe estão associados. Singularidade e diversidade são, pois, apresentadas de modo complementar e harmonioso, possibilitando que se engrandecem mutuamente. A autoestima e a valorização dos outros ficam, pois, bem espelhadas no diálogo entre o texto e as ilustrações.

Aceitar riscos e, ao mesmo tempo, aprender a medir as consequências dos atos praticados surge, também, em estreita relação, através dos ensinamentos facultados à criança pelo vizinho Artur e pela tia Luísa, respetivamente. A perda do medo de arriscar que o primeiro a auxilia a perspetivar ganha relevo face à importância atribuída pela segunda à harmonia gerada na ausência de conflitos. Sublinhe-se que é deixado aos leitores o desafio de refletirem sobre as vantagens e as desvantagens associadas a tais comportamentos, ficando patente a liberdade de escolha enquanto gesto que se pode repercutir nas vivências futuras, em sociedade.

À semelhança do sucedido em outros livros-álbum, a relevância atribuída aos avós na tela maior da educação dos netos é marcada pela união entre texto e ilustração. Neste caso, a avó Maria e o avô Filipe são responsáveis pela aprendizagem do significado dos tempos cinzelados pela celeridade e pelo ócio. A ida para a escola, bem cedo, de mão dada com a avó Maria (amparada em ampla ilustração), mostra a necessidade de cumprimento dos deveres, com hora marcada. O repouso com o avô Filipe, deitado a relva a apreciar a brisa da tarde, em amena placidez, ilustra os benefícios do ócio e a sua compreensão, iluminando a paz que germina em família.

No seu conjunto, a dualidade de valores apresentada, constituindo um todo coeso, favorece a compreensão da empatia e das suas reverberações em comum, podendo fazer germinar aprendizagens que venham a instituir-se como fortes pilares no âmbito da ECG – ao mesmo tempo que permite ganhar gosto pelo tempo consagrado à leitura. Assim, “Os leitores, em formação, apreendem pelas palavras (e pelas imagens) as representações que moldarão, de alguma forma, a tomada de consciência e o conhecimento social do Outro, desenvolvendo competências de comunicação intercultural” (Tomé & Bastos, 2012, p. 92) que poderão promover o crescimento dos exercícios de cidadania que reconstróem ao longo da vida.

Infere-se, do exposto, que este itinerário de leitura pode possibilitar o desenvolvimento de dois dos principais atributos do aluno propostos no guia pedagógico da UNESCO, correspondendo aos

seguintes resultados de aprendizagem (UNESCO, 2016, pp. 23-24): “Estar socialmente conectado e ter respeito pela diversidade” e “Ser eticamente responsável e engajado.” Relativamente ao primeiro, cremos que a proposta apresentada nesta reflexão possibilita a mobilização de aprendizagens relativas ao modo como “Os alunos aprendem sobre sua identidade e como eles se situam em seus vários relacionamentos (por exemplo, família, amigos, escola, comunidade local, país), como base para a compreensão da dimensão global da cidadania” (UNESCO, 2016, p. 23). No que respeita ao segundo, entendemos que poderá promover a compreensão “(...) das crenças e valores, assim como as crenças e valores dos outros.”

4. CONCLUSÕES

Por tudo o já referido e ilustrado, entendemos que o livro-álbum que constituiu a matéria-prima desta reflexão pode ser ponte e recurso da ECG. É fonte de liberdade para a redescoberta de mundos em toda a sua plenitude e pluralidade, permeável à compreensão dos valores e atitudes para a tomada de consciência de ser cidadão ativo e por isso transformador da sociedade em que circula.

As ilustrações, guiando os leitores ao longo do livro, assumem muita relevância, possibilitando promover distintos modos de rever o cuidado e a empatia enquanto pilares de consolidação de uma vivência em comum, pautada pela gentileza onde reverbera a paz.

A opção pela apresentação de uma dualidade que desnuda um conjunto de valores que impregnam o quotidiano – como por exemplo a amizade, a honestidade, a solidariedade – possibilita reunir aprendizagens que conglomeram modos de olhar a cidadania enquanto exercício ativo e fundamental da liberdade de cada um e dos seus ecos no Outro. Em outro lugar, Manoel de Barros refere: “Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto” (Barros, 2016, p. 365); a autora e o ilustrador deste livro-álbum, embora em distinta medida, também povoam o mundo de uma poeticidade ímpar, ao iluminarem o afeto construído em comum.

Literacia e cidadania coabitam: por um lado, a leitura é vetor de cidadania, ao promover a liberdade pessoal, ao desenvolver maior capacidade para exercer cidadania e valores perante a sociedade; por outro lado, a educação para a cidadania pressupõe a apropriação de valores, a educação de atitudes, vislumbrando a escala de valores que cada um possui.

Concluimos que este livro-álbum potencia fortemente palmilhar a liberdade de aprender a Ser e a Estar possibilitando a compreensão de valores essenciais à Educação enquanto caminhada permanentemente em aberto – dando protagonismo à voz das crianças, em pleno direito.

REFERÊNCIAS

- Andreotti, V. O. (2014). Educação para a cidadania global – soft versus critical. Sinergias – diálogos educativos para a transformação social 1, 57-66.
- Barros, M. de (2016). Poesia completa. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bugallo-Rodríguez, Á. & Naya-Riveiro, M. C. (2018). Educación para la ciudadanía global (ECG): comprendiendo lo internacional a través de lo local. Revista Lusófona de Educação, 41, (41), 139-151.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. M. (2015). Programa e metas curriculares de Português do ensino básico. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Calvino, I. (2006). Seis propostas para o próximo milénio, 5.ª edição. Tradução de José Colaço Barros. Lisboa: Editorial Teorema.
- Esteves, A., Barbosa, A., Madeira, E., Barbosa, G. G., Oliveira, J., Cardoso, J., Coelho, L. S., Neves, L. & Gonçalves, T. (2018). Global schools. Propostas de integração curricular da educação para o desenvolvimento e cidadania global no 1.º e 2.º CEB. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Martins, I. M. (2016). Obrigado a todos! Ilustrações de Bernardo P. Carvalho. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Mendes, T. & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Pro-Posições, vol. 27, n.º 2 (80), 115-132, (Dossiê

“Literatura, infância e espaços escolares”). Consultado em Setembro, 2020, em 73072016000200115&lng=en&nrm=iso.

Mesquita, L. (2019). Educação em português e cidadania global: reflexões a partir do currículo em Portugal. In C. Sá & L. Mesquita (Orgs.) Educação em português e cidadania global (pp. 11-37). Aveiro: UA Editora.

Misiaszek, L. I. (2019). Exploring the complexities in global citizenship education: hard spaces, methodologies, and ethics. London/New-York: Routledge.

Sá, C. & Mesquita, L. (2019) (Orgs.). Educação em português e cidadania global. Aveiro: UA Editora.

Santos, B. S. (2004). Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. In B de S. Santos (Org.), Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo cultural (pp. 427-462). Porto: Afrontamento.

Tomé, M. C. & Bastos, G. (2012). Encontrar o Outro nos livros: A literatura juvenil ao serviço da construção de uma cidadania global, In S. Gonçalves & F. Sousa (Orgs.) Escola e comunidade: Laboratórios de cidadania global (pp. 83-94). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Torres, A., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Cabral, A. Neves, M.J. & Silva, R. (2016). Referencial de educação para o desenvolvimento – educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário. Lisboa: ME.

UNESCO (2016). Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO.

UNESCO (2019). Empowering students for just societies. A handbook for primary school teachers. Paris: UNESCO.

UNICEF (2019). Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos. Lisboa: Comité Português para a UNICEF.

DIREITOS HUMANOS: CONCEITOS, LUTAS E A IMPOTÊNCIA DO CURRÍCULO ESCOLAR HUMANÍSTICO BASEADO EM DIREITOS HUMANOS

Edmilson Pereira, Júlia Tavares Argento, Roberta Mesquita

Resumo

O trabalho, que ora apresentamos, tem como central a temática “Direitos Humanos”. Inicialmente, iremos discutir e historicizar o conceito de “Direitos Humanos” em sua concepção mais contemporânea. Iremos exemplificar como algumas lutas fundamentais, ao longo do século XX e XXI, estiveram no cerne pela reivindicação do reconhecimento ao acesso ao “Direitos” aqui abordados. Na segunda parte, iremos enfatizar o nosso entendimento de o porquê a temática em questão continuar tão necessária de ser discutida, ainda hoje, no ambiente de salas de aula. Por fim, iremos apresentar as nossas considerações finais. Esperamos que as reflexões trazidas à baila possam fomentar novas inquietações e o desejo de estabelecer novas trincheiras na defesa desta temática permanentemente fulcral no século XXI, onde forças neoconservadoras e de extrema direita põem em xeque as conquistas tão laboriosamente obtidas.

Temáticas presentes no texto: Conceito de Direitos Humanos. Movimentos sociais ligados à luta por Direitos Humanos. A importância de componentes epistemológicas sobre Direitos Humanos no Currículo escolar.

1. INTRODUÇÃO

Embora a História sobre as tentativas de erigir uma situação normativa capaz de produzir efeitos formais no estabelecimento de regras que igualasse todos os homens - aqui no sentido mais amplo de seres humanos - remonte à priscas eras do passado da humanidade, focaremos nossa atenção para como o conceito, sobre esse processo, foi elaborado em um contexto mais recente. Nesse sentido, nossa abordagem metodológica abordará as condições que permitiram a construção contemporânea do conceito de “Direitos Humanos” e como diversos movimentos ao longo século XX e XXI tornaram-se centrais no processo pela ampliação e aquisição desses direitos. Nosso objetivo é demonstrar como alguns movimentos sociais reivindicatórios do acervo político e jurídico reconhecido como “Direitos Humanos” conseguiram inserir-se na pauta de políticas públicas locais e universais que ecoaram suas bandeiras legítimas. Ainda como estratégia de viabilidade metodológica, vamos discutir como a inserção do conceito de “Direitos Humanos” - um objeto epistemológico de caráter transversal e dialógico, que angariou espaço nos currículos escolares de diversas democracias em todo o mundo - constituiu-se como instrumento de valorização da pluriculturalidade universalizante. Traremos, também, a reflexão sobre os caminhos construídos que tem confrontado, em nome de certos padrões de moralidade religiosa - pelo amplo campo neoconservador, bem como pela rearticulação mundial das forças de cariz de extrema direita - o ideário progressista dos “Direitos Humanos” desde o final do século XX.

Por fim, discutiremos a importância da manutenção da defesa e ampliação do conceito, atendendo às novas questões prementes do século que vivenciamos - como direitos das comunidades LGBTQI+, o direito ao amplo acesso ao mundo cibernético, às questões contemporâneas do feminismo, etc.

2. DIREITOS HUMANOS NA CONTEMPORANEIDADE: A TRAJETÓRIA DE UM CONCEITO

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla, ... a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações... (Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

O ideal de estabelecer formas de reconhecimento da igualdade entre os homens tem suas raízes em períodos remotos de nossa História como sociedades humanas. Passando pelos “Códigos de Humarabi”, na antiga Pérsia, até a “Declaração Universal dos Direitos do Homem”, fruto do processo revolucionário da França do século XVIII, a trajetória do conceito se perde na alvorada do longo percurso das experiências humanas.

Contudo, a forma mais geral e estabelecida do pensamento sobre o conceito foi resultante das necessárias respostas que o mundo contemporâneo precisou dar aos nefastos crimes cometidos pelo regime nazista na Europa: milhares de judeus, deficientes físicos, homossexuais e opositores ao sistema tiveram violentamente suas vidas arrancadas.

Como uma das consequências positivas do final da Segunda Guerra Mundial, com a vitória dos Países Aliados e formação de um conglomerado de países unidos pela manutenção da paz, a resolução pacífica de conflitos e a permanente colaboração internacional, que formatou a órgão planetário denominado “União das Nações Unidas” (ONU), foi formulado e promulgado um documento oficial assinado por todos os países membros: a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”.

O regramento protetivo de cunho internacional criou um campo específico dentro das normas de Direito Internacional: o “Direito Internacional dos Direitos Humanos”. Este, por seu turno, visa

A proteção do ser humano contra todas as formas de dominação ou do poder arbitrário é da essência do Direito Internacional dos Direitos Humanos. Orientado essencialmente à proteção das vítimas, reais (diretas e indiretas) e potenciais, regula as relações entre desiguais, para os fins de proteção, e é dotado de autonomia e especificidade própria. (TRINDADE, 2007)¹

Notório que, na esteira da Declaração Universal dos Direitos do Homem, ao final dos anos, um corpo de novas regulamentações e pactos internacionais passaram a zelar e promover a dinâmica protetiva daquele documento primevo. Exemplo disso, o Pacto Internacional de São José da Costa Rica (ou Convenção Americana dos Direitos Humanos, de 1969), no âmbito das Organizações dos Estados Americanos, é a norma regional e geral, pelo menos no que tange ao campo normativo e das relações diplomáticas no continente americano.

Apesar desse amplo campo jurídico normativo - e, por causa dele, posto passar a abrigar uma série de processos reivindicatórios que, inicialmente, não estariam sob o guarda-chuva da norma sobre Direitos Humanos - o conceito específico sobre o que é Direitos Humanos é bastante fluído e fugidio. Isso torna-se muito relevante se levarmos em conta as necessidades, sempre mutáveis, por legitimação dos setores que carecem da protetiva ação daqueles que regulam os instrumentos jurídico-normativos e, também, da real efetivação dos direitos a ser defendidos.

O senso comum, geralmente, é norteado por concepções mais diretas e singelas sobre o conceito, principalmente no que se refere ao parâmetro da defesa da vida. Embora compreendam a importância da operacionalidade do conceito e sua inserção nos desafios do mundo contemporâneo, as noções centradas no senso comum são pouco familiarizadas com a definição mais concreta do conceito².

Embora seja possível compreender os aspectos que definem o corolário do senso comum sobre o conceito, e aceitar como mais um olhar aceitável, o melhor ponto para a análise do significado do que seja “Direitos Humanos” é o campo das Ciências Jurídicas propriamente dita.

Assim, para as nossas reflexões em torno da temática sobre os “Direitos Humanos”, conceito e objeto de nosso estudo (análise) neste trabalho, fiquemos com as percepções de Alexandrino Bernardino da Costa e Pedro Pompeo Pistelli Ferreira³

[...] o objeto de estudo deve sempre ser focalizado a partir das contradições sociais que lhe são subjacentes. Portanto, quando se trata de algo dentro da sociedade, tem-se, em geral,

¹ Cit in: Arifa, Bethânia Itagiba Aguiar (2018). O conceito e o discurso dos direitos humanos: realidade ou retórica?. Boletim Científico ESMPU, a.17, 51, pp. 145 - 173. Brasília (BR) Retirado de file:///home/chronos/u-9d1a0ca474fd6df855b54c91f2ceb3e61e96aeb33/MyFiles/Downloads/O%20conceito%20e%20o%20discurso%20dos%20direitos%20humanos.pdf

² O curto documentário “A História dos Direitos Humanos” é iniciado por uma série de entrevistas nas ruas de várias cidades do planeta. Nelas, as pessoas são perguntadas sobre “O que são direitos humanos?”. As respostas são várias e imprecisas. No entanto, emerge a importância que as pessoas consideram sobre essa categoria de direitos. Ver: “A História dos Direitos Humanos”. In: <https://www.youtube.com/watch?v=kcA6Q-IPiKE>

³ Costa, Alexandre Bernardino & Ferreira, Pedro Pompeo Pistelli (2019). Totalização e Contradição: aportes epistemológicos para uma investigação interdisciplinar em direitos humanos. Revista Direito e Práxis, 10, pp. 2314 - 2340. Rio de Janeiro (BR). DOI:10.1590/2179-8966/2019/36241 Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rdp/v10n4/2179-8966-rdp-10-4-2314.pdf>

uma possibilidade de apropriação desses conceitos e categorias tanto pelos grupos oprimidos quanto pelos grupos opressores. Nesse sentido, é possível pensar elementos como o direito a partir de sua faceta mais imediatamente instrumental, como uma possível “arma de libertação” a serviço do povo [...] ou objeto disponível, do qual os movimentos populares, em sua práxis, podem fazer uso, nem que seja mais retórico do que institucionalmente vinculado [...] (COSTA & FERREIRA; 2019).

Eis a melhor dimensão analítica para a compreensão do conceito de Direitos Humanos neste trabalho: um instrumento ligado à luta de espectros sociais, culturais, civis e políticos das pessoas cujas vozes ou são silenciadas ou são excluídas em diversos contextos das sociedades, onde experienciam a batalha constante por inclusão e acesso, não apenas formal, mas real a direitos.

Nas próximas páginas, iremos abordar como tal instrumentalidade tornou-se uma relevante bandeira nas mãos de alguns movimentos sociais que ao longo daquele período singular da História da Humanidade, o século XX - denominado de “Era dos Extremos”⁴ pelo saudoso Historiador e Humanista britânico, Eric Hobsbawm -, bem como o atual momento de questionamentos aos frutos de longos processos de lutas e conquistas pelos direitos aqui em pauta. Tal contexto, assim percebemos, como uma nova dinâmica das correlações de forças em todo o mundo, resultante da ascensão de grupos neoconservadores e de extrema direita em ascensão desde a chegada ao poder do líderes políticos que representam que lhes representam em pontos-chave das administrações das democracias ocidentais.

3. LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POR DIREITOS HUMANOS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos surgiu como resposta aos horrores da II Guerra Mundial, marcada pelo avanço nazista que vitimou não somente judeus, mas também deficientes físicos, testemunhas de Jeová e homossexuais. Com a justificativa de que ser homossexual era uma condição hereditária e que a existência de homossexuais significaria uma menor taxa de natalidade, e ainda com respaldo de um parágrafo do código penal alemão de 1872⁵ iniciou-se a perseguição pelo regime nazista.

Nos Estados Unidos, em 1969, acontecia a revolta de Stonewall, iniciada no bar de mesmo nome, seis dias de revoltas como resposta a ação arbitrária da polícia que promovia batidas em bares e boates gays de Nova York. Stonewall era um bar frequentado, em sua maioria, por jovens gays periféricos e drag queens que eram hostilizados em outros sítios.

A partir dessa revolta surgiram dois grupos importantes do movimento: o GLF - Gay Liberation Front (Frente de Libertação Gay) e o GAA - Gay Activists Alliance (Aliança de Ativistas Gays) e deu início a muitos outros movimentos a favor dos direitos dos LGBT. Um ano após o ocorrido as pessoas retornaram ao bar Stonewall e fizeram a marcha do Dia da Libertação, que viria evoluir para o hoje conhecido mês do Orgulho Gay.

No Brasil, com celebridades se assumindo homossexuais e uma epidemia de HIV assustando o mundo, o movimento atingiu seu ápice nos anos 90. Mesmo qualquer pessoa sendo passível de contrair a doença, homossexuais e mulheres trans eram mais vulneráveis pela falta de informação e pelo preconceito que sofriam. Diante desse cenário a comunidade se mobilizou e em 1995 uma passeata em Copacabana iniciou o movimento pela causa, conquistando no ano seguinte a liberação do tratamento pelo SUS (Sistema Único de Saúde).

Outras conquistas importantes vieram a acontecer, em 2013 uma resolução do Supremo Tribunal Federal (STF) e do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) permitiu a realização de casamentos homoafetivos. Já em 2019 o mesmo STF veio a considerar como crime a homofobia e a transfobia. Mais recentemente, em 3 de fevereiro de 2020 a cidade de São Paulo oficializou a lei que pune homofobia na cidade.

Do outro lado do Atlântico, enquanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos era adotada em dezembro de 1948, meses antes na África do Sul era eleito o governo do Partido Reunido Nacional que viria a implementar as leis do *Apartheid*.

⁴ Nesse livro, o Historiador Britânico, nascido no Egito, faz uma das melhores análises historiográficas sobre o inquietante, conturbado e acelerado século XX. Ver: Hobsbawm, Eric (1995). A Era dos Extremos: Breve Século XX (1914 - 1991). São Paulo (BR): Companhia das Letras.

⁵ Parágrafo 175 do Código Penal Alemão (1872): Um homem que cometa atos indecentes e lascivos com outro homem, ou se permita ser abusado por atos indecentes e lascivos, deve ser punido com prisão.

A ideia de segregação começou muito antes, ainda em tempo colonial, onde a supremacia branca era exigência do sistema de exploração agrária feito pelos *afrikaaners*. Com o início da exploração de ouro e diamantes os europeus necessitaram buscar mão de obra nos brancos operários que tinham algum estudo, os *böers* eram em sua maioria ex-fazendeiros que haviam perdido tudo na guerra de 1899-1902 e europeus que foram atraídos pela exploração de ouro, esses já conheciam o capitalismo industrial britânico e por isso fizeram reivindicações trabalhistas e foram manipulados com promessas de vantagem desde que também explorassem a mão-de-obra negra.

Em 1913, já com a África do Sul como país independente, a lei Native Labour Act levou a cidade a segregação que já existia no campo. O país foi dividido em dois e a maior parte (93%) das melhores terras foram destinadas aos brancos mesmo eles representando apenas 10% da população.

Mas foi com a eleição do pastor Daniel François Malan, em abril de 1948, que o apartheid se tornou política oficial. Considerava-se a África do Sul como 4 nações com 4 grupos raciais: brancos, negros, mestiços e indianos. Em 30 anos mais de 300 leis de segregação foram aprovadas. Os não brancos eram impedidos de votar e manter negócios em território branco. Tiveram suas terras confiscadas e milhares de negros foram removidos. A área para onde foram removidos eram pobres, muitas vezes não tinham saneamento básico, nem eletricidade. O Estado gastava com a educação de uma criança negra apenas um décimo do que gastava com uma criança branca. Comboios e autocarros eram separados. Praias, piscinas, bibliotecas eram segregados.

“No plano geográfico, promoveu-se, na década de 50, a criação força de territórios reservados a população negra, privada da cidadania sul-africana: os bantustanes. Toda via, ao mesmo passo em que a descolonização do continente africano acontecia, o sistema racista veio suscitando uma grande pressão internacional sobre o governo sul-africano, a ponto de, em 1977, o regime ser oficialmente condenado pela comunidade ocidental e submetido a um embargo condenado pela comunidade ocidental e submetido a um embargo de armas e de material militar. Em 1985, o conselho de segurança da ONU determinou a seus estados-membros que adotassem sanções econômicas contra a África do Sul (resolução 569, de 1985)”. (BELTREMELLI, Silvio. 2014)

Nelson Mandela (1918-2013) foi um dos principais nomes do movimento anti-apartheid e em 1955 escreveu a “Carta da Liberdade” que defendia o fim do regime segregacionista. Durante sua luta defendia um movimento pacífico contra o regime, com a ocupação de espaços brancos por diversos negros (casas de banho, escritórios, correios) por exemplo. Foi preso várias vezes por dias. A posição pacifista mudou com o massacre de Sharpeville em 1960, onde 69 pessoas foram mortas pela repressão policial durante uma manifestação. Ficou preso por 27 anos e em 1994, quatro anos após ser liberto, elegeu-se presidente da África do Sul.

Apesar de conquistas ao longo dos anos, de leis e resoluções ao redor do mundo, a garantia integral aos direitos ainda é uma batalha em muitos países. As violações de direitos humanos são amplamente divulgadas porque quem deveria garanti-los, o Estado, muitas vezes é o principal violador.

Foi uma denúncia de violação que levou a uma das maiores conquistas femininas no Brasil. Em 1983, Maria da Penha Maia Fernandes sofreu uma tentativa de homicídio por parte do marido que acabou deixando-a paraplégica. Duas semanas depois e mais uma tentativa, Maria da Penha decidiu se separar. 15 anos após essas agressões e sem uma condenação definitiva com o agressor gozando de plena liberdade, o Estado brasileiro foi denunciado à Organização dos Estados Americanos (OEA).

Não só pelo caso, mas como uma forma sistêmica da justiça brasileira agir em casos de violência doméstica. A denúncia baseou-se nos artigos II e XVIII da Declaração Americana dos Direitos e Deveres dos Homens⁶ e em artigos da Convenção Americana e da Convenção de Belém do Pará.

Finalmente em 2001, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos responsabilizou o Estado brasileiro por omissão⁷, negligência e tolerância com a violência doméstica contra as mulheres e recomendou a finalização do processo penal e que o Estado realizasse uma investigação para determinar os responsáveis pelas irregularidades e atrasos no processo.

Recomendou-se também que o Estado deveria intensificar um processo de reforma para evitar a tolerância de casos como esse. Para isso foi sugerida a capacitação de funcionários judiciais,

⁶ Artigo II. Todas as pessoas são iguais perante a lei e têm os direitos e deveres consagrados nesta declaração, sem distinção de raça, língua, crença, ou qualquer outra. Artigo XVIII. Toda pessoa pode recorrer aos tribunais para fazer respeitar os seus direitos. Deve poder contar, outrossim, com processo simples e breve, mediante o qual a justiça a proteja contra atos de autoridade que violem, em seu prejuízo, qualquer dos direitos fundamentais consagrados constitucionalmente.

⁷ Relatório disponível em http://www.sbdp.org.br/arquivos/material/299_Relat%20n.pdf

simplificar os procedimentos judiciais para que sejam mais rápidos, aumentar o número de delegacias especiais para a defesa do direito da mulher.

Não só na esfera jurídica e policial, há a recomendação de incluir nos planos pedagógicos unidades curriculares para a compreensão do respeito à mulher e a seus direitos.

4. EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

Como pensamos uma educação para os direitos humanos? No que implica essa perspectiva? Pensar numa educação para os direitos humanos implica pensar uma educação numa perspectiva crítica-emancipatória dos sujeitos envolvidos nessa relação. Acarreta pensar numa educação que leva em consideração a reflexão e consequente superação dos mais diversos tipos de discursos (como violência simbólica), de preconceitos, como também das opressões materiais que derivam desses; sejam essas de caráter xenófobo, racista, homofóbico, religioso, capacitista, de gênero ou de classe social. Segundo Silva (2015), devemos estar atentos a alguns princípios quando pensamos numa educação que vise possibilitar uma cultura dos Direitos Humanos:

Tal educação começa pela vivência intercultural; ou seja, uma educação em Direitos Humanos corresponde a uma educação na diversidade e para a diversidade, corresponde ao reconhecimento de que toda convivência com o outro é sempre uma interação entre diferentes culturas, identidades e pertencimentos. (Silva, 2015:474)

Com relação a esse ponto de concordância, não há como possibilitar a igualdade de direito sem entender e reconhecer o direito à diversidade, como também a legitimidade das diversas culturas, religiões, etnias, identidades de gênero e orientações sexuais.

Dessa forma, quando discutimos qual a importância de uma educação pautada nos direitos humanos estamos também discutindo perspectivas de currículos. Em outras palavras "O currículo é, portanto, aquilo que somos, que nos tornamos e que podemos vir a ser, pois, à pergunta "o quê ensinar?" corresponde a pergunta "o que eles devem ser?".(Silva, 2015) Ou seja, a educação entendida aqui também como direito fundamental, amplia de maneira significativa as próprias condições para desenvolvermos e consequentemente exercermos uma dignidade humana.

Nesse sentido, trazemos para esse debate dois pesquisadores brasileiros contemporâneos que produziram conhecimento teórico e prático *em* educação e *para* o campo da educação, calcado no entendimento da urgência de se pensar a transformação social e a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados, sobretudo na sociedade capitalista.

No que diz respeito às bases teóricas no projeto de desenvolvimento de uma metodologia de ensino-aprendizagem dentro dessa perspectiva, no Brasil, existem pelo menos duas correntes que hegemonomizam a discussão, uma advinda das contribuições, de seu nome mais expressivo, Paulo Freire, e outra advinda da chamada Pedagogia Histórico-Crítica, sendo Dermeval Saviani seu representante mais notório.

Saviani, filósofo e pedagogo brasileiro contemporâneo, é crítico das ideias de Paulo Freire por acreditar que sua prática pedagógica é centrada na transformação social pela *atividade*, mas mesmo assim admira e considera Paulo Freire por acreditar que sua concepção pedagógica sempre esteve articulada com os interesses populares, objetivo de seu método também.

O ponto de partida do método proposto por Saviani seria o da prática social, compreendida como a relação comum a professores e estudantes que têm níveis diferentes de compreensão e entendimento da realidade. O segundo passo seria o da *problematização*, ou seja, o momento de "(...) detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da *prática social* e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar" (Saviani, 1999:71). O terceiro passo se dá na *instrumentalização* que consiste na apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. O quarto passo é a *catarse*, momento da "(...) efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social" (Saviani, 1999:72).

Por fim o quinto passo retorna a ser a própria *prática social*. Segundo o autor, esse retorno não acontece de forma idêntica à mesma prática social inaugural, uma vez que professor e estudante são agentes sociais que transformaram a realidade ao passo que são transformados por ela.

Entendo, pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. (Saviani, 1999:87)

Nesse sentido, pensar uma educação libertadora também pressupõe pensar de outra forma o processo educativo. É no mínimo contraditório esperar da educação que leve em conta a necessidade de apreensão dos direitos humanos se o próprio estudante é desumanizado nesse processo. Isso ocorre quando acreditamos que aquele sujeito é apenas um receptor de conhecimento. Dessa forma, Paulo Freire também contribui para o debate quando coloca a necessidade de se caminhar num processo de humanização através do diálogo e da mediação entre professores e estudantes no processo educativo produzindo sentido nessa relação, em outras palavras:

Uma educação como prática da liberdade, fundamentada na teoria da ação dialógica, que substitui o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens. Esta educação exige que os homens e as mulheres estejam engajados na luta para alcançar a libertação, em um processo incessante de conquista que se dá na comunhão com os outros, o qual resulta de uma conscientização em que os homens e as mulheres (crianças, jovens e adultos) compreendem a sua vocação ontológica e histórica de ser mais. (Menezes&Santiago,2014:06)

A perspectiva da educação emancipatória é materializada na pedagogia de Paulo Freire pela prática do diálogo, que para o autor engloba a concepção de teoria e de prática pedagógica, como demonstram as autoras:

De acordo com o autor, a partir da prática dialógica, o sujeito desenvolve suas potencialidades de comunicar, interagir, administrar e construir o seu conhecimento, melhorando sua capacidade de decisão, humanizando-se. Na prática do diálogo, os homens e as mulheres exercitam o respeito às posições do outro; ela é o caminho para a formação da personalidade democrática. (Menezes&Santiago,2014:08)

Ou seja, quem escuta tem que esperar a sua hora de falar, e quem fala organiza cognitivamente o pensamento para externalizá-lo. Para além do exercício que parece ser um mero diálogo, nessa prática são exercitados princípios que são pressupostos para uma conversa qualitativa como respeito, humildade, empatia e alteridade.

Desse modo, o saber escutar refere-se não apenas a silenciar para dar a vez à fala do outro, mas também a estar na posição de disponibilidade, de abertura às diferenças. Isso não se assemelha à aceitação incondicional, a tudo o que o outro pensa e diz, mas é o exercício da escuta sem preconceitos que possibilita a reflexão crítica e o posicionamento consciente. (Menezes&Santiago:08)

Para Freire, a palavra, o diálogo é ação transformadora do mundo e no mundo, é práxis. Esse desenvolvimento ativo do ser humano dá as bases para o entendimento da chamada *filosofia da práxis*, ou seja, na *ação, reflexão, ação*, como um todo único é que se constrói uma educação pautada nos direitos humanos, como também a humanização dos sujeitos nesse processo.

Paulo Freire atribui à Educação o papel de contribuir para o processo de transformação social, pois, para ele, a educação é dialógico-dialética, na medida em que o ato educativo pode superar a prática de dominação e construir uma prática da liberdade em que educador(a) e educando(a) são os protagonistas do processo, dialogam e constroem o conhecimento mediante a análise crítica das relações entre os sujeitos e o mundo. Esse movimento decorre da compreensão da Educação como ato de conhecimento e como ato político. Sendo assim, ele vê na educação a possibilidade de emancipação humana para superar as diferentes formas de opressão e dominação existentes na sociedade contemporânea, marcada por políticas neoliberais e excludentes. (Menezes&Santiago,2014:16)

Apontando para uma conclusão, mas sem o objetivo de esgotar o debate, temos grande aporte de Silva no debate sobre a importância de uma educação que incita a reflexão sobre os direitos humanos, pautada na legitimação da diversidade étnica, cultural e identitária. No campo do desenvolvimento da aplicabilidade dessa perspectiva no currículo e na escola, tanto Saviani com o método pedagógico pautado na prática social, como Paulo Freire que apresenta a concepção de uma educação dialógico-dialética contribuem para pensarmos de que forma podemos estruturar uma prática que seja crítica. Uma vez que o papel de uma educação libertadora é acabar com esses discursos que reproduzem e legitimam as ideias de dominação, que retiram o estatuto de humanidade do outro, que desumanizam, devendo apontar para uma transformação social.

5. CONCLUSÃO

O trabalho aqui apresentado, em linhas gerais, e de forma muito breve, tentou realizar uma reflexão sucinta sobre os esteios que vieram a firmar um conceito sobre o que é Direitos Humanos, bem como ao longo de épocas recentes da História da humanidade movimentos sociais basearam suas bandeiras políticas em torno dessa temática. Por fim, relacionamos a importância da temática para o currículo escolar, elemento tão central na política de concepção e disseminação de saberes valorativos para a formação dos indivíduos nas sociedades ocidentais.

Esperamos ter cumprido o nosso objetivo, sem jamais ter a ousadia de fechar esta reflexão. Muito pelo contrário: desejamos fervorosamente que este trabalho traga mais inquietações e alimente novas possibilidades de (auto)reflexões.

REFERÊNCIAS

- United for Human Rights (2018). Declaração Universal dos Direitos Humanos - 70 anos . Retirado de <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>
- Arifa, Bethânia Itagiba Aguiar (2018). O conceito e o discurso dos direitos humanos: realidade ou retórica? Boletim Científico ESMPU, a.17, 51, pp. 145 - 173. Retirado de <file:///home/chronos/u-9d1a0ca474f6df855b54c91f2ceb3e61e96aeb33/MyFiles/Downloads/O%20conceito%20e%20o%20discurso%20dos%20direitos%20humanos.pdf>
- United for Human Rights (2009). A História dos Direitos Humanos . Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=kcA6Q-IPIKE>
- Costa, Alexandre Bernardino & Ferreira, Pedro Pompeo Pistelli (2019). Totalização e Contradição: aportes epistemológicos para uma investigação interdisciplinar em direitos humanos. Revista Direito e Práxis, 10, pp. 2314 - 2340. DOI:10.1590/2179-8966/2019/36241
- Hobsbawm, Eric (1995). A Era dos Extremos: Breve Século XX (1914 - 1991). São Paulo (BR): Companhia das Letras.
- Facchini, Regina. Movimento Homossexual no Brasil: Reconstituindo um histórico. Caderno AEL, v. 10, n. 18/19, 2003. Retirado de <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2510/1920>
- Ferreira, Vinicius e Sacramento, Igor. Movimento LGBT no Brasil: violências, memórias e lutas. Revista Eletrônica de Comunicação e Informação & Inovação em Saúde. 2019 abr.-jun.;13(2):234-9
Doi: <http://dx.doi.org/10.29397/reciis> :
- Menezes, Marília Gabriela de, & Santiago, Maria Eliete. (2014). Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. Pro-Posições , 25 (3), 45-62. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407503>
- Pereira, AD. Apartheid: apogeu e crise do regime racista na África do Sul (1948-1994). In: MACEDO, JR. (org.). Desvendando a história da África. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series, pp. 139-157 Retirado de <http://books.scielo.org/id/yf4cf/pdf/macedo-9788538603832-11.pdf>
- Saviani, Demerval. (1999). Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados.
- Silva, Ana Tereza Reis da. (2015). Educação em direitos humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. Educação & Sociedade, 36(131),461-478. <https://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015120261>

PERCEÇÕES DOS SUPERVISORES SOBRE AS APRENDIZAGENS PROPORCIONADAS PELO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO SOCIAL

Sofia Bergano¹, Maria do Céu Ribeiro², Ana M^a De Caso Fuertes³, Lourdes Gutiérrez-Provecho⁴

¹*Instituto Politécnico de Bragança (PORTUGAL), sbergano@ipb.pt*

²*Instituto Politécnico de Bragança - Centro de Estudos de Inovação e Educação (PORTUGAL), ceu@ipb.pt*

³*Universidad de León (ESPAÑA), amcasf@unileon.es*

⁴*Universidad de León (ESPAÑA), mlgutp@unileon.es*

Resumo

O presente trabalho resulta de uma investigação mais vasta, desenvolvida por duas Instituições de Ensino Superior ibéricas, sobre os estágios curriculares em Educação Social. O foco deste texto direciona-se para as percepções dos supervisores (orientadores das IES e orientadores nas instituições de acolhimento) sobre as aprendizagens potenciadas pela experiência de estágio. Nesse sentido, foi realizado um estudo exploratório, com um questionário como instrumento de recolha de dados. O questionário é constituído por 20 itens, a maioria dos quais apresenta uma escala de resposta de seis níveis de concordância. O grupo de respondentes é constituído por 60 supervisores que exerceram funções em 2018/2019. Os dados foram analisados item a item, dos resultados obtidos considerou-se especialmente relevante a análise dos itens em que as respostas indicam níveis de concordância muito moderados uma vez que alertam para a necessidade de refletir criticamente sobre o seu significado, a saber: a percepção de que o estágio permite diferenciar o papel do educador social face a outros profissionais; que possibilita um conhecimento amplo e compreensivo do trabalho do educador social; que permite desenhar planos de ação a partir do contexto e respetivo público-alvo; que contribui para a seleção de critérios e indicadores para avaliar a qualidade da ação e, finalmente, que desenvolve competências de negociação e resolução de conflitos. Este estudo permite identificar tópicos de reflexão que podem ser muito profícuos para a problematização dos limites e fronteiras da esfera da intervenção socioeducativa.

Palavras-chave: Percepções, Supervisão, Educação Social; Intervenção Socioeducativa.

Abstract

The present work results from a broader investigation, developed by two Iberian Higher Education Institutions, on the curricular internships in Social Education. The focus of this communication is the supervisors' perceptions (supervisors of the HEIs and supervisors in the host institutions) about the learning enhanced by the internship experience. In this sense, an exploratory study was carried out, with a questionnaire as the instrument of data collection. The questionnaire consists of 20 items, most of which have a response scale of six levels of agreement. The group of respondents is made up of 60 supervisors who served in 2018/2019. The data was analysed item by item, from the results obtained the analysis of the items in which the responses indicate very moderate levels of agreement was considered especially relevant since they alert to the need to reflect critically on their meaning, namely: the perception that the internship makes it possible to differentiate the role of the social educator from other professionals; that allows a broad and comprehensive knowledge of the work of the social educator; which allows designing action plans from the context and respective target audience; which contributes to the selection of criteria and indicators to assess the quality of the action and, finally, which develops negotiation and conflict resolution skills. This study allows us to identify topics for reflection that can be very useful for problematizing the limits and boundaries of the sphere of socio-educational intervention.

Keywords: Perceptions, Supervision, Social Education; Socio-educational intervention.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo integra parte de uma investigação desenvolvida por duas Instituições de Ensino Superior (IES) ibéricas, sobre os estágios curriculares em Educação Social. Neste trabalho iremos orientar o nosso foco para as perceções dos supervisores em relação às aprendizagens potenciadas pelo estágio. Estes contextos de formação do futuro educador social direcionam-se para uma prática reflexiva enquadrada num desenvolvimento de competências profissionais, nos mais variados âmbitos, com orientação para os micro e macro contextos de intervenção.

É da competência das instituições de ensino superior preparar o futuro Educador Social para as funções que lhe serão atribuídas em contexto de estágio e, garantir que essa formação seja suficientemente consistente e de qualidade, para que se formem agentes de mudança capazes de desenvolver a sua ação nas diferentes realidades onde farão a sua intervenção socioeducativa. Esta visão, enquadrada num desenho de perfil de competências úteis e indispensáveis para o sucesso do seu desempenho, assumida numa gradual aproximação ao processo reflexivo e à valorização do Educador Social como agente ativo da intervenção, permitem reconhecer a possibilidade de desenvolvimento de um paradigma eficaz e que legitima a integração da teoria e prática no seu desenvolvimento profissional.

Isto porque “o supervisor institucional deve ir mais além da mera ação numa organização, ele olha sempre para esta ação como uma aprendizagem reflexiva” (Martínez, 2010, p.5) e experiencial. Este facto está também muito presente nos estudos de (Martinez-Figueira, 2007; Gutierrez, et al, 2009). Portanto, falar de aprendizagem experiencial (Zabalza, 2005), é falar de situações formativas em que se reflete sobre a experiência vivenciada em contexto real, reforçando a conexão entre a teoria e a prática.

Nesta transição é importante o desenvolvimento global do futuro Educador Social enquanto ser humano e social, mas também deve ter reflexos positivos na relação socioeducativa. Neste sentido, pressupõe-se a existência de um modelo, onde os diferentes aspetos da conduta humana se articulam entre si e, onde as estruturas básicas da pessoa permitam que a mesma adote uma determinada postura interpretativa e de realização entendidas como mediadoras do desenvolvimento holístico do sujeito nas dimensões; intelectual, social, moral e ética.

Perante esta contextualização facilmente se percebe que é nosso intuito que os contextos de estágio e as práticas supervisionadas que aí se levam a efeito sejam consideradas como um marco da formação integral dos futuros educadores sociais (Arco & Barros, 2019). O seu valor formativo é potenciado pela variedade e riqueza de experiências realizadas, especialmente se forem orientadas para uma atitude interventiva, inovadora e investigativa.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

São conhecidas as transformações que ocorrem no âmbito da prática, a nível pessoal e profissional (Arco & Barros, 2019; Barros, 2017; Acevedo & Peralta, 2010; Cartier & Janicot). Estamos, pois, perante um processo de desenvolvimento humano em que o pessoal e o profissional, enquadrado em referenciais teóricos, se entrecruzam, permitindo uma melhor compreensão dos movimentos de autotransformação, nesta janela que se abre para o mundo da profissão e que faz emergir novas representações de si e do trabalho a desenvolver em contexto socioeducativo. Estamos assim, perante uma dinâmica que advém das características de uma intervenção contextualizada, em que o futuro Educador Social, perante situações reais, aprende a responder às exigências sociais e educativas do exercício da profissão, não dentro de uma perspetiva meramente aplicativa, mas de acordo com uma perspetiva compreensiva, face à complexidade e singularidade do ato de agir em contexto real.

As crescentes sofisticções das dinâmicas sociais requerem uma formação cada vez mais aprofundada, que permitam ao futuro Educador Social convocar um conjunto de conhecimentos-chave durante a sua intervenção, conhecimentos esses adequados e integrados na/para as associações ou instituições onde se encontram a realizar o seu estágio. Esta abordagem faz eco da tomada de consciência sobre a imprevisibilidade dos contextos de atuação profissional que evidencia a riqueza epistemológica da prática, a conceção do saber profissional inerente à capacidade de saber agir em ação, que se consolida ao articular o saber conceitual com a prática em contexto (Ordenana-Garcia, Darretxe, Urrutxi, & Beloki-Arizti, 2016).

Neste entendimento é nosso objetivo falar de contextos de estágio como espaços formativos, inovadores, promotores de mudança, em que a supervisão se integra como uma colaboração ativa, uma pesquisa cooperada e uma experimentação reflexiva, que permita responder ao problema ou

problemas identificados. Em síntese, isto revela-nos que o papel do supervisor, embora envolto em alguma complexidade, deve ser entendido numa abordagem de diálogo, contextualizada, orientada para a consciencialização do coletivo, identitário do perfil do Educador Social, abolindo a conceção hierarquizada na diferenciação de papéis e muito focada no pensamento reflexivo e partilhado. Esta ideia de supervisão terá essencialmente duas características: uma a que chamamos de democraticidade e outra de liderança com visão, democraticidade porque é uma supervisão baseada na colaboração entre todos, nas decisões participadas e, na prática reflexiva, visando profissionais auto-dirigidos ou (...) autónomos (...) e uma liderança com visão que promova os valores da democraticidade e desenvolva programas de supervisão com impacto (Alarcão, 2009). Com efeito, esta supervisão é “assumida como o intuito de aumentar a eficiência e eficácia da ação profissional, accountability” (Carvalho, 2016, p. 214). Nesta linha de pensamento, a supervisão assume, pois, particular importância na medida em que se trata de uma prática acompanhada, interativa colaborativa e reflexiva que tem como objetivo contribuir para desenvolver no futuro Educador Social, valores, de atitudes, conhecimento, capacidades e competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada uma das suas intervenções em contexto de trabalho. Neste sentido as aprendizagens construídas devem orientar para uma “progressiva assunção do exercício pleno da ação educativa, perspectivada de forma globalizante e como espaço privilegiado de integração dos saberes, do saber-fazer e do saber ser” (Arco & Barros, 2019, p.10), em que o estudante desenvolve uma relação dialética entre conhecimentos teóricos e práticas por forma a operar mudanças de esquemas mentais e de atitudes pessoalizando a sua ação e a do Outro.

3. MÉTODO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito de uma investigação mais abrangente que envolve duas IES Ibéricas e que se foca na análise e desenvolvimento de processos de melhoria da formação de Educadores Sociais, e centra-se na análise da perceção dos supervisores de estágio sobre o potencial formativo desta modalidade de formação. Para o efeito foi desenvolvido um estudo de carácter exploratório com recurso ao questionário como técnica de recolha de dados que tinha como objetivo perceber como era percebida a contribuição do estágio curricular da licenciatura de educação social para a formação do estudante.

O questionário é constituído por dois blocos fundamentais, o primeiro diz respeito a questões de caracterização sociodemográfica dos respondentes e um segundo bloco direcionado à avaliação das perceções dos supervisores propriamente ditas. Este segundo bloco apresenta 20 itens em que a resposta solicitada implica a escolha, por parte do respondente, de um nível de concordância numa escala com seis níveis (em que o valor 0 corresponde a “totalmente em desacordo” e o valor 5 a “totalmente em acordo”).

Na construção do questionário foram consideradas as dimensões: questões gerais do estágio; saber; saber-fazer; saber estar; e saber ser, como se ilustra na tabela 1.

Tabela 1. Organização dos itens do questionário

Dimensões	Itens
Questões gerais do estágio	O estágio permite adquirir, desenvolver e consolidar competências fundamentais do educador social.
	O estágio permite diferenciar o papel do educador social face a outros profissionais.
	O estágio proporciona experiências úteis para o futuro exercício profissional.
	O estágio permite o trabalho direto com pessoas, instituições ou comunidade envolvente.
Saber	Um conhecimento amplo e compreensivo do trabalho do educador social.
	Uma integração de conhecimentos adquiridos no curso.
Saber-fazer	Identificação de necessidades/problemas individuais, contextuais e/ou comunitários.
	O desenho de planos de ação a partir do contexto e respetivo público-alvo.
	A busca de soluções para os problemas da ação diária.
	A seleção de critérios e indicadores para avaliar a qualidade da ação.
	A negociação e a resolução de conflitos.
Saber estar	Estabelecer uma relação aberta e de confiança entre os diferentes intervenientes (outros profissionais, clientes ..).
	Pôr em prática processos de auto e hétero-aprendizagem num sentido de coresponsabilidade.
	Interagir com outros profissionais para o intercâmbio de conhecimentos e experiências.
Saber ser	A reflexão crítica e construtiva da dimensão profissional.
	A responsabilização pessoal, interpessoal e organizacional.
	O respeito de opiniões diferentes partindo de princípios éticos.
	A identificação de tensões entre indivíduos.
	O cuidado do bem-estar emocional do(a) próprio(a).
	O reconhecimento das próprias competências e/ou limitações.

A construção do questionário foi consensualizada dentro da equipa, traduzida e disponibilizada, em português e espanhol, através de um link enviado aos supervisores envolvidos no acompanhamento de estágios da licenciatura nas duas IES no ano letivo de 2019/2020. Para o efeito, foram considerados supervisores os docentes que acompanham o estágio na IES e os profissionais que acolhem e acompanham os estágios nas instituições de acolhimento.

O link foi divulgado pelas diretoras de curso que são, simultaneamente, as responsáveis pela organização dos estágios curriculares nas duas IES, e esteve disponível até se atingirem 30 respostas em cada instituição. Em consequência a amostra deste estudo exploratório é constituída por 60 supervisores que exerceram funções em 2018/2019.

4. RESULTADOS

A amostra deste estudo é constituída, como já foi referido, por 30 supervisores portugueses e 30 supervisores espanhóis. As idades dos respondentes variam entre os 27 e os 65 anos (média de 43,6 e desvio padrão de 9.85694) o que aponta para uma forte dispersão das idades dos respondentes. Acrescenta-se ainda que a maioria dos respondentes são do sexo feminino (47 a que corresponde 78% dos sujeitos do estudo) sendo que apenas 13 os respondentes do sexo masculino (21% dos respondentes).

Na organização dos dados, foram aglutinados os seis níveis de concordância em três, a saber: (i) as respostas que expressam desacordo, a que correspondem os níveis “totalmente em desacordo” e “em desacordo”; (ii) as respostas que expressam desacordo moderado, a que correspondem os níveis “parcialmente em desacordo” e “parcialmente em acordo”; e, por fim, (iii) as respostas que expressam níveis de concordância elevados, que englobam os níveis “de acordo” e “totalmente de acordo”.

Na análise dos dados consideram-se relevantes os valores de concordância elevada com respostas com percentagens de resposta superiores a 80%, e os valores que expressam concordância moderada os que apresentam taxa de resposta igual ou superior a 30% (nos níveis de concordância correspondentes).

No que se refere à apresentação dos dados optou-se por organizar a informação tendo como referência a organização do questionário. Ainda que esteja presente a consciência de que os saberes se inter relacionam de forma complexa e que qualquer divisão proposta seja meramente analítica.

Na tabela 2 são apresentados os itens que se referem a questões gerais sobre o estágio e que se prendem sobretudo com a ideia de que o estágio contribuiu de forma inequívoca para a identidade profissional. Da sua observação sublinha-se que a percepção de que o estágio proporciona experiências de trabalho úteis para o futuro exercício da profissão e permite o trabalho direto com as pessoas, instituições ou comunidades envolventes (com frequências de resposta de 91,7% e 96%, respetivamente), resultados que correspondem às principais funções da formação desta natureza como de resto se observa na análise de outros trabalhos apresentados neste âmbito (Alarcão, 2009; Arco & Barros, 2019). No sentido inverso destacamos o item relativo à percepção de que o estágio contribui para diferenciar o papel do educador social em relação a outros profissionais, por apresentar uma frequência de resposta de 43%, o que indica que uma parte substancial dos supervisores concorda moderadamente com esta afirmação.

Tabela 2. Resultados para a dimensão Questões gerais do estágio

Itens	Desacordo	Concordância moderada	Concordância elevados
O estágio permite adquirir, desenvolver e consolidar competências fundamentais do educador social.		25,0%	75,0%
O estágio permite diferenciar o papel do educador social face a outros profissionais.	1,7%	43,3%	55,0%
O estágio proporciona experiências úteis para o futuro exercício profissional.		8,3%	91,7%
O estágio permite o trabalho direto com pessoas, instituições ou comunidade envolvente.		3,4%	96,6%

Dos itens que se apresentam na tabela 3 destaca-se o que diz respeito ao estágio como uma oportunidade de consolidar um conhecimento amplo e compreensivo do trabalho do educador social que revela um nível de concordância moderada de 31,7%. A este respeito salienta-se que era esperada uma maior valorização do estágio como uma oportunidade efetiva de articular o saber conceitual com a prática em contexto como é defendido por Ordenana-Garcia, Darretxe, Urrutxi, & Beloki-Arizti (2016).

Tabela 3. Resultados para a dimensão Saber

Itens	Desacordo	Concordância moderada	Concordância elevados
Um conhecimento amplo e compreensivo do trabalho do educador social.	1,7%	31,7%	66,3%
Uma integração de conhecimentos adquiridos no curso.	1,7%	26,7%	71,6%

Relativamente aos itens referentes ao saber fazer, dos resultados obtidos, destaca-se a observação de frequências relativas de resposta superiores a 30% em itens que dizem respeito à planificação da ação no que diz respeito à sua contextualização e adequação às pessoas com quem trabalham e à avaliação da ação propriamente dita, aspeto valorizado no âmbito da revisão da literatura sobre a supervisão e iniciação à prática profissional (cf. Arco & Barros, 2019).

Regista-se também que o item relativo à capacidade de negociação e resolução de conflitos apresenta, também, 30% das respostas nos níveis a que correspondem concordância moderada.

Tabela 4. Resultados para a dimensão Saber fazer

Itens	Desacordo	Concordância moderada	Concordância elevados
Identificação de necessidades/ problemas individuais, contextuais e/ou comunitários.		28,4%	71,6%
O desenho de planos de ação a partir do contexto e respetivo público-alvo.	1,7%	30,0%	68,3%
A busca de soluções para os problemas da ação diária.	1,7%	21,7%	76,6%
A seleção de critérios e indicadores para avaliar a qualidade da ação.	1,7%	36,7%	61,6%
A negociação e a resolução de conflitos.	1,7%	30,0%	68,3%

Nos domínios do saber estar e do saber ser observa-se maior unanimidade na avaliação da perceção dos supervisores acerca das potencialidades do estágio para a formação neste âmbito, como pode ser confirmado pela análise das tabelas 5 e 6.

Tabela 5. Resultados para a dimensão Saber estar

Itens	Desacordo	Concordância moderada	Concordância elevados
Estabelecer uma relação aberta e de confiança entre os diferentes intervenientes (outros profissionais, clientes...).		16,7%	83,3%
Pôr em prática processos de auto e hetero-aprendizagem num sistema de corresponsabilidade.		23,4%	76,6%
Interagir com outros profissionais para o intercâmbio de conhecimentos e experiências.		16,7%	83,3%

Tabela 6. Resultados para a dimensão Saber ser

Itens	Desacordo	Concordância moderada	Concordância elevados
A reflexão crítica e construtiva da dimensão profissional.		28,3%	71,7%
A responsabilização pessoal, interpessoal e organizacional.		20,0%	80,0%
O respeito de opiniões diferentes partindo de princípios éticos.		16,7%	83,3%
A identificação de tensões entre os indivíduos.		20,0%	80,0%
O cuidado do bem-estar emocional do(a) próprio(a).		21,7%	78,3%
O reconhecimento das próprias competências e/ou limitações	1,7%	23,3%	75,0%

Dos resultados obtidos foram valorizadas as manifestações de concordância moderada no sentido de se considerar que estes itens indicam áreas sobre as quais é necessário aprofundar a reflexão, no sentido de compreender de forma integrada os significados subjacentes a estas percepções.

Assim, em síntese, destacamos como relevantes os resultados obtidos nos seguintes itens e as respectivas frequências relativas de resposta:

- O estágio permite diferenciar o papel do educador social face a outros profissionais (43,3%)
- Contribui para um conhecimento amplo e compreensivo do trabalho do educador social
- (31,7%);
- Possibilita desenho de planos de ação a partir do contexto e respetivo público-alvo (30%)
- Contribui para a seleção de critérios e indicadores para avaliar a qualidade da ação (36,6%);
- Promove o desenvolvimento de competências de negociação e a resolução de conflitos (30%)

Estes resultados alertam para a necessidade de aprofundar a análise sobre as práticas em contexto e sobre a sua supervisão. As realidades social e educativa são dinâmicas, contextuais e complexas e em consequência reclamam uma prática supervisiva que se questiona e se reconfigura no sentido de desenvolver processos colaborativos fundamentados no trabalho colaborativo e autorreflexivo, para promover o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos (estudantes e supervisores).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E DESAFIOS FUTUROS

Este estudo de natureza exploratória teve como principal objetivo caracterizar as percepções dos supervisores de estágio no âmbito da formação de licenciados em Educação Social. O instrumento de recolha de dados foi construído pelas equipas de coordenação das unidades curriculares de iniciação profissional e correspondem às orientações emanadas por elas para às conceções partilhadas sobre as competências e saberes que estas oportunidades formativas promovem. Neste sentido, eram expectáveis elevados níveis de concordância dos profissionais/formadores envolvidos nesta dinâmica de formação. Ainda assim, os resultados que se apresentam identificam a necessidade de aprofundar a reflexão sobre os aspetos mencionados a que correspondem áreas que devem ser eventualmente abordadas de outra forma.

Face aos resultados alcançados torna-se pertinente aprofundar a investigação neste domínio e com este grupo de participantes com o intuito de compreender o seu posicionamento e indagar quais as suas sugestões para melhorar as aprendizagens a desenvolver no âmbito do estágio. No seguimento desta análise exploratória evidenciou-se a necessidade de uma abordagem qualitativa no sentido de compreender as dinâmicas subjacentes a estes processos formativos e partir desse entendimento mais holístico para o desenho de uma investigação praxiológica no sentido de identificar lacunas e

consensualizar práticas que promovam o desenvolvimento profissional dos intervenientes (estagiários, orientadores e supervisores).

Sublinhamos a necessidade dos supervisores se constituírem como uma comunidade de aprendizagem colaborativa e modo a se promoverem práticas formativas na área da supervisão em Educação Social, que conduzam a uma reflexão partilhada promotora do desenvolvimento profissional dos todos os atores envolvidos.

REFERÊNCIAS

- Acevedo, P., & Peralta, M.I. (2010). Aportes al debate en torno a las prácticas académicas y formación profesional en Trabajo Social. En A. Soldevila (Comp.), *Tensiones y desafíos en la formación profesional: aportes en torno a las prácticas pre-profesionales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma Nova Abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*. N.º8, p. 119-127.
- Arco, J., & Barros, R. (2019). Os estágios curriculares supervisionados (práticas) de alunos da licenciatura em educação social – reflexões em torno das perceções de um grupo de estudantes. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, vol.5, n.1, jan.- abr. 2019, p.159-179, ISSN:2446-6220.
- Barros, R. (2017). Desafios epistemológicos e metodologia de intervenção da pedagogia-educação social – reflexões numa zona de fronteira. *Saber & Educar*, 0(22), 44-53. doi:<http://dx.doi.org/10.17346/se.vol22.252>
- Cartier, A., & Janicot, A. (2008). Supervisión en trabajo social, trabajo de supervisión: una mirada. *Políticas sociales en Europa*, 23, 107-118.
- Carvalho, M.I.L. (2016). Serviço Profissional em Serviço Social. Uma experiência de supervisão externa a coordenadores de serviços domiciliários para pessoas idosas. *Textos & Contextos*, vol 15, n.1 pp.212-224, E-ISSN -1677-9509.
- Gutiérrez C., L.; Correa G., J. M., Jiménez, A.; Apraiz, E. Etxeberria, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505.
- Martínez, , M. E. (2010). Ser tutor, ¿Cuestión de personalidad o de profesionalidad? *Revista Educativa de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (3), 1-6.
- Martínez, , M. E. (2007). Tutores y tutoría en el centro de prácticas del Practicum de Psicopedagogía. *Innovación Educativa*, 17, 121-135.
- Ordenana-Garcia, M. B; Darretxe.Urrutxi, L; Beloki-Arizti, N. (2016). Innovando el Practicum em education social: experiencia de trabajo colaborativo a partir de sus protagonistas. *Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VII, n.º 20, pp.114-134.
- Zabalza, B., M. A (2005). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el Practicum. En L. Iglesias Forneiro, M. A. Zabalza Beraza, A. Cid Sabucedo y M. Raposo Rivas (Coord.), *El Practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas*, pp. 19-34. Unidixital.

VELOMOBILIDADE E PARTICIPAÇÃO NA URBE: PARA UM DESENVOLVIMENTO INTEGRADO ESUSTENTÁVEL DE INDIVDUOS E CIDADES

Carina Coelho¹, Vera Diogo²

¹Instituto Politécnico do Porto (PORTUGAL), carinacoelho@ese.ipp.pt

²Instituto Politécnico do Porto (PORTUGAL), veradiogo@ese.ipp.pt

Resumo

Neste artigo apresentamos um projeto em desenvolvimento sobre o potencial educativo da velomobilidade, equacionando-o como elemento catalisador dos processos de construção de cidades educadoras.

Partimos do pressuposto de que a bicicleta e outros velocípedes, não são apenas meios de mobilidade com zero emissões, têm várias outras potencialidades. Para além da promoção de bem-estar individual e competências motoras (entre outras), o seu uso favorece a criação de uma outra relação com o espaço público e novas formas de participação, nomeadamente em cidades dominadas pela automobilidade (Diogo, Rosa, Ferreira, Araújo & Guerra, 2018; Cox, 2019).

Através da análise e reflexão sobre representações sociais e usos utilitários e recreativos da bicicleta e outros velocípedes, visa-se identificar barreiras e estímulos culturais à sua utilização e aprofundar o conhecimento sobre as aprendizagens que se fazem ao pedalar.

O projeto está organizado em duas fases: uma a desenvolver no contexto da instituição acolhedora, envolvendo estudantes e docentes num trabalho colaborativo e de aprendizagem experiencial; e outra de alargamento da pesquisa à população da área metropolitana do Porto. Nesta fase serão auscultados utilizadores e não utilizadores de velocípedes, representantes de instituições educativas e de municípios pertencentes à rede de cidades educadoras. A recolha de informação será realizada através de questionários, entrevistas semi-estruturadas, focus group e análise documental, nomeadamente de manifestações artísticas.

Uma vez que se encontra numa fase inicial serão partilhadas as questões que dão mote ao projeto e algumas reflexões sobre os desafios que a sua concretização poderá colocar.

Palavras-chave: velomobilidade, cidades educadoras, sustentabilidade, desenvolvimento, bicicleta

Abstract

In this paper, we present an ongoing project, entitled “The educative potential of velomobility. Perspectives of bicycle users, students and educators (BiPEDAL)”. Therefore, focused on the educative potential of velomobility, which we consider a catalyst of processes of construction of educating cities.

We assume that bicycles and other cycles are, not only mobility means that cause zero emissions, they include several other potentialities. Despite promoting individual wellbeing and the development of motor functions (among others), the use of cycles favors another type of relationship with public space and new forms of participation, particularly in cities that are dominated by automobility (Diogo, Rosa, Ferreira, Araújo & Guerra, 2018; Cox, 2019).

Through the analysis and reflection on social representations and of the recreational and utilitarian uses of cycles, we intend to identify both cultural barriers and cultural motivators to these practices and to deepen the knowledge of the learning processes that cycling entails.

The project is organized in two phases: the first to be developed in the promoting institution, involving students and professors in a collaborative work of experiential learning; the second opens the research to the Metropolitan Area of Porto. On that phase, we will inquire: users and non-users of bicycles, representatives of educative organizations and of municipalities included in the Educating Cities Network. The data collection will be developed through questionnaires, semi-structured interviews, focus group and document analysis, particularly of artistic products.

Hence the project is at its beginning, we will share here the questions that gave birth to BiPEDAL and some reflections about the challenges of its development.

Keywords: velomobility, educating cities, sustainability, development, bicycle.

1. INTRODUÇÃO

Na esfera política e mediática, o uso de indicadores financeiros mantém-se central na caracterização do desenvolvimento dos países. Contudo, os relatórios de índice de desenvolvimento humano produzidos pela ONU vêm integrando, desde os anos 90, outros indicadores como educação, saúde, trabalho, procurando contemplar “novas” fontes de desigualdade, como o acesso às TIC e o impacto das atividades dos países na sustentabilidade ambiental.

Segundo a Agência Europeia para o Ambiente, os transportes são responsáveis por mais de um quarto das emissões de gases com efeito de estufa da EU e, ao contrário do que tem acontecido com outros setores económicos, as emissões dos transportes têm aumentado¹.

A bicicleta e outros velocípedes são meios de mobilidade com zero emissões e com várias outras potencialidades: para além da promoção de bem-estar individual e de competências motoras (entre outras), o seu uso é potenciador da construção de uma outra relação com o espaço público e de novas formas de participação, nomeadamente em cidades dominadas pela automobilidade (Diogo, Rosa, Ferreira, Araújo & Guerra, 2018; Cox, 2019). Consideramos, pois, relevante desenvolver um projeto de investigação que permitisse compreender e aprofundar o potencial educativo da velomobilidade, equacionando-o como elemento catalisador dos processos de construção de cidades educadoras.

Com este artigo pretende-se apresentar esse projeto, que se intitula “O potencial educativo da velomobilidade. Perspetivas de utilizadores de bicicleta, estudantes e educadores” (BiPEDE) e que tem como instituição de acolhimento o Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Encontrando-se numa fase inicial, optamos por abordar as questões que dão mote ao projeto, as dimensões que consideramos mais singulares do referencial teórico e do desenho metodológico, terminando com algumas reflexões sobre os desafios que a sua concretização poderá levantar.

2. A ORIGEM DO PROJETO

O projeto BiPEDE nasce da conciliação de sinergias entre docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto para a exploração e o aprofundamento de um interesse comum: as potencialidades da velomobilidade para o desenvolvimento de pessoas e de comunidades. *O que se aprende a pedalar?* foi, assim, a questão que deu o mote à colaboração entre investigadores das áreas de Educação Social, Educação Inclusiva, Artes, Música e Literatura, Património Cultural, Educação Física e Desporto.

Partindo de uma conceção holística, humanista e crítica da educação, e do entendimento de indissociabilidade entre desenvolvimento individual e social, com este projeto pretende-se:

- a) identificar barreiras culturais aos usos utilitário e recreativo da bicicleta;
- b) analisar as representações e práticas que salientem relações entre estes usos e o seu potencial educativo, nomeadamente, as relações entre os usos utilitários e recreativos da bicicleta e a aprendizagem, o desenvolvimento biopsicossocial, a participação cívica e a inclusão de pessoas com deficiência em espaço urbano;
- c) difundir e promover o potencial educativo da velomobilidade.

A análise das representações sociais e das práticas de velomobilidade incluirá dois tempos, o presente e o passado, como resultado do reconhecimento da importância que a bicicleta assumiu como meio de transporte em Portugal em séculos (não muito) anteriores, e de incluirmos na reflexão sobre o presente e o futuro as aprendizagens decorrentes das experiências de pessoas e comunidades. A contextualização socio-histórica das representações sobre a bicicleta e a velomobilidade far-se-á também pela análise de manifestações artísticas.

¹ <https://www.eea.europa.eu/pt/themes/transport/intro>

A diversidade de áreas de formação e de experiências em contextos educativos da equipa de investigação possibilita o desenvolvimento de uma abordagem multidisciplinar e transversal às várias esferas educativas (formal, não formal e informal). Esta é uma das dimensões que contribui, do nosso ponto de vista, para a relevância do projeto na produção de conhecimento sobre a velomobilidade.

De facto, em Portugal, os estudos que têm vindo a ser realizados sobre velomobilidade não se desenvolvem a partir de uma perspetiva educativa, no seu sentido lato. Abordam especialmente a propensão para o uso da bicicleta, os fatores influenciadores da mudança modal, as barreiras e os motivadores da escolha modal, os perfis dos utilizadores e os estilos de vida. Ao passo que noutros países os estudos sobre os usos de bicicleta têm sido já enquadrados numa perspetiva ecológica, associada ao ethos *Do It Yourself*, bem como à emancipação de grupos minoritários, sendo valorizada como via para o desenvolvimento pessoal, a emancipação e a (re)evolução das cidades em renovados locais de encontro e humanidade.

Para além desta dimensão, aos estudarmos as representações sociais, manifestações culturais e os usos da bicicleta no presente e no passado, contribuímos para o conhecimento e a valorização da bicicleta enquanto património material e imaterial. A relevância desta contribuição decorre e acresce num país, como Portugal, em que a bicicleta foi o principal meio de transporte no início séc. XX e que atualmente corresponde ao segundo país europeu com maior produção de velocípedes (Durães, 2019; Eurostat, 2017²).

Não obstante a primazia da bicicleta na mobilidade dos portugueses nesse início de século, atualmente o uso da mesma representa apenas 1% da cotação modal. A percentagem residual do uso da bicicleta como meio de transporte e as elevadas taxas de sinistralidade rodoviária colocam Portugal nas últimas posições do Eurobarómetro do ciclismo (2015³), 24^a posição entre 28 países. A promoção do uso da bicicleta integra a Estratégia de Mobilidade Ativa do Governo português que estabeleceu como meta para 2030 aumentar a percentagem do seu uso para 7,5%. Neste sentido, ao identificarmos as barreiras culturais ao uso da bicicleta e ao reconhecermos as potencialidades educativas da velomobilidade, com o projeto BÍPEDE estaremos não só a acompanhar as prioridades políticas nacionais no âmbito da mobilidade como a contribuir para que a concretização da meta se faça de um modo mais integrado e consciencioso.

As agendas nacionais e internacionais para a mobilidade integram inevitavelmente as preocupações ambientais. Segundo a Agência Europeia do Ambiente, os transportes são responsáveis por mais de um quarto das emissões de gases com efeito de estufa e, ao contrário de outros sectores, esta percentagem tem vindo a aumentar. No Pacto Ecológico Europeu “Green Deal” (European Commission, 2019) estabeleceu-se como meta a redução de 90% destas emissões até 2050, para a qual poderão contribuir fortemente a adoção de modos de deslocação ativos como o andar a pé e de bicicleta. A diminuição do uso de veículos motorizados pode aliás fomentar modos de deslocação ativa, uma vez que uma das consequências do uso dominante de veículos motorizados é precisamente a limitação do espaço público para pedestres e ciclistas.

Apesar das evidências dos benefícios da velomobilidade, no que diz respeito à redução das emissões de CO₂, diminuição do tráfego, saúde pública e bem-estar, e também a revitalização do comércio e da dinâmica urbana, o aumento da participação modal ainda é lento na maioria das cidades portuguesas. Esta situação pode ser compreendida à luz de uma cultura ciclista com pouca expressividade no país, para a qual contribuiu a falta de infraestruturas adequadas, o que por sua vez é reflexo de políticas fortemente centradas na automobilidade.

A pandemia COVID 19 aumentou a visibilidade dos benefícios do ciclismo como meio de manter o distanciamento social e a atividade física regular, tendo-se registado um aumento de vendas de velocípedes na Europa e em todo o mundo (Cipriano, 2020; Queirós, 2020). Em Portugal, verificou-se um ligeiro aumento do uso de velocípedes, embora a utilização do automóvel também se tenha alargado, diminuindo o uso de transportes públicos por receio de contágio (Cipriano, 2020). A importância e a urgência de medidas fortes no apoio e incentivo a meios de transporte ativos cresce, assim, no atual contexto de crise de saúde pública (Schneidemesser, Becker, Götting & Paula, 2020). Os dados do barómetro europeu sobre desporto e atividade física, indicam que durante 2017, 8,5% dos europeus passaram 8 horas e 30 minutos sentados por dia (European Commission, 2018). Em Portugal, em 2017, apenas 1/3 dos adultos afirmava ter atividade física suficiente de modo a melhorar o seu estado de saúde (Ministério da Saúde, 2019). A gravidade do fenómeno da inatividade física, em Portugal, motivou a criação do Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física, em 2016. A argumentação estruturante desta medida, salienta que o «ordenamento do território» deve

² <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/-/EDN-20170612-1>

³ <https://ecf.com/resources/cycling-facts-and-figures/ecf-cycling-barometer>

“incentivar estilos de vida mais ativos”, particularmente, criando melhores condições para o uso dos meios de transporte ativos, descritos como “uma das estratégias mais práticas e sustentáveis para aumentar a atividade física dos cidadãos de todas as idades” (Direção-Geral da Saúde, 2020). No contexto da pandemia, a necessidade de diminuir os contactos com outras pessoas, os sucessivos confinamentos e o alargamento do tele-trabalho, o problema da inatividade física agrava-se ainda mais, sobretudo nas cidades e nos contextos socioeconómicos mais precarizados.

3. BICICLETA (E OUTROS VELOCÍPEDES): PERSPETIVAS TEÓRICAS

Entre os meios de mobilidade com zero emissões, a bicicleta, para além de ser um veículo para um futuro saudável e sustentável, tem várias potencialidades para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos, dos coletivos, das comunidades e dos territórios.

A chave desta compreensão, mais alargada e positiva, do potencial da velomobilidade que interliga o ambiental, o biológico, o psicológico, o social e o cultural, reside no conhecimento tácito. Para Polanyi (1962, p. 601), o conhecimento tácito consiste nas “coisas que sabemos, mas não sabemos explicar”. Este autor explora os exemplos de nadar e pedalar como atividades que são realizadas com base na incorporação de determinadas práticas, sem necessitar de compreensão consciente ou de racionalização dos princípios que as explicam. Nas palavras de Cox (2019, p. 17), enquanto “performance”, o acto de pedalar opera a um “nível pré-reflexivo” e assim se enquadra no domínio das “qualidades que provocam paixões e envolvimento” e como tal “não se podem concretizar totalmente em conhecimento explícito”. Assim, o uso de velocípedes evidencia a imbricação mente-corpo, podendo ser canalizado para revalorizar o corpo como componente dos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento biopsicossocial e cultural. Tal abertura a diferentes níveis de conhecimento-aprendizagem proporciona também a inclusão de inteligências múltiplas, contribuindo para a construção de contextos educativos inclusivos e emancipatórios (Asher, 2007; Gardner, 1983; Gardner & Moran, 2006; Ferreira, 2012). O conhecimento tácito remete-nos ainda para a interação social, pois segundo Loenhoff (2015) melhor analogia do que o ato de pedalar é “pedalar no trânsito”, pois é em contexto e em relação com os outros, que as nossas capacidades tácitas, de performance, se desenvolvem. Portanto, pedalar no Porto não é o mesmo que pedalar em Copenhaga, ou em Bolonha, sendo o conhecimento tácito construído num destes contextos não diretamente transferível para o outro.

Ora, os padrões de mobilidade são uma forma crucial de vivência e apropriação do espaço, sendo justamente nessa (con)vivência que se desenvolvem aprendizagens, partindo de competências tácitas que vão potenciando a apreensão de um lugar no espaço e nas configurações das relações de forças que o estruturam. Assim, só compreendemos a velomobilidade no quadro da automobilidade como padrão dominante, na generalidade do planeta (Cox, 2019). O desempenho de papéis sociais parte também de competências tácitas, decorrendo do sentido prático que envolve a consciência da presença e posição do indivíduo num dado contexto (Bourdieu, 1980). Ser utilizador de velocípede é um papel social que se desenvolve nas relações entre o indivíduo, o veículo, o território em que se desloca e os restantes atores que dele usufruem. Este papel evolui à medida que se reconfiguram aquelas relações, bem como as condições do território, nomeadamente, as infraestruturas disponíveis e a legislação enquadradora das formas de mobilidade e regras de trânsito. O desempenho deste papel social vai abrindo oportunidades para o desenvolvimento de conhecimento explícito, na medida em que potencia a reflexão sobre as condições do território e a reflexividade sobre a posição do sujeito, num dado campo relacional. A alteração ao Código da Estrada, em 2013, trouxe legitimidade ao uso de velocípedes nas vias públicas, bem como à reivindicação de direitos por parte de indivíduos e coletivos representativos dos utilizadores de velocípedes. Estas entidades, tanto à escala nacional como europeia, são apologistas do uso de velocípedes, enfatizando o seu poder transformador na construção de cidades mais justas e mais orgânicas.

Aquela alteração ao Código da Estrada consitiu um primeiro passo na promoção do aumento da quota modal, que por seu turno, potenciará a transformação de quadros mentais e padrões de atitude (Diogo, Rosa, Ferreira, Araújo & Guerra, 2018). Pois quem se desloca de bicicleta na cidade, facilmente se transforma em peão, cruzando-se com uma pessoa conhecida tem oportunidade de a saudar, em suma, ao deslocar-se na cidade, usufrui mais dela e do seu tempo, ocupando muito menos espaço público que os automóveis. À medida que for crescendo o número de velocípedes nas ruas, os habitantes e frequentadores de uma cidade, como o Porto, abrirão os seus horizontes não só quanto às formas de se deslocar, mas de estar na cidade.

Illich (1974, p.75) descrevia a bicicleta como uma “ferramenta convivial (...) que cria apenas as exigências que pode satisfazer” mantendo um equilíbrio entre o “espaço de vida” e o “tempo de vida”. Na sua crítica aos excessos tecnológicos da modernidade, avança que quanto maior a velocidade de

um meio de transporte, maior a energia que este necessita de gastar. Logo, “a alta velocidade (...) torna os transportes socialmente destrutivos”, sendo a velocidade da bicicleta a ideal para promover relações sociais efetivas, no quadro de democracias participativas (Illich, 1974, p. 12). Opondo-se à máxima do crescimento económico, este autor entende que altos níveis de tecnologia requerem estruturas tecnocráticas que regulem os sistemas tecnológicos, ou seja, maior nível de controlo social. Para além disso, expõe o automóvel como uma apropriação individual dos gastos energéticos suportados pelos estados, inaceitável em sociedades que queiram basear-se na equidade. Assim, o uso de velocípedes é defendido como uma forma de mobilidade democrática, dada a redução de custos em energia que permite à comunidade política, sendo de considerar também o preço reduzido do veículo para o indivíduo, bem como a maior facilidade da sua partilha (entre familiares e amigos, por exemplo)⁴. Esta perspetiva pode sintetizar-se nas palavras de Marc Augé “o ciclismo é um humanismo” (2020[2010], p. 84).

Os velocípedes têm também constituído um meio de emancipação de grupos minoritários (Cox, 2019), tendo no Séc. XIX desafiado os ideais de feminilidade, alargando o espaço social das mulheres e promovendo o uso de vestuário mais prático (Furness, 2005; Mackintosh & Norcliffe, 2007). Já no Séc XX, práticas como a Massa Crítica (Critical Mass) e as Ciclofincinas (Bike kitchens), enquadradas no ethos Do It Yourself, expandiram-se, um pouco por todo o mundo. A Massa Crítica foi pela primeira vez organizada em São Francisco em 1992, por elementos da Coligação Ciclista de São Francisco e estafetas, como um protesto em bicicleta, no qual utilizadores de bicicleta se reuniam, mensalmente, para chamar atenção pública para a sua presença na cidade, reivindicando mais respeito e melhores condições (Furness, 2005). Saliente-se que os estafetas, que entregam mensagens ou encomendas em bicicleta, desenvolveram as suas cenas, em várias cidades dos Estados Unidos (Bennet & Guerra, 2020). Na Europa, nomeadamente em Portugal, estes serviços popularizaram-se mais recentemente através de plataformas com aplicações digitais, constituindo estes estafetas um segmento particularmente precarizado. Em Portugal, a Massa Crítica é organizada em Lisboa desde 2003 e desenvolveu-se também noutras cidades, como Porto, Aveiro, Setúbal e Faro, estando atualmente ativa em Lisboa, Faro e Porto, ainda que nesta última cidade a participação se tenha vindo a reduzir a grupos muito pequenos. As Ciclofincinas começaram a desenvolver-se na Europa nos anos 90, como oficinas de reparação de bicicletas auto-geridas por coletivos constituídos por indivíduos interessados em aprender, em conjunto, como reparar e/ou construir bicicletas (Bradley, 2016). As Ciclofincinas partem da vontade de desenvolver competências de forma auto-didata, bem como da afirmação da capacidade dos indivíduos para satisfazer necessidades económicas sem recurso ao mercado. Utilizadores de bicicleta, defensores de tais princípios, tendem a constituir grupos minoritários nas sociedades capitalistas ocidentais, nas quais se têm desenvolvido estas práticas, por vezes associados a ideologias libertárias.

Tais movimentos expressam o peso significativo do uso de velocípedes no processo de abertura e democratização do desenho e formas de apropriação da cidade (Mota, 2019), pois o desenvolvimento do papel social de ciclista urbano/a gerou uma aguda tomada de consciência sobre as condições desiguais de usufruto do espaço público, levando à mobilização coletiva e associativa por condições mais equitativas de convivência e, logo, pela construção de uma cidade mais inclusiva.

4. CIDADES EDUCADORAS: UM MOVIMENTO ENQUADRADOR

A Carta das Cidades Educadoras dá origem a um movimento que aclama e reclama o potencial educativo da cidade. Sustentada em diversos tratados de Direitos Humanos, tem a sua primeira redação em 1990, tendo sido revista em 1994 e 2004. No ano da primeira revisão é fundada a Associação Internacional de Cidades Educadoras, uma associação sem fins lucrativos constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a reger-se pelos princípios inscritos na referida Carta.

As cidades educadoras sustentam-se nos princípios da educação permanente, uma educação sem restrição a tempos e a espaços específicos e como uma extensão do direito fundamental de todos à educação (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2001, p.3). A cidade é entendida como um espaço de encontro, com diversas oportunidades de aprendizagem conjunta nos domínios formal,

⁴ Desde as White Bikes lançadas em Amesterdão em 1965, a partilha de bicicletas veio a institucionalizar-se, enquanto serviço municipal ou privado, disponível em diversas cidades (Zee, 2016). Posteriormente, desenvolveram-se também os sistemas de partilha de trotinetes, sobretudo eléctricas, gerando-se assim um nicho no âmbito da economia colaborativa: a mobilidade suave partilhada. Bicicletas e trotinetas partilhadas enquadram-se em medidas de política orientadas à promoção da mobilidade sustentável e inteligente, seguindo a máxima da “mobilidade como serviço” preconizada pelo Pacto Ecológico Europeu, Green Deal. Estão registados impactos positivos da sua implementação na alteração de padrões de mobilidade e logo na saúde pública, no entanto, o seu grau de inclusividade, nomeadamente no que toca à distribuição sócio geográfica no interior das cidades, constitui uma limitação (Diogo, Sanna, Bernat & Vaiciukynaitė, 2020).

não formal e informal. Ou, como diriam Gómez e Vila, um “verdadeiro agente educativo, [u]ma fonte de aprendizagem, de sabedoria e de convivência” (citados por Villar, 2001, p.23).

Neste sentido, as cidades educadoras visam realizar as possibilidades educativas da cidade, contribuindo para o desenvolvimento integral de todas as pessoas, em convergência com uma melhoria global do território. Para a consubstanciação desta finalidade prevê-se a definição de uma estratégia global entre os diversos agentes do território, incluindo parceiros públicos e privados, e cidadãos com participação individual ou em associação. Esta concertação deve dirigir-se para participação ativa e crítica dos cidadãos na construção, no uso e no aproveitamento de todas as possibilidades e potencialidades sociais e culturais do território. Ao mesmo tempo que se consideram as implicações sociais e ecológicas do planeamento do território e da sua fruição.

As entidades locais são um elemento chave na coordenação do desenvolvimento de um sistema formativo integrado no território, que não se restrinja ao sistema de tipo escolar, desempenhando funções como apresentar propostas, apoiar, estimular a participação dos parceiros ou liderar a rede de relações e funções geradas a partir do protagonismo coletivo dos cidadãos (Villar, 2001).

As aproximações entre os princípios e os objetivos do projeto BÍPEDE e os das cidades educadoras iniciam pela própria latitude da conceção de educação. A visão interdisciplinar e holística das cidades educadoras sai reforçada do último congresso nacional. Sob o tema “Criar (Na) Cidade” e com inspiração em O Direito à Cidade, de Lefebvre (1968), procuraram-se sinergias para a construção identitária da/cidade. A criação é pensada na sua multidimensionalidade, destacando-se as pontes entre educação, arte e desporto, apoiando-se, assim, numa “visão interdisciplinar e holística (...) com o objetivo de incluir todas as formas de expressão artística, cultural, social e desportiva” (Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras, 2019, p.2).

Se atendermos às condições para a concretização dos princípios das cidades educadoras evidenciadas por Indovina (citado por Villar, 2001), percebe-se também que pelo menos duas correspondem claramente a finalidades reclamadas pelo BÍPEDE. Do seu ponto de vista, para que o projeto cidades educadoras se concretize é necessário haver fortes mudanças na cidade, nomeadamente, a reconquista dos espaços públicos, o incremento da segurança rodoviária, a utilização inovadora das escolas, dos equipamentos e serviços, e a ativação da liderança municipal.

A identificação entre o BÍPEDE e as cidades educadoras faz-se igualmente pela partilha de um entendimento de desenvolvimento como um processo participado e integrado, potenciando os recursos do local e a participação das pessoas em parceria com outras entidades, e uma visão não economicista, mas sim globalizante, abrangendo as várias dimensões conferentes de bem-estar e crescimento individual e das coletividades (sociais, culturais e ambientais) (Silva, 1990; Melo, 2005).

5. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Baseado nos princípios da investigação-ação, o projeto BÍPEDE estrutura-se em duas fases: uma fase interventiva no contexto educativo da instituição promotora e uma fase de expansão da pesquisa a diversos contextos e grupos sociais.

Na primeira fase, e partindo da intenção de promover a reflexão e a mudança nos contextos concretos de ação em que nos inserimos enquanto docentes e investigadores, prevê-se o envolvimento de estudantes de licenciatura e de mestrado nas áreas de Educação Social, Línguas e Literatura, Desporto, Património e Turismo Cultural e Língua Gestual Portuguesa:

- a) na realização de grupos de discussão focalizada para a exploração de representações e práticas associadas à velomobilidade;
- b) na organização de um encontro entre ciclistas, grupos promotores da mobilidade ativa e a comunidade académica para partilha de saberes e de experiências e para reflexão conjunta sobre possibilidades de mudança;
- c) criação de itinerários cicláveis para a visita de pontos culturais de interesse, em formato áudio-escrito-visual e com tradução para a língua inglesa e língua gestual portuguesa, itinerários esses que serão experienciados pelos estudantes e docentes.

Na segunda fase, e no sentido de alargar a compreensão sobre as representações e as práticas que constituam barreiras e motivações culturais aos usos utilitário e recreativo da bicicleta e outros velocípedes, prevê-se a pesquisa e análise de manifestações artísticas associadas à velomobilidade (ex. obras literárias, canções, fotografias) e a auscultação de grupos da população da área metropolitana do Porto.

Para a recolha de informação junto de um grupo mais alargado da população quer seja utilizador ou não de bicicleta (ou outros velocípedes), realizar-se-á um inquérito por questionário para o mapeamento das representações e práticas de velomobilidade, procurando evidenciar as associações que são feitas entre os usos de bicicletas e a aprendizagem e que grupos mais as salientam.

Outra das técnicas privilegiadas no BÍPEDE será o inquérito por entrevista semiestruturada, neste caso para a recolha de informação junto de grupos específicos e terão as seguintes intencionalidades:

i) utilizadores de bicicleta, particularmente envolvidos em movimentos de promoção do seu uso quotidiano e de lazer - compreensão mais aprofundada da sua experiência e das reflexões sobre a mesma;

ii) pessoas idosas que foram utilizadoras de bicicleta - aprender “lições do passado” para pensar o futuro, no que respeita à mobilidade ativa;

iii) pessoas com necessidades adicionais de suporte - compreender os fatores específicos que as aproximam e/ou afastam dos velocípedes;

iv) representantes de organizações educativas, representantes municipais e da rede territorial portuguesa das cidades educadoras - aprofundamento dos sentidos sobre as potencialidades educativas do uso da bicicleta e sobre a sua participação na operacionalização dos princípios das cidades educadoras.

6. PRODUTOS E EFEITOS ESPERADOS

A especificidade plural do BÍPEDE faz-nos objetivar produtos e efeitos de natureza e âmbitos igualmente diversificados. Para além de produções de divulgação científica no círculo académico, e de respetivos contributos para a construção de conhecimento sobre o potencial educativo da velomobilidade, pretende-se que o projeto possa ter efeitos de âmbito pedagógico, político e social.

Do trabalho colaborativo entre docentes e estudantes de diferentes áreas de formação sobre uma temática transversal e com base nos princípios da aprendizagem experiencial, espera-se a possibilidade de aprofundar estas práticas na instituição acolhedora, incluindo os usos de bicicletas como ferramenta de aprendizagem transformativa. Através da difusão das reflexões da equipa sobre estas estratégias pedagógicas, ambiciona-se alargar a possibilidade de outras instituições poderem inspirar-se e apoiar-se nas mesmas para o desenvolvimento das suas próprias práticas.

A partir da análise de dados resultantes da auscultação dos vários grupos populacionais e de representantes organizacionais pretendemos elaborar algumas recomendações que possam apoiar a tomada de decisão política, em especial por parte das entidades de governação local, em matéria de mobilidade ativa. Simultaneamente, com essas recomendações pretende-se fomentar ações que tenham a velomobilidade como temática aglutinadora de sinergias, fortalecendo os compromissos e as parcerias entre os vários agentes locais na concretização da Carta das Cidades Educadoras, cujos municípios participantes no BÍPEDE são assinantes e incentivando outros a aderir à mesma.

A extensão dos efeitos do projeto à população geral, no sentido de difundir a potencialidade educativa da velomobilidade e de promover o uso da bicicleta nos seus quotidianos, far-se-á, em especial, através das produções culturais resultantes do BÍPEDE: os itinerários cicláveis a pontos de interesse de turismo cultural, o filme etnográfico com cenas de vários momentos da investigação-ação e o cancionário ciclista que resultará da pesquisa inicial sobre as representações da bicicleta em letras de músicas, enquanto manifestações artísticas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUE DESAFIOS?

As potencialidades do projeto residem justamente nos desafios que a concretização do mesmo nos coloca. Encetar um projeto que pretende ir além dos limites de uma investigação convencional - contemplando objetivos de natureza pedagógica, política e social, conciliando pesquisa-ação-reflexão, integrando investigadores de diferentes áreas disciplinares e envolvendo vários grupos e organizações - implica estarmos cientes dos desafios que iremos encontrar e refletir sobre eles, desde o início.

O diálogo investigação-formação é algo que já faz parte do modus operandi da equipa e por isso a natureza do projeto a esse respeito não parece à partida levantar constrangimentos. Contudo, a

experiência ainda reduzida de investigação interdisciplinar poderá levantar questões sobre como simultaneamente potenciar a diversidade de perspetivas e de interesses sem se perder o foco do projeto? Como explorar coletivamente uma temática, escassamente explorada em Portugal, na qual nenhum dos investigadores se especializou e com a qual cada elemento da equipa tem graus de familiaridade distintos? Como conciliar agendas, disponibilidades e pontos de vista?

O alargamento do processo à população geral, grupos e organizações sociais, em particular num contexto que poderá ser ainda de controlo da situação pandémica ou com reminiscências da mesma, coloca questões sobre modos de construção de relações de compromisso e confiança, sem interação presencial. Se a mediação das TIC numa relação entre pessoas que já se conhecem pode não ter muita interferência, temos ainda a aprender sobre o efeito dessa mediação na construção de relações entre pessoas que não se conhecem.

Será um projeto com uma duração média-longa e que poderá ter de ser subdividido em fases, ou mesmo subprojetos, para que se vão alcançando etapas e a motivação se mantenha, à medida que se vai solidificando conhecimento e refocalizando os próximos passos.

Por fim, o desafio último e primeiro, será promover que algumas das mudanças visadas pelo BÍPEDE ocorram na própria instituição acolhedora e no seio da equipa de investigação, uma vez que embora todos os elementos partilhem do interesse pelas potencialidades educativas da velomobilidade, nem todos usamos a bicicleta no dia-a-dia. Na instituição promotora do BÍPEDE são raros os estudantes que se deslocam em bicicleta, contando-se também pouquíssimos docentes e funcionários que a utilizam. Embora esta instituição de ensino superior disponha de um bicicletário coberto, não é partilhada qualquer mensagem institucional de promoção do uso deste meio de deslocação.

Certas de que nos defrontaremos com outros desafios, move-nos saber que estes resultam diretamente do potencial transformador do projeto, sendo alguns destes desafios indispensáveis para uma investigação com relevância e com contribuições efetivas para a vida daqueles que nela participam ou dela poderão vir a beneficiar.

REFERÊNCIAS

Asher, J. (2007). TPR: After forty years, still a very good idea. *ETJ Journal*.

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (2001). *Charter of Educating Cities*. Barcelona: AICE. Consultado em <http://www.edcities.org/en/charter-of-educating-cities/>

Augé, M. (2020 [2010]). *O Elogio da Bicicleta*. Lisboa: Edições 70.

Bennet, A., & Guerra, P. (2020) (Eds.). *DIY Cultures and Underground Music Scenes*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.

Bradley, K. (2018). Bike Kitchens – Spaces for convivial tools, *Journal of Cleaner Production*, 197, 1676-1683. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.09.208>

Cipriano, C. (2020, maio 14). A mobilidade suave trazida pela pandemia veio para ficar? Público. Consultado em <https://www.publico.pt/2020/05/14/economia/noticia/mobilidade-suave-trazida-pandemia-veio-ficar-1916632>

Cox, P. (2019). *Cycling: Toward a sociology of vélomobility*. Abingdon: Routledge

Diogo, V, Sanna, V., Bernat, A., & Vaiciukynaitė, E. (no prelo). In the scenery of sustainable mobility and pandemic emergency: experiences of bike and e-scooter sharing schemes in Budapest, Lisbon, Rome and Vilnius. In C. Bassetti, & M. Telli (Orgs.). *On becoming a platform in Europe, or on the governance of the collaborative economy*. COST Action CA16121.

Diogo, V., Rosa, A., Ferreira, C., Araújo, M. J., & Guerra, P. (2018, June). *Alternative Lifestyles in urban environment: an insight into sharing economy from the social usages of bicycles*. Communication presented at the 5th IWSE, University of Mannheim, Mannheim.

Direção-Geral da Saúde (2020). *Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física. Perguntas e Respostas*. Consultado em <https://www.dgs.pt/programa-nacional-para-a-promocao-da-atividade-fisica/perguntas-e-respostas.aspx>

- Durães, M. (2019, janeiro 7). Portugal: ao segundo produtor europeu de bicicletas só falta... pedalar. Público. Consultado em <https://www.publico.pt/2019/01/07/p3/noticia/portugal-ao-segundo-produtor-europeu-de-bicicletas-so-falta-pedalar-1856405?fbclid=IwAR2nZEVAKY8fiACrtJLpgxu5xGUTRE9IIgG93AKU0OPr1LrX1oISbEeGSJU>
- European Commission (2018). Special Barometer 472: Sport and Physical Activity. Brussels: Directorate-General for Communication. Consultado em https://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S2164_88_4_472_ENG
- European Commission (2019). Sustainable Mobility. The European Green Deal. Brussels: European Commission. Consultado em https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/fs_19_6726
- Ferreira, M. (2012). As atividades cinestésicas como ferramenta de aprendizagem e de controlo da disciplina. Um estudo comparativo entre as atividades desenvolvidas nas turmas de 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico [Relatório final de estágio de Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do ensino Básico e Secundário], Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Furness, Z. M. (2005). "Put the fun between your legs!": The politics and counterculture of the bicycle. (Tese de doutoramento não publicada), University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Gardner, H. & Moran, S. (2006). The Science of Multiple Intelligences Theory: A Response to Lynn Waterhouse, *Educational Psychologist*, 41(4), 227–232.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Illich, I. (1974). *Énergie et équité*. Paris: Arthaud poche - Les fondamentaux de l'écologie.
- Lefebvre, H. (2011). *O Direito à Cidade*. São Paulo: Centauro.
- Loenhoff, J. (2015). Tacit knowledge, shared and embodied. In F. Adloff, K. Gerund, & D. Kaldeway (Eds.). *Revealing Tacit Knowledge: Embodiment and Explication* (pp. 21-40). Bielefeld: DFG.
- Mackintosh, P. G., & Norcliffe, G. (2007). Men, women and the bicycle: gender and social geography of cycling in the late nineteenth-century. In D. Horton, P. Rosen, & P. Cox (Eds.). *Cycling and society*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.
- Melo, A. (2005). Formação de adultos e desenvolvimento local. In R. Canário (Org.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp. 97-113). Lisboa: Educa.
- Ministério da Saúde (2019). Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física. Relatório Anual. Lisboa: Direção-Geral da Saúde. Consultado em <https://home.mycloud.com/public/5d625e48-222e-4e6d-9718-615ea6cd28c0/file>
- Mota, J.C., Moura e Sá, F., Isidoro, C., & Campos Pereira, B. (2019). Bike Friendly Campus, new paths towards sustainable development. In U. Azeiteiro & J. Davim (Eds.). *Higher Education and Sustainability – Opportunities and Challenges for Achieving Sustainable Development Goals* (pp. 215-238). Boca Raton: Taylor and Francis Series In Higher Education and Sustainability.
- Polanyi, M. (1962). Tacit knowing: its bearing on some problems of philosophy. *Philosophy Today*, 6(4), 239-262.
- Queirós, J. (2020, junho 22) Boom na venda de bicicletas gera escassez em todo o Mundo. *Jornal de Notícias*. Consultado em <https://www.jn.pt/nacional/boom-na-venda-de-bicicletas-gera-escassez-em-todo-o-mundo-12337002.html>
- Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (2019). Declaração Final das Cidades Educadoras para Criar [na] Cidade. Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras. Consultado em https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2019/05/DeclaracaoFinalVIIIICongCidadesEducadoras_FINAL.pdf
- Schneidemesser, D. v., Becker, S., Götting, K., & Paula, N. (2020). Open Letter. Covid-19 pandemic: Researchers and scientists call on government to enable safe walking and cycling. Institute for Advanced Sustainability Studies. Consultado em <https://www.iass-potsdam.de/en/blog/2020/04/covid-19-pandemic-researchers-and-scientists-call-government-enable-safe-walking-and>

Silva, A. S. (1990). Educação de adultos. Educação para o desenvolvimento. Porto: Edições ASA.

Villar, M.B. (2001). A cidade educadora. Nova perspectiva de Organização e Intervenção Municipal. Lisboa: Instituto Piaget.

Zee, R. (2016, abril 26). Story of cities #30: how this Amsterdam inventor gave bike-sharing to the world. The Guardian. Consultado em: <https://www.theguardian.com/cities/2016/apr/26/story-cities-amsterdam-bike-share-scheme>

ECLIPSE DE SOBRAL E A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS: UMA POSSIBILIDADE NO ENSINO DE FÍSICA

Vinicius Jacques

Instituto Federal de Santa Catarina (Brasil), vinicius.jacques@ifsc.edu.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar o contexto de produção de um material que utiliza a linguagem dos quadrinhos. O material produzido, intitulado Eclipse de Sobral, é uma homenagem ao centenário das observações astronômicas e medidas da deflexão da luz realizadas durante o eclipse total do Sol, no dia 29 de maio de 1919, em Sobral, no interior do Ceará, Brasil. Evento de importância histórica na corroboração da teoria da relatividade geral de Albert Einstein. A produção do Eclipse de Sobral é resultado de um projeto de pesquisa institucional que tem como objetivo a pesquisa para a produção de materiais que utilizem a linguagem dos quadrinhos para popularizar noções de Ciências, conceitos, fatos e contextos históricos de cunho científico. Os bolsistas que participaram desta produção – roteiro e arte – são estudantes do ensino médio. Portanto, alunos da educação básica sendo protagonistas da pesquisa. A produção e publicização do Eclipse de Sobral, uma ferramenta alternativa e lúdica ao processo de ensino aprendizagem em Física, favorece a democratização do conhecimento, pois amplia as possibilidades de materiais em que o conhecimento científico circula e se textualiza.

Palavras-chave: Eclipse de Sobral, Quadrinhos, Ensino de Física, Literatura de Cordel.

Abstract

This work aims to present the context of production of a material that uses the language of comics. The material produced, entitled Eclipse de Sobral, is a tribute to the centenary of astronomical observations and measurements of the deflection of light carried out during the total eclipse of the Sun, on May 29, 1919, in Sobral, in the interior of Ceará, Brazil. Event of historical importance in corroborating Albert Einstein's theory of general relativity. The production of Eclipse de Sobral is the result of an institutional research project that aims to research for the production of materials that use the language of comics to popularize notions of science, concepts, facts and historical contexts of a scientific nature. The fellows who participated in this production - script and art - are high school students. Therefore, students of basic education being protagonists of the research. The production and publicization of the Eclipse of Sobral, an alternative and playful tool to the teaching-learning process in Physics, favors the democratization of knowledge, as it expands the possibilities of materials in which scientific knowledge circulates and is textualized.

Keywords: Sobral Eclipse, Comics, Physics Teaching, Cordel Literature.

1. INTRODUÇÃO

Materiais que utilizam a linguagem dos quadrinhos estão cada vez mais presente no dia a dia dos estudantes e também nas escolas. Consideradas inicialmente como produtos menos valorizados, hoje são aliadas no contexto educacional. A linguagem dos quadrinhos, que associa o icônico com o verbal, é vista como um potencializador no processo de ensino, além de ser uma ferramenta que favorece a ludicidade, instiga o imaginário e a criatividade, atributos fundamentais ao ensino de Física. Inúmeras questões motivam a realização desta pesquisa, como por exemplo: Materiais que utilizam a linguagem dos quadrinhos são motivadores aos estudantes em nível médio? Como oportunizar que estudantes em nível médio produzam estes materiais? Quais noções/conceitos científicos potencializam uma abordagem histórica que evidenciem a Física como construção humana, motivada por fatores sociais, políticos e econômicos? Como representar estas noções/conceitos numa perspectiva artística?

Neste contexto que surgiu a produção do Eclipse de Sobral. Um produto do projeto¹ de pesquisa [Ciência]², do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), uma proposta de pesquisa para a produção de materiais que utilizem a linguagem dos quadrinhos, como, histórias em quadrinhos, tirinhas e

¹ Projeto desenvolvido via edital no 23/2018/PROPP/DAE, do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC.

charges relacionadas ao ensino de Ciências e suas correlações com outras áreas do conhecimento. O objetivo principal é elaborar materiais que utilizem este gênero textual discursivo para ampliar e possibilitar novas leituras de Ciências, além de oportunizar divulgação científica, popularizar noções/conceitos científicos e episódios de histórias das Ciências.

2. O ECLIPSE DE SOBRAL

Em 29 de maio de 2019 foi comemorado o centenário das observações astronômicas realizadas durante o eclipse total do Sol, na cidade de Sobral, no interior do Ceará, Brasil – comumente chamado de Eclipse de Sobral. As medidas da deflexão da luz realizadas no eclipse de 1919 constituíram-se num evento ímpar na história da Ciência, pois corroboraram com a teoria da relatividade geral de Albert Einstein.

As medidas da deflexão da luz das estrelas na borda do Sol constituíram uma evidência muito forte para a confirmação e a aceitação da teoria da relatividade geral de Einstein. Essa teoria alterou profundamente a nossa visão sobre o universo. Ela suplantou a teoria gravitacional que Newton havia formulado cerca de dois séculos antes e foi um acontecimento de extraordinária importância na ciência. (Moreira, 2019, pp. 32).

A partir das medidas realizadas em Sobral, Einstein passou a ter enorme repercussão mundial. O evento foi tão importante, que o próprio Einstein declarou para a imprensa quando esteve no Brasil: “O problema concebido pelo meu cérebro incumbiu-se de resolvê-lo o luminoso céu do Brasil.”

A importância deste evento é indiscutível, assim como a teoria da relatividade geral. No entanto, um número significativo de estudantes em nível médio desconhecem a história do Eclipse de Sobral.

3. A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS NO ENSINO

Quem nunca leu uma história em quadrinhos? Nunca se deparou com uma charge ou uma tirinha de jornal? Com uma linguagem própria, os materiais que utilizam a linguagem dos quadrinhos são acessíveis, divertidos, ativam a imaginação, promovem uma forte ligação cognoscitiva com o leitor e têm uma grande penetração popular.

A sua proliferação como fator de comunicação, dos sinais de trânsito aos manuais, levou McCloud (2004) a apontar que as histórias em quadrinhos estavam se tornando uma habilidade inseparável do convívio social. Apesar de vistas inicialmente como um produto menos valorizado socialmente, descartáveis culturalmente, e terem sofrido desprestígio quanto à utilização em sala de aula (Carvalho e Martins, 2009), as histórias em quadrinhos hoje são consideradas meios de comunicação, inclusive com jovens em formação escolar (Vergueiro, 2014).

Sua utilização como recurso pedagógico é incentivada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que trouxeram a noção de gênero textual para o debate didático: “Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam.” (Brasil, 1998, pp.21).

Outro marco na aceitação dos quadrinhos no ambiente educacional foi sua inserção nos livros didáticos: “Pode-se dizer que, a partir da aceitação dos quadrinhos nos livros didáticos, a ideia de nocividade dos mesmos cai por terra.” (Pizarro, 2009, pp. 2).

De suspeitas a aliadas no contexto educacional, os quadrinhos têm adentrado nas escolas e nas salas de aula. Martins (2012) aponta que a utilização pode ocorrer nas mais diversas situações: como ponto de partida para introduzir um tema, para aprofundar conceitos, gerar discussões. Esta ferramenta didática une o aprendizado com o lúdico, além de investir na percepção visual, imprescindível para a aprendizagem de muitos alunos.

Diversos autores vem destacando as vantagens da utilização dos quadrinhos no ensino, uma vez que possuem uma relação semiótica do icônico e do verbal – uma linguagem que favorece a compreensão e identificação do leitor com o enredo proposto – podendo ser utilizadas em estratégias de ensino-aprendizagem em várias temáticas na sala de aula.

Vergueiro (2014), Caruso e Freitas (2009), Silva et al. (2015), Testoni e Abib (2003) e Kamel e La Rocque (2006) ressaltam o quanto as histórias em quadrinhos podem colaborar com o desenvolvimento cognitivo dos alunos ao instigar o imaginário, aguçar a criatividade e promover reflexões, além de favorecer o aprendizado crítico a respeito dos conceitos científicos estudados. A

familiaridade com a linguagem também aproxima Ciência, aluno e professor, tornando aulas mais dinâmicas e motivadoras.

4. O CORDEL ECLIPSE DE SOBRAL

O autor deste trabalho coordenou um projeto de pesquisa intitulado [Ciência]2, vinculado ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). A execução do projeto tinha como proposta a produção de materiais que utilizassem a linguagem dos quadrinhos, como, histórias em quadrinhos, tirinhas e charges relacionadas ao ensino de Ciências e suas correlações com outras áreas do conhecimento. O objetivo principal era elaborar materiais que utilizassem este gênero textual discursivo para ampliar e possibilitar novas leituras de Ciências, além de oportunizar divulgação científica, popularizar noções/conceitos científicos e episódios de histórias das Ciências.

Frente as comemorações do centenário do Eclipse de Sobral, a equipe executora do projeto se reuniu para produzir e publicar algum material para ser divulgado nas mídias sociais da instituição. Inicialmente a equipe pensava num charge ou tirinha comemorativa. No entanto, a equipe executora do projeto [Ciência]2 era composta por profissionais das diferentes áreas (físicos, biólogo, artes visuais, historiador, geógrafo, matemático e jornalista) e numa das reuniões os físicos explicavam brevemente para os outros membros da equipe a importância deste evento astronômico, assim como a particularidade de ter sido observado no interior do nordeste brasileiro. A partir disso, a professora de artes sugeriu: vamos produzir um material inspirado na literatura de cordel. A sugestão se deu em virtude deste tipo de literatura ser comum na região nordestina.

Para a construção do roteiro, um dos alunos bolsistas – estudante de ensino médio – realizou pesquisas básicas relacionadas ao contexto do eclipse, bem como noções básicas da relatividade geral. O autor deste trabalho é físico, produziu o texto rimado. E um colaborador externo, mestre em Educação Científica e Tecnológica, atuou como consultor/parecerista. Sua participação se deu em virtude de seu objeto de pesquisa ser a reconstrução histórica do Eclipse de Sobral. As ilustrações foram produzidas por outro bolsista, também aluno de ensino médio. A figura 1 ilustra a capa do cordel produzido, intitulado Eclipse de Sobral2, publicizado digitalmente.



Figura 1. Capa do Eclipse de Sobral

As ilustrações do Cordel Eclipse de Sobral, assim como o texto rimado, estão na figura 2.

² Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/30681/1567992/Ebook_Eclipse_de_Sobral_IFSC_Sao_Jose.pdf/1418d02b-f5f4-4530-ae4b-c2ae42114aa0



Figura 2. Ilustrações e texto do Eclipse de Sobral
Fonte: Jacques (2019)

Depois de finalizado o material digital, a TV da instituição produziu uma versão animada³, amplamente divulgada nas mídias sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção do material Eclipse de Sobral permitiu que um estudante do ensino médio que gosta de desenhar/ilustrar encontrasse, via projeto de pesquisa institucional, oportunidade, espaço e condições de criação. O mesmo vale para o bolsista roteirista, que encontrou na pesquisa como princípio educativo um potencializador para uma formação plena. Esta produção oportunizou que adolescentes fossem inseridos nos rituais da pesquisa, se tornando produtores/criadores das histórias contadas. Ou seja, estudantes ativos e protagonistas do processo de pesquisa e ensino.

Entendemos que a produção deste material favorece a democratização do conhecimento, ampliando o número de possibilidades dos materiais em que o conhecimento científico circula e se textualiza.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tsixA9V7Wko>

Acreditamos, ainda que este material contribui para minimizar a lacuna entre o que comumente está disponível para estudantes de escolas públicas e instrumentos didáticos alternativos. Uma forma de oportunizar uma ferramenta alternativa e lúdica ao processo de ensino aprendizagem em Ciências.

Como perspectiva futura, faz-se necessário fazer com este material circule em ambiente escolar, sobretudo em aulas de Física, para que se avalie as possibilidades e limitações do uso deste gênero textual discursivo em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- Brasil, M. E. C. (1998). Secretaria de Educação média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.
- Caruso, F., & de Freitas, N. (2009). Física Moderna no Ensino Médio: o espaço-tempo de Einstein em tirinhas. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 26(2), 355-366.
- Carvalho, L.S., & Martins, A. F. P. (2009). Os quadrinhos nas aulas de Ciências Naturais: uma história que não está no gibi. *Revista Educação em Questão*, 35(21).
- Jacques, V. (2019). Eclipse de Sobral (G.F.G. Seibel, Ilustrações). Florianópolis.
- Kamel, C., & de La Rocque, L. (2006). As histórias em quadrinhos como linguagem fomentadora de reflexões—uma análise de coleções de livros didáticos de ciências naturais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 6(3).
- Martins, E. K. (2012). Histórias em quadrinhos no ensino de ciências: uma experiência para o ensino do sistema nervoso (Master's thesis, Universidade Tecnológica Federal do Paraná).
- MACCLOUD, S. (2004). Desvendando os quadrinhos: história, criação, desenho, animação e roteiro. São Paulo: M. Books.
- Moreira, I. D. C. (2019). O eclipse solar de 1919, Einstein e a mídia brasileira. *Ciência e Cultura*, 71(3), 32-38.
- PIZARRO, M. V. (2009). As histórias em quadrinhos como linguagem e recurso didático no ensino de ciências. VII ENPEC-Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências.
- Silva, H. C. (2006). Lendo imagens na educação científica: construção e realidade¹. *Pro-posições*, 17(1), 71-83.
- Silva, B. V. C., Ataíde, M. C. E. S., & Venceslau, T. K. O. S. (2015). Tirinhas em sala de aula: o que sabem os futuros professores de física? *HOLOS*, 3, 204-211.
- Testoni, L. A., & ABIB, M. D. S. (2003). A utilização de histórias em quadrinhos no ensino de física. *Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, São Paulo—SP.
- Vergueiro, W. (2014). Uso das HQs no ensino. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula, 4, 7-29.

PERCURSOS DE AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO EM CRIANÇAS/ JOVENS INSTITUCIONALIZADOS

Ana M. Marques dos Santos

Doutoranda em Relações Interculturais na Universidade Aberta

Resumo

Tendo como ponto de partida a problemática dos direitos das crianças institucionalizadas e a sua preparação para a vida autónoma e integração na sociedade, pretendemos com este projeto dar conta de uma pesquisa compreensiva, a desenvolver numa Casa de Acolhimento situada no distrito do Porto, dirigida às perceções e vivências destas crianças institucionalizadas. A partir desta pesquisa pretendemos problematizar a construção social da infância expressa na história dos significados sociais que esta categoria adquiriu ao longo dos tempos e que contribuiu para que a investigação em seu torno se consolidasse no campo das ciências sociais e humanas. Neste contexto, pretendemos questionar o lugar da infância em acolhimento institucional na investigação social, e mais concretamente, como crianças que se encontram integradas em Casas de Acolhimento veem os seus direitos cumpridos, como se estruturam os seus quotidianos com vista à posterior autonomia e integração no mundo da vida e como participam nas relações institucionais.

Com esta proposta de investigação, recorrendo a técnicas de tipo qualitativo (observação participante e entrevistas em profundidade), esperamos poder caracterizar as redes de relações destas crianças com os diversos agentes com os quais interagem na estruturação da sua vida quotidiana, no exercício dos seus direitos e na preparação para a vida autónoma, bem como as relações de poder institucionais que permitem ou condicionam a sua preparação para a autonomia.

Palavras-chave: Infância; Proteção; Poder; Institucionalização; Participação.

INTRODUÇÃO

Após 30 anos da proclamação da Convenção sobre os Direitos das Crianças, esta proposta de investigação procura evidenciar a importância de compreender se os direitos das crianças/jovens desprotegidas são reconhecidos e operacionalizados nas instituições que as acolhem.

Segundo o Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento (CASA, 2018)¹ da Segurança Social, no ano de 2018 existiam 7032 crianças/jovens institucionalizadas, sendo estatisticamente significativo o peso que as 5063 crianças/jovens com idades a partir dos 12 anos detêm no sistema de acolhimento, que se traduz em 72% do universo global. Os jovens do escalão etário 15-17 anos corresponde a 36% do número global de crianças/jovens em acolhimento, seguido dos escalões etários 12-14 anos (19% - 1318) e 18-20 anos (16% - 1096), o que reforça a necessidade de conhecer as suas vivências em torno do processo de institucionalização, o exercício dos seus direitos e a preparação para a vida autónoma, com o intuito de desvelar a reprodução das relações de poder e domesticação dos corpos, nas palavras de Foucault (2007; 2008). As crianças/jovens acolhidas, apresentam percursos de vida marcados pela violência física e psicológica, diminuindo o seu papel enquanto cidadãos, o que carrega em si uma dupla vulnerabilidade.

Com esta proposta de investigação procuramos problematizar a construção social da infância expressa nos significados sociais que adquiriu ao longo dos tempos e que nos permitiu ancorar um dos eixos analíticos da pesquisa, bem como auxiliar na sua definição teórico-metodológica.

Para dar conta desse processo, no trabalho a desenvolver com a infância/juventude em acolhimento institucional, iremos utilizar uma metodologia qualitativa, no sentido de aperceber as suas experiências, a pluralidade da(s) sua(s) condição, na perspetiva dos próprios, e de contribuir para potenciar e planificar o processo de autonomização de sujeitos particularmente vulneráveis.

¹ http://www.seg-social.pt/documents/10152/16662972/Relat%C3%B3rio_CASA2018/

2. DA INVISIBILIDADE À PROTEÇÃO

Considerando a construção social da infância, dado que é uma construção social relativamente recente na história da Europa (Ariès, 1988; Shorter, 1995), a infância e os fenómenos inerentes a esta fase da vida não existiam. O mundo de então era o mundo de adultos e a criança era considerada um adulto em miniatura. Enquanto ordem social, não havia lugar ao sentimento de infância e à sua construção (Ariès, 1988; Sarmiento e Pinto, 1997; Sarmiento e Pinto, 1999). Os primeiros estudos sociais empíricos, historiográficos da infância, viriam a permitir compreender que as ideias e imagens sobre as crianças, o seu cuidado, as suas necessidades e direitos são variáveis em função de termos culturais e históricos, concluindo-se que as práticas dirigidas, quer à infância, quer à sua proteção, são indissociáveis do contexto cultural em que ocorrem (James, Jenks e Prout, 1998).

Sendo a infância um constructo social, o entendimento e os significados que lhe atribuímos são plurais e dependem das configurações socioculturais mais amplas e por isso, variam significativamente entre culturas e até, radicalmente, dentro da história de qualquer cultura. Neste contexto, o fomento de instituições normalizadoras, como a escola, a reconversão do papel da família e a produção de conhecimentos especializados acerca desta fase do desenvolvimento humano, conduz a significados de infância muito distintos no tempo e no espaço. A vida das crianças, em geral, passará a ser regulada por um conjunto de normas, atitudes, procedimentos e prescrições considerados como padrões que são socialmente tidos como válidos e universais. Mas a infância não é imune à estrutura das sociedades e às desigualdades sociais. Quando falamos em emergência da infância no século XVIII está em causa a emergência da infância burguesa. As crianças pobres, filhas de camponeses e operários experienciavam outras realidades, começavam a trabalhar ainda na infância, contribuindo para a economia formal, vivendo em precárias condições, onde não haveria espaço para a intimidade familiar (Shorter, 1995).

A generalização da infância só ocorre, no ocidente, na segunda metade do século XX, com a consciência de que a mortalidade de crianças pobres ainda era altíssima, assim como frequente o seu abandono em Asilos da Infância Desvalida, nas Rodas dos Expostos, ou outros asilos, instituições com objetivos de proteção à infância enjeitada em precários albergues para crianças, cujos pais não possuíam condições económicas para as criar, educar e manter (Shorter, 1995).

Durante o século XX, e da análise da legislação produzida em Portugal (Epifânio, 2001), verifica-se que a intervenção da proteção às crianças desprotegidas é marcadamente judicializada com uma predominância da intervenção do Estado. A grande alteração de paradigma verifica-se a partir de 1990 com a adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança, pelo Estado português e na subsequente legislação adotada no domínio da proteção à infância. Com a Convenção é atribuída aos Estados a responsabilidade no funcionamento dos mecanismos indispensáveis de prevenção e de proteção, nomeadamente os que remetem para a oferta de serviços e de instituições de acolhimento e de prestação de cuidados médicos, de educação e de segurança social.

O interesse científico pelas crianças e sua proteção, devido aos inúmeros casos de crianças que apresentavam sinais de maus-tratos ou morriam na sequência de maus-tratos severos por parte dos cuidadores ou instituições de acolhimento, só acontece a partir da década de 1960, quando é publicado o artigo "The battered-child syndrome" por Henry Kempe e colaboradores (1962), no *Journal of the American Medical Association*. A este propósito, Dias (2004:29) refere que o despertar da consciência científica deste fenómeno decorre dos primeiros exames realizados a crianças que recorriam aos serviços de urgência de diversos hospitais devido a abusos cometidos no seio da família.

No princípio de 1980 a investigação do mau-trato prevalece em relação a outras formas de abuso, no entanto inicia-se a investigação sobre o conceito de mau-trato sobretudo nos contextos institucional e técnico. Em 1981, amplia-se a conceção para abuso, definindo-o como "ato humano de cometimento ou omissão e/ou condições criadas ou toleradas por indivíduos, instituições ou pela sociedade, considerada no seu conjunto, que prejudicam o desenvolvimento da criança, privando-a dos seus direitos e/ou criando obstáculos à otimização do seu desenvolvimento", como define Martins (2004).

No domínio social, devido à exposição das crianças à desumanização da sua condição, a proteção da criança inicia-se no século XX, mas só após 1989, com a aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança, estas adquirem um estatuto próprio, reconhecendo-se a sua especificidade e proteção especial, enquanto padrão em diferentes contextos sociais (Sarmiento, 2009).

Devido ao elevado número de crianças maltratadas e negligenciadas, a proteção do Estado traduz-se na colocação dessas crianças em instituições de proteção, pelo que importa analisar de que forma os direitos dessas crianças são cumpridos, no sentido da preparação para a vida em sociedade.

3. EM BUSCA DA PARTICIPAÇÃO

As pesquisas e os debates que defendem a criança como alguém capaz e competente para, progressivamente, construir sua autonomia diante do mundo. A criança como agente social, construtora de si e dos seus contextos de vida, um ser social competente, com uma voz que exprime todo o seu pensamento racional e com competência para fazer escolhas (JAMES, JENKS E PROUT, 1998; PINTO, 1997; PROUT E JAMES, 1990; SIROTA, 2001) tem direito de participar e ser escutada. Isso precede entender as diferentes infâncias, superando a visão biologista, que reduz a criança a “um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano e psicologizante, que tende a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles” (SARMENTO, 2004, p. 363)

Corsaro (2011) apresenta um conjunto de perspectivas e paradigmas sociológicos sobre a infância, nomeadamente os que se referem à perspectiva dos adultos: as crianças são vistas pelo ponto de vista dos adultos e dos seus interesses específicos e não dos interesses próprios das crianças, bem como os preconceitos gerados ao não olhar as crianças como seres sociais, mas em processo de se tornarem sociais.

Por outro lado, Foucault (2007; 2008), analisa a disciplina, ou seja as ações sobre os corpos individuais, de ‘docilização’ política e aumento de produtividade, introduzindo novos conceitos como normalidade versus normatividade. Foucault define um conjunto de normas e regras de ‘domesticação’ dos corpos, em todas as dimensões da vida (alimentação, comportamentos, sexualidade, etc.); e no eventual poder total de dominação da instituição, imposto na situação de acolhimento.

Por outro lado, a instituição total, tal como define Goffman (1974), permitirá ajudar a compreender as várias implicações da vida asilar para os internos e os mecanismos de controle da rotina em uma instituição, que se definiria por uma relação de poder institucionalmente definido (Goffman, 1974).

Fundamentados em Spivak (2010), apropriamo-nos do conceito de subalternidade, herança cultural das estruturas hegemónicas do poder – academia, estado, economia, patriarcalismo, que cria os excluídos, ou seja, os ‘subalternos’, subalternidade que gerou um fervoroso debate ao nível académico, nomeadamente em relação às questões epistemológicas (paradigma científico ocidental hegemónico em detrimento das culturas locais), éticas (a representação dos subalternos como objetos de estudo), históricas (a voz dos vencedores/colonizadores) e económicas (a relação entre colonialismo e capitalismo), ou como muito bem afirmou Becker (1967:241) “a credibilidade e o direito se ser ouvido são distribuídos de maneira diferenciada pelas fileiras do sistema”. (tradução livre da autora)

Como analisado por Spivak (2010), em que determinados grupos sociais ‘subalternos’ (como no caso das crianças) permitirão a análise e reflexão de fenómenos sociais centrados no sujeito e na comunicação com este um conhecimento científico múltiplo e solidário com o sujeito, e não sobre o sujeito.

Valdés (1995:743) refere que o exercício da autonomia das crianças está condicionado por uma situação de radical vulnerabilidade. Havendo vulnerabilidade, a criança não se encontra em condições de negociar em relações equitativas de reciprocidade de direitos e obrigações, não podendo, assim, existir relações de reciprocidade quando uma das partes é mais frágil. Trabalhar contra a subalternidade, a menoridade, para que as camadas da sociedade excluídas do mercado e da representação social e política tenham a possibilidade de se tornarem seus membros plenos, pois os intelectuais falam sobre, falam por e representam em vez de falarem com. O trabalho contra a subalternidade consiste em trabalhar para que sejam criados espaços para que os subalternos possam fazer ouvir a sua voz, se possam emancipar.

Na opinião de Sarmento (2018:394) a “posição de subalternidade não pode ser feita sem o questionamento da norma ocidental da infância”, pois se trata de “investigação da condição social da infância das crianças excluídas, à margem”.

4. METODOLOGIA

Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. (...) a relação é entre dois sujeitos e não entre um sujeito e um objeto. Santos (1998:20)

Tendo em conta estas perspetivas, e de forma a uma efetiva participação, Corsaro (2011) propõe uma mudança metodológica: a realização de estudos com crianças, devido ao valor dos seus ambientes “naturais”, à rede de significados, lógicas e expressões que as próprias crianças possuem, indo ao encontro das suas próprias perspetivas, enquanto sujeitos de e com direitos, perspetiva considerada como a mais adequada ao trabalho de investigação que se pretende levar a cabo.

Esta investigação assenta na premissa que a categoria “infância” é uma construção socio- histórica e sociocultural (Sarmiento e Pinto, 1997; 1999; Sarmiento, 2009; Sarmiento, 2018; Ariès, 1988; Shorter, 1995), sendo que a participação das crianças, principalmente as privadas de um ambiente de tipo familiar, constitui um campo de investigação ainda por explorar. Este trabalho pretende investigar as ligações entre autonomia e subalternidade em crianças/jovens, em situação de acolhimento residencial.

A investigação deve atender a objetivos e opções metodológicas como sejam:

- compreender as perceções e as vivências de crianças institucionalizadas e como se estruturam os seus quotidianos com vista à posterior autonomia e integração na vida em sociedade, bem como compreender como participam nas relações institucionais;
- compreender a forma como os sujeitos percecionam o mundo e qual o significado atribuído por eles; ou, entender os atores, as ideias e os objetos como se relacionam, em redes, campos, controvérsias, espaços sociais ou geográficos; ou, as relações entre discursos e materialidades.
- compreender relações e práticas de poder em contexto institucional, entender perceções e práticas em relação à participação no seu projeto de vida, ou pelo contrário, conformes às estruturas e relações de poder.

De forma «naturalista», a investigação será conduzida de forma a que seja possível “frequentar os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan e Bliken, 1994:17).

As técnicas da investigação qualitativa como a observação participante e a entrevista em profundidade, nas quais o investigador se introduz no “mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.” (Bodgan e Bliken, 1994:16)

REFERÊNCIAS

- Ariès, P. (1988). *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Porto: Porto Editora, pp.15-80.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, I. (2004). *Violência na família – Uma abordagem sociológica*. Edições Afrontamento. Porto.
- Epifânio, R. (2001). *Direito de Menores*. Almedina. Coimbra.
- Foucault, M. (2007). *História da Sexualidade - a vontade de saber*. Vol.1. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Goffman, E. (1974). *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- James, A., Jenks, C. e Prout (1998). *Theorising childhood*. Cambridge: Polity.
- Martins, P. C. (2004). *Proteção de crianças e jovens em itinerários de risco – Representações sociais, modos e espaços*. Tese de Doutoramento, Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Santos, B. S. (1998). *Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna*. *Estudos Avançados*, Vol.2, n.o 2, pp.46-71.
- Sarmiento, M. J. (2018). *A Sociologia da Infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância*. *A Contemporânea*, V. 8 (2), pp. 385-405.
- Sarmiento, M. J. (2009). *Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais*. *O Social em Questão*, XX, n.o 21, pp.15-30, Rio de Janeiro.

Sarmiento, M. J. e Pinto, M. (1997). *As Crianças – Contextos e Identidades*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.

Sarmiento, M. J. e Pinto, M. (1999). *Saberes sobre as crianças*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.

Shorter, E. (1995). *A Formação da Família Moderna*. Lisboa: Terramar.

Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?*. Editora UFMG: Belo Horizonte.

Valdés, E. G. (1994). Desde a “Modesta Propuesta” de J. Swift hasta las “casa de Engorde”: Algunas consideraciones acerca de los derechos de los niños. *Cuadernos de Filosofía y Derecho*, 15-16 (Vol.I), pp. 731-743.

ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: PERSPETIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Maria Inês Ferreira

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (PORTUGAL), up201303548@letras.up.pt

Resumo

Tem-se apontado para o atual problema de um afastamento dos cidadãos, face a questões políticas, marcado por elevadas taxas de abstenção, fraca mobilização e descrença na classe política. A relação dos portugueses com a política é pautada pelo descontentamento do eleitorado com o funcionamento da democracia, e pelo seu fraco envolvimento. Este afastamento parece ainda mais acentuado nas camadas mais jovens, que se mostram desligadas da política. A fraca participação dos jovens, vai contra a ideia de uma classe estudantil que em tempos de ditadura, foi uma grande força de contestação ao regime, e que foi motor de mudanças políticas. De que forma se complementam ou divergem os movimentos ativistas estudantis de ontem e de hoje?

No entanto, é de notar que as formas de participação cívica e política têm vindo a sofrer alterações. A fraca afiliação política e sindical, não têm que ser sinónimo de desinteresse pela participação cívica. O quadro conceptual de Ekman e Amná (2012), é a base para compreender novas formas de comportamento político e as perspetivas de participação política, que se têm observado na atualidade (Inglehart, 1990; Roudet, 2004; Augusto, 2008).

Este ensaio procura compreender como se organizam os movimentos estudantis e o que motiva os estudantes do ensino superior a participar na política. Partindo de uma contextualização e evolução histórica dos principais momentos de contestação estudantil, desde a década de 50 até à atualidade (Bebiano, 2003; Cardina, 2005; Garrido, 2008), proponho-me a explorar como se organizam os movimentos estudantis em Portugal, focando-me no associativismo estudantil no Ensino Superior, e de que forma motiva, ou não, os jovens a ter uma participação mais ativa na política.

Palavras-chave: movimento estudantil, ensino superior, participação política, democracia

Abstract

It has been pointed out that the current problem of citizens' alienation from political issues is marked by high rates of abstention, weak mobilization and general disbelief in politicians. The relationship of the Portuguese with Politics is characterized by discontent of the electorate with the functioning of democracy, and is observed by their weak involvement. This disconnection seems even more pronounced in the younger groups, who seem disconnected from politics. The low participation of young people goes against the idea of a student class which, in times of dictatorship, was a great source of social unrest and opposition to the regime, and which is regarded as one of the driving forces of political change. How do the student movements of the past and present complement or differ from one another?

It should be noted that forms of civic and political participation have changed. Weak political and trade union membership need not be synonymous with a lack of interest in civic participation. The conceptual framework of Ekman and Amná (2012) is the basis for understanding new forms of political behaviour and the prospects for political participation that have been observed today (Inglehart, 1990; Roudet, 2004; Augusto, 2008).

This essay seeks to understand how student movements are organised and what motivates students in higher education to participate in politics. Starting from a contextualization and historical evolution of the main moments of student contestation in Portugal, from the 50s to the present (Bebiano, 2003; Cardina, 2005; Garrido, 2008), we will explore how student movements are organized in Portugal, focusing on student associativism in higher education, and how it motivates, or doesn't, students to have a more active participation in politics.

Keywords: student movements, higher education, political participation, democracy

1. INTRODUÇÃO

Tem-se apontado para o problema de um afastamento dos cidadãos, face às questões políticas. Este afastamento faz-se sentir através das elevadas taxas de abstenção, fraca mobilização e descrença generalizada na classe política. A relação dos portugueses com a política é pautada pelo descontentamento por parte do eleitorado com o funcionamento da democracia, e pelo fraco envolvimento com a política, com uma baixa afluência às urnas e com elevado grau de desconfiança com a classe política.

Este afastamento parece ainda mais acentuado nas camadas mais jovens, que se mostram desligadas da política. A fraca participação dos jovens, vai contra a ideia de uma classe estudantil que em tempos de ditadura, foi uma grande força de contestação ao regime, e que foi motor de mudanças políticas. Quando pensamos no ativismo estudantil, somos logo remetidos para Maio de 68, em Paris, ou das crises académicas que desafiavam o regime do Estado Novo. Um dos pontos altos da crise académica em Portugal é em 1969. “A importância do legado de 69 é tão presente que sempre que existem picos de contestação é comum a comparação com esse momento.” (Cardina, 2008). De que forma se complementam divergem os movimentos ativistas estudantis de ontem e de hoje? Após a época de maior contestação ao regime de Salazar e Marcelo Caetano por parte dos movimentos estudantis houve um certo esmorecimento. No entanto, foram surgindo momentos chave do panorama político-social português deram origem a grandes mobilizações sociais, como por exemplo no movimento anti-propinas na década de 90.

Na atualidade, ainda que marcada por um considerável desinteresse face ao tema da política, é também de notar que as formas de participação cívica e política têm vindo a sofrer alterações. A fraca afiliação política e sindical, não é necessariamente sinónimo de desinteresse pela participação cívica.

Com este trabalho de investigação pretendo compreender como se organizam os movimentos estudantis em Portugal e o que motiva os estudantes do ensino superior a participar na política. Partindo de uma contextualização histórica, de como o movimento estudantil foi evoluindo ao longo do tempo e aferindo qual o seu impacto em momentos políticos decisivos, proponho-me a explorar como se organizam os movimentos estudantis em Portugal, focando-me no associativismo estudantil no Ensino Superior, e de que forma motiva, ou não, os jovens a ter uma participação mais ativa na política.

1.1. Formulação geral do trabalho de investigação

Este é um trabalho que está a ser desenvolvido no âmbito de uma dissertação de mestrado, de História, Cooperação e Relações Internacionais, vertente de Ciência Política. Por este motivo ainda não existem resultados para mostrar.

O objetivo deste trabalho é compreender como se organizam e participam politicamente os estudantes do Ensino Superior em Portugal, partindo de uma contextualização histórica para compreender como se concretiza esta participação na atualidade. Para isso pretende-se compreender como se organizam os movimentos estudantis em Portugal e o que motiva os estudantes do ensino superior a participar na política. Para tal procuramos (1) identificar os principais momentos de contestação estudantil, desde a década de 50 até à atualidade; (2) compreender a evolução das reivindicações ao longo do tempo e o seu contexto; (3) Observar novas formas de mobilização estudantil na atualidade; (4) identificar potenciais elementos politizadores no Ensino Superior.

2. ESTADO DA ARTE

Tal como já foi referido, tem-se observado a questão de um afastamento dos cidadãos, face às questões políticas, marcado por elevadas taxas de abstenção, fraca mobilização e descrença na classe política. A relação dos portugueses com a política é pautada pelo descontentamento por parte do eleitorado com o funcionamento da democracia, e pelo fraco envolvimento com a política, com uma afluência às urnas baixa e com elevado grau de desconfiança com a classe política.

Este afastamento parece ainda mais acentuado nas camadas mais jovens, que se mostram desligadas da política. Em 2015, com o patrocínio da presidência da República foi realizado um estudo ‘Emprego, Mobilidade, Política e Lazer: situações e atitudes dos jovens numa perspetiva comparada’ (Lobo, Ferreira & Rowland, 2015). O estudo mostra que 57% dos portugueses com idades entre os 15 e os 24 anos não demonstram interesse na política e que poucos são os que nesta faixa etária participam em associações cívicas: apenas 5,1% colaboram em associações

estudantis e 1,7% integra associações ou ordens profissionais. O desinteresse pela política é também comprovado pelo relatório de 2018 da OCDE (Youth Stocktaking Report), onde Portugal é o país com níveis mais elevados de desinteresse pela política. Comparando os dados do estudo de Lobo et al. (2015) com um estudo sobre 'Jovens e Política', Pedro Magalhães e Jesus Moral sobre o mesmo tema e também com o patrocínio da Presidência da República, pode-se comprovar que a relação entre os jovens e política tem vindo a piorar. Em 2007, 34,1% dos que tinham entre 15 e 24 anos diziam ler pelo menos uma vez por semana notícias sobre política num jornal e em 2015 o valor desceu para 21,9%. O mesmo aconteceu com o nível de satisfação com a democracia: em 2007 cerca de um terço considerava que a democracia funcionava bem, percentagem que desceu para cerca de metade em 2015.

No caso dos jovens adultos, com idades entre os 24 e 34 anos, demonstram um pouco mais de interesse: 41,2% lêem todas as semanas artigos de política. Relativamente à filiação em partidos políticos, apenas 1% dos jovens entre os 15 e os 24 anos e 2,7% dos que têm até 34 anos, pertencem a um partido. No estudo de 2008, os números situavam-se entre 5,2% e 7,4%, respetivamente.

A fraca participação dos jovens, vai contra a ideia de uma classe estudantil que em tempos de ditadura, foi uma grande força de contestação ao regime, e que foi motor de mudanças políticas. Quando pensamos no ativismo estudantil, somos logo remetidos para Maio de 68, em Paris, ou das crises académicas que durante as décadas de 50 e 60 desafiavam o regime do Estado Novo. Um dos pontos altos da crise académica em Portugal é em 1969. "A importância do legado de 69 é tão presente que sempre que existem picos de contestação é comum a comparação com esse momento." (Cardina, 2008)

De que forma se complementam divergem os movimentos ativistas estudantis de ontem e de hoje? Após uma época de grande contestação ao regime de Salazar e Marcelo Caetano por parte dos movimentos estudantis, com a chegada da democracia parece ter havido um certo esmorecimento. Ainda assim, foram surgindo momentos chave do panorama político-social português deram origem a grandes mobilizações sociais, como por exemplo no movimento anti-propinas na década de 90.

A atualidade, ainda que marcada por um considerável desafeição face ao tema da política, é também de notar que as formas de participação cívica e política têm vindo a sofrer alterações. A fraca afiliação política e sindical, não tem que ser sinónimo de desinteresse pela participação cívica. Esta ideia de apatia e desinteresse, tão frequentemente associados aos jovens, e por analogia, aos estudantes, é desafiada, quando se introduz o conceito de individualização. Bernard Roudet considera que os novos tipos de envolvimento político dos jovens podem ser explicados sob esta lente da individualização, que é a "vontade de cada indivíduo de escolher as suas maneiras de viver [...], assim como por um declínio do papel das instituições na construção das normas coletivas (Roudet, 2004: 17, citado por Augusto, 2008). A juventude, e a fase em que os jovens se dedicam a prosseguir o Ensino Superior são vistos como fases formativas, também a nível pessoal, e fases de grandes transformações. Para Nuno Miguel Augusto "mais do que um espaço de transmissão ou de adaptação, a juventude é entendida crescentemente como um espaço de construção e de questionamento dos modelos políticos erigidos pelas gerações anteriores, o que nem sempre resulta numa avaliação positiva da sua intervenção política, em grande medida porque ocorre à margem dos mecanismos institucionais do sistema democrático.". Pode-se por isso dizer que estamos perante uma "desinstitucionalização política", mas não necessariamente uma despolíticação. Essa desinstitucionalização faz-se sentir através da abstenção, despartidarização ou mesmo desinteresse. Mas simultaneamente, há um reavivamento de formas não convencionais de participação, como é o caso do associativismo, voluntariado, pertença a movimentos sociais apartidários, e também, segundo Augusto, de "ações de confrontação das elites e do poder regulador das instituições."

Segundo Gutiérrez-Rubí "as organizações e instituições tradicionais não parecem responder com a mesma rapidez às mudanças que a cidadania digital (...) exige."(2017). A tecnologia tem mudado a forma de participação cidadã. Inglehart (1990) fala numa "revolução silenciosa" em que os valores pós-materialistas substituem os valores materialistas e com eles, vem a rejeição das formas tradicionais da política e a emergência de uma "nova política", pautada pelo surgimento de novos valores e preocupações. Os movimentos sociais aparecem como resposta ao crescente desencanto com as formas tradicionais da política. As tecnologias são vistas pelos jovens com otimismo, que consideram que têm muito potencial para se usar no âmbito da política. À medida que a sociedade vai sofrendo alterações, o modo como se concretiza a intervenção política também se vai alterando.

Augusto (2008) ao analisar a relação entre os jovens e a política, afirma que se tem assistido a um processo de "desinstitucionalização política" como por exemplo através da abstenção, não filiação em partidos políticos, ou falta de confiança nos partidos e instituições. Isto não é necessariamente sinónimo de despolíticação, uma vez, que ao mesmo tempo parece haver um "processo de

revinculação a domínios não institucionais” (para. 23) através de formas de participação informais, como, por exemplo o associativismo, voluntariado, e ações de protesto.

Há já bastante trabalho de investigação desenvolvido no campo da História, sobre os movimentos estudantis, em Portugal, particularmente o movimento estudantil que marcou a década de 60. Nuno Caiado (1990) debruçou-se sobre os movimentos estudantis em Portugal, e o associativismo estudantil entre 1945 e 1980. O autor notou que a partir dos anos 60 se verificaram alterações nos movimentos associativos universitários, com algumas semelhanças com outros movimentos estudantis que surgiram nesta década na Europa. O movimento surge a partir de exigências de melhorias das condições no seio da vida académica, mas acabam por conduzir a um processo de politização a partir de finais da década. Em Portugal concretizou-se a percepção de falência do regime do Estado Novo, agravado pela guerra colonial, que afetava particularmente os jovens. Após o 25 de Abril de 1974 surge uma multiplicidade de movimentos e iniciativas estudantis, com várias reivindicações, sendo que muitas das reivindicações dos anos 60 esgotam-se com a queda do regime do Estado Novo, e a existência de iniciativas tão variadas resulta numa dificuldade de consolidação do movimento. (Caiado, 1990) Durante os anos 80 observa-se uma desmobilização da participação política dos estudantes, mas os anos 90 são marcados pelo regresso de um movimento estudantil, desta vez focado na questão das propinas.

O maior foco dos trabalhos de investigação nesta área focam-se nos movimentos associativos de Coimbra e Lisboa, onde se viveu um contexto de grande movimentação e contestação, com grandes picos de instabilidade social durante o Estado Novo. No caso dos movimentos estudantis do Porto a literatura científica é mais escassa, ainda que não seja completamente inexistente.

Miguel Cardina é um investigador no Centro de Estudos da Universidade de Coimbra, e no seu artigo “Movimentos estudantis na crise do Estado Novo: mitos e realidades” (2008) percorre, através de uma perspetiva histórica, os eventos e as relações entre os movimentos estudantis e o Estado Novo, que marcaram a década de 60 e cuja enorme fricção causou desconforto e mal-estar no seio do regime autoritário, e debilitou o próprio regime. Para uma melhor contextualização, Cardina revisita também a década de 50. Este ensaio foca-se principalmente nos principais momentos de contestação em Coimbra, e em Lisboa. O caso do associativismo no Porto é abordado de uma forma mais superficial, em duas ou três ocasiões. O autor tenta estabelecer padrões e compreender de que modo foram evoluindo, desde as práticas, como dos discursos e a representação política dos próprios movimentos.

O livro de Ana Drago é um estudo importante sobre o movimento anti-propinas na década de 90. Mesmo na década de 90, há um certo saudosismo pelas lutas estudantis da década de 60 e o que elas representavam para o movimento.

3. QUADRO CONCEPTUAL

A participação política tem sido alvo de várias conceptualizações e pode ser definido de diferentes formas, indo de uma concepção mais restrita a outras mais alargadas. Brady define participação política como “acção do cidadão comum orientada para influenciar resultados políticos” (Brady 1999, 737; apud. Ekman and Amnå 2012, 284). Segundo Brady não basta uma pessoa interessar-se pelo tema da política, ou ler sobre o assunto se tal não se traduzir numa ação concreta. Outros autores optam por uma definição mais geral, como qualquer ação que tem como objetivo influenciar as estruturas de poder. Segundo a perspectiva de alguns autores, o conceito tornou-se tão alargado, que quaisquer ações dirigidas contra todos os atores políticos, sociais, meios de comunicação social ou económicos (ou elites) poderiam ser consideradas como “participação política” (Teorell et al. 2007; Norris 2002, apud Ekman e Amnå 2012).

Não tendo sido o único nem o primeiro a usar o conceito de “envolvimento político” (political engagement) Putnam foi quem popularizou o conceito. Este autor assinalou a importância do “capital social” para uma sociedade democrática. O conceito centrava-se mais na ideia do “compromisso” do que o “cívico” ou o “político”. Ao analisar os níveis de envolvimento dos cidadãos, Putnam incluiu quase tudo, desde a leitura de jornais, participação política, redes sociais e confiança interpessoal até ao envolvimento associativo. (apud Ekman e Amnå, p. 284). O carácter tão difuso e pouco específico deste conceito levam à necessidade de afunilar a sua abrangência.

A tipologia de Ekman e Amnå apresenta-se como um quadro teórico que vem organizar as várias conceptualizações de participação política e de envolvimento social e cívico, necessário para que haja rigor na análise do tema.

Neste quadro conceptual de participação política, concebido por Ekman and Amnå (2012), torna-se claro que a participação política e participação cívica são apresentados como dois conceitos multidimensionais que se complementam e articulam entre si.

Os autores fazem uma distinção entre "participação política manifesta" (que passa pelo comportamento político formal e institucional, e aquilo a que chamam de ação política extraparlamentar e de protesto) e formas mais indiretas ou "latentes" de participação, conceptualizadas como "envolvimento cívico" e "envolvimento social". Defendem que a noção de formas "latentes" de participação é fundamental para compreender novas formas de comportamento político e as perspetivas de participação política, que se têm observado na atualidade (Inglehart, 1990; Augusto, 2008; Lobo et al., 2015).

Há muitas atividades e comportamentos que não podiam ser classificados inequivocamente como participação política, mas ao mesmo tempo podem ser de grande significado para atividades políticas futuras de um carácter mais institucional ou convencional. Se estamos interessados em níveis decrescentes de participação política, não devemos ignorar essas formas potenciais de envolvimento político: tratam-se de atividades e comportamentos que podem ser vistos como pré-políticos. Os cidadãos frequentemente envolvem-se a nível social e cívico de várias maneiras. Estas ações não se inserem diretamente na esfera política, mas por vezes podem chegar a ter consequências políticas. (Ekman e Amnå, 2012, p. 288)

4. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo como ponto de partida uma contextualização histórica dos movimentos estudantis no ensino Superior em Portugal, que vai desde os anos 50, até ao início de 2000 para compreender de que modo têm evoluído os movimentos estudantis ao longo do tempo e quais foram as suas principais bandeiras e modos de atuação, de que forma pode o associativismo estudantil influenciar a participação e o modo de mobilização (e perceber se o associativismo tem alguma relevância nos dias de hoje, segundo o ponto de vista dos próprios estudantes).

Relativamente à parte empírica da investigação, o objetivo é aplicar um inquérito por questionário a vários estudantes universitários, para compreender o seu envolvimento em movimentos associativos estudantis, em outros movimentos sociais ou formas de participação política mais institucionalizada. É importante colocar estes inquéritos a estudantes das várias áreas académicas, uma vez que Perrin e Gillis (2019) defendem existir uma correlação entre um maior envolvimento político e cursos das áreas das ciências sociais e humanas. Considero também relevante haver um conjunto de questões colocadas aos estudantes que estão envolvidos diretamente no movimento associativo estudantil de modo a compreender mais aprofundadamente a maneira como estes movimentos se organizam e qual o impacto no comportamento político desses estudantes em particular. Seria também relevante tentar aplicar o inquérito tanto a estudantes do ensino universitário, como do ensino superior politécnico, numa tentativa de perceber se há alguma correlação entre um Ensino Superior com uma vertente mais teórica ou prática, na participação política e cívica dos estudantes.

Seriam aplicados inquéritos transversais, em que os dados são recolhidos em apenas num momento temporal, numa amostra representativa da população em estudo. O objetivo seria começar por fazer uma breve caracterização sociológica de modo a determinar traços e atributos gerais, práticas e trajetória social, de modo a compreender o seu percurso de participação antes e durante a frequência do ensino superior; perceber quais as principais motivações, problemas e causas sociais que preocupam os estudantes e procurar tipificar um conjunto de iniciativas e formas de participação. Deste modo, procura-se detetar a possível existência de uma relação entre a participação de estudantes do ensino superior em associações estudantis e maiores níveis de participação política.

Tendo como referência o ensaio de Augusto (2008) relativamente à relação da juventude com a política e a "desinstitucionalização" da participação política, pretende-se analisar como se articula esta relação entre o processo de desinstitucionalização política, e o "processo de revinculação a domínios não institucionais", ou seja, perceber quais as formas de participação informais, como o ativismo ou participação política extraparlamentar, ou até mesmo como participação cívica latente (ver tipologia de Ekman e Amnå) marcam as diferentes formas de participação dos estudantes e identificar elementos potencialmente politizadores no Ensino Superior.

5. CONCLUSÃO

Sendo um trabalho ainda em desenvolvimento, ainda não existem resultados a apresentar. O objetivo do trabalho a desenvolver é compreender como se organizam e participam politicamente os estudantes do ensino superior em Portugal, e identificar se existem elementos politizadores no Ensino Superior, que favoreçam a participação política e cívica dos estudantes. Tendo como ponto de partida um enquadramento histórico sobre os movimentos estudantis ao longo das últimas décadas.

REFERÊNCIAS

- Augusto, Nuno Miguel. (2008). “A juventude e a(s) política(s): Desinstitucionalização e individualização”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 81: p. 155-177
- Bebiano, R. (2003). A cidade e a memória na intervenção estudantil em Coimbra. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (66), 151-163.
- Caiado, Nuno. (1990). *Movimentos estudantis em Portugal: 1945-1980*
- Cardina, Miguel. (2008). “Movimentos estudantis na crise do Estado Novo: mitos e realidades”, e-cadernos CES [online], 01 | 2008
- Dahl, V., Amná, E., Banaji, S., Landberg, M., Šerek, J., Ribeiro, N., ... & Zani, B. (2018). Apathy or alienation? Political passivity among youths across eight European Union countries. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 284-301.
- Drago, Ana. (2004). *Agitar antes de ousar. O movimento estudantil “antipropinas”*. Porto: Afrontamento.
- Ekman, J., & Amná, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22, 283–300. DOI: 10.2478/s13374-012-0024-1
- Estanque, E., & Bebiano, R. (2007). *Do activismo à indiferença: movimentos estudantis em Coimbra*. Imprensa de ciências sociais.
- Garrido, Álvaro. (2008). “A Universidade e o Estado Novo: De “corporação orgânica” do regime a território de dissidência social”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 81, p. 133-153
- Gutiérrez-Rubí, Antoni. (2017). La generación Millennials y la nueva política; *Revista de Estudios de Juventud*, nº 108, p. 161-169. Consultado em http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista108_12-generacion-millennials-y-la-nueva-politica.pdf
- Inglehart, Ronald. (1990). *Cultural Shift in Advanced Industrial Society*, Princeton University Press.
- Lobo, M. C., Ferreira, V. S. & Rowland, J. (2015). *Emprego, Mobilidade, Política e Lazer: situações e atitudes dos jovens numa perspectiva comparada*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa/ OPJ. Observatório Português da Juventude
- OECD (2018). *Youth Stocktaking Report*. Consultado em <http://www.oecd.org/gov/youth-stocktaking-report.htm>
- Proença, Maria Cândida (coord.) (1999), *Maio de 1968 trinta anos depois. Movimentos estudantis em Portugal*. Lisboa
- Putnam, R.D., 2000. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster, New York.
- Ribeiro, A.B., Caetano, A. and Menezes, I. (2016), Citizenship education, educational policies and NGOs. *Br Educ Res J*, 42: 646-664. doi:10.1002/berj.3228

ENTRE A RESOLUÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO: A INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO

Ana Maria Vieira¹, Ricardo Vieira²

¹ESECS.IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria (Portugal), ana.vieira@ipleiria.pt

² ESECS.IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria (Portugal), ricardo.vieira@ipleiria.pt

Resumo

Perante os problemas sociais que afetam uma comunidade, é vulgar a escuta de respostas, quer do senso comum quer mesmo de profissionais sociais, que assentam em paradigmas essencialmente ortopédicos e resolutivos.

Numa sociedade complexa, como é a contemporânea, onde a diversidade sociocultural abunda, os problemas sociais abundam, o senso comum insiste na espera de alguém capaz de resolver, como que magicamente, os problemas sociais. Trata-se de pensar nos problemas sociais como doença e nos cuidados paliativos a ter com eles.

Palavras-chave: Resolução, prevenção, mediação, mediação intercultural, resolução de conflitos.

Abstract

In view of the social problems that affect a community, it is common to listen to responses, whether from common sense or even from social professionals, who are based on essentially orthopedic and resolving paradigms.

In a complex society, such as the contemporary one, where sociocultural diversity abounds, social problems abound, common sense insists on waiting for someone capable of solving, as if magically, social problems. It is about thinking about social problems as a disease and palliative care to be taken with them.

Keywords: Resolution, prevention, mediation, intercultural mediation, conflict resolution.

1. TRABALHO SOCIAL E INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA: PARA ALÉM DA RESOLUÇÃO E DA INTERVENÇÃO NO FINAL DA LINHA

O trabalho social corresponde, do nosso ponto de vista, a uma área ampla que integra a educação social, mais ligada à prevenção e à formação e a do serviço social mais ligada à resolução, entre muitas outras, que podem englobar a dimensão mais educativa, mais construtora, preventiva, transformadora, mais próxima da educação social alimentada pela pedagogia social (Capul e Lemay, 2003; Caride, 2005); ou o trabalho social pode apostar mais na resolução dos conflitos, naquilo que Michel Foucault chamou de “ortopedia social” (Foucault, 1997), naquilo que, em consonância com alguns autores portugueses (Baptista, 2005; Baptista, 2008), temos vindo a designar de o profissional como o “médico social” ou o “enfermeiro social”. Nesta linha, por vezes, o Trabalho Social é visto como uma espécie de “hospital social”. E o serviço social é visto, tantas vezes, como que um hospital social para resolver problemáticas sociais (Vieira e Vieira, 2016). Canário, Alves e Rolo (2001) dizem, a este respeito, que se trata de pensar nos problemas sociais como doença e na intervenção social como os cuidados paliativos a ter com eles.

Neste texto pretendemos mostrar a importância da intervenção socioeducativa para o desenvolvimento, o que implica formação, prevenção, animação, mediação intercultural e comunitária para haver efetivamente empoderamento e (des)envolvimento e não, apenas, uma intervenção remediadora porque resolutiva e de final de linha.

Se os modelos da prevenção e da resolução são aplicáveis a diversas áreas e contextos, tal como na medicina (medicina preventiva e medicina curativa), a verdade é que quase sempre é no “fim da linha” que se pensa sempre que se fala de cuidados médicos: o médico é esperado para curar, para resolver. A medicina preventiva é, provavelmente, deixada mais à educação escolar quando se remete, por exemplo, para o estudo da roda dos alimentos, para a importância da vacinação, da higiene e outros conteúdos dinamizados pelas ciências da natureza, pela biologia ou pela Educação

para a saúde. Claro que alguns médicos se preocupam cientificamente com a dimensão preventiva da medicina. Vejamos, a título de exemplo, o que dizem os médicos Alberto Pinto Hespanhol e outros (2008, p. 49):

Neste artigo o termo Medicina Preventiva deve ser entendido como sinónimo de Promoção da Saúde, a qual segundo a Carta de Ottawa (OMS, 1986) consiste no processo que visa criar condições para que as pessoas aumentem a sua capacidade de controlar os factores determinantes da saúde, no sentido de a melhorar. Essa acção em Promoção da Saúde implica o desenvolvimento de diferentes actividades, que podem ser sistematizadas em três vertentes de acção inter-relacionadas e complementares: • Educação para a saúde – processo que utiliza a comunicação pedagógica no sentido de facilitar a aprendizagem da saúde; • Prevenção da doença – conjunto de medidas que visam evitar, detectar e tratar precocemente doenças específicas e eventuais sequelas; • Protecção da saúde – conjunto de medidas destinadas ao controlo de factores de risco de natureza ambiental e à preservação dos recursos naturais. Dado que o Objectivo Fundamental da Educação para a Saúde é preventivo, tal como se classifica a Prevenção em primária, secundária ou terciária assim se poderá fazer o mesmo relativamente à Educação para a Saúde. Segundo Tones, enquanto que a prevenção primária pretende reduzir a incidência (número de novos casos) de doença na população, a educação para a saúde primária diz respeito à promoção do comportamento que proporcione bem estar ou evite a doença, como é o caso de encorajar os hábitos alimentares correctos, a vacinação, o exercício físico e evitar os acidentes. Também segundo Tones, enquanto a prevenção secundária pretende reduzir a prevalência (número total de casos presentes) de doença na população, a educação para a saúde secundária diz respeito à promoção de realização de rastreios equacionados para a detecção de doença em indivíduos assintomáticos assim como à utilização adequada dos Serviços de Saúde. Finalmente segundo o mesmo autor, enquanto a prevenção terciária pretende reduzir a incapacidade provocada pela doença já estabelecida, a educação para a saúde terciária diz respeito à promoção da aderência à terapêutica assim como à utilização dos serviços de reabilitação. Considerando a associação entre a incapacidade e a doença, a prevenção terciária implica a «gestão da doença crónica» e assim possibilita, numa perspectiva populacional, a redução dos seus custos sociais e económicos.

Também no domínio da mediação, quase sempre vem ao de cima a dimensão mais resolutive de conflitos. É este paradigma resolutive que abunda na literatura, na web e nos discursos quotidianos e mesmo científicos. É um termo recorrente nos livros, na busca nos motores da internet, etc. como se, primeiro, fosse possível resolver todos os conflitos [e os conflitos gerem-se, não se resolvem]; segundo, como se a vida não fosse, diariamente, feita na interação entre diferentes, diferentes pessoas, grupos, diferentes pontos de vista, etc., havendo concordâncias e identificações e, também, discordâncias, originando pequenas e grandes tensões mas que nem sempre terminam, necessariamente, em conflito:

O modelo de solução de problemas (Burgess e Burgess, 1997), também denominado modelo diretivo (Bush e Folger, 1996), tradicional linear (Suarez, 1997) [...], é, normalmente, associado à escola de negociação de Harvard e aos seus investigadores principais, Robert Fisher e William Ury. Em geral, é definido por quem preconiza um método de resolução de conflitos alternativo conduzido por um mediador neutro e imparcial que dirige as partes na negociação de um acordo mutuamente aceitável [...]. A crítica cultural considera que o modelo de solução de problemas representa uma tendência descontextualizada, porque preconiza uma mediação técnica que se esquece dos componentes artísticos que permitem particularizar e focar os processos de mediação enraizados em tradições socioculturais e espirituais diferentes. Um segundo modelo seria o conhecido como mediação transformativa, também denominada não directiva, [...]. Horowitz (1998, p. 39) indica que “a mediação transformadora permite às partes capitalizar os conflitos como oportunidades de crescimento. As dimensões transformadoras da mediação estão relacionadas com uma visão emergente superior do eu e da sociedade, uma visão baseada mais no desenvolvimento moral e nas relações interpessoais do que na satisfação e na autonomia individual. É a proposta de uma mudança importante – uma mudança de paradigma -, que parte de uma concepção individualista para uma concepção relacional”. Nesta síntese dos fundamentos da tendência transformativa, a mediação aparece não como uma alternativa, mas sim como propugnando uma mudança paradigmática que lhe confere uma entidade singular [...] (Torremorell, 2008, pp 47-49).

Portanto, urge pensar na transformação, que é sempre educação, e não, apenas, na resolução.

No contexto escolar, onde temos trabalhado muito estas questões, torna-se cada vez mais evidente o aumento de tensões sociais em consequência da abertura da escola a mais diferenças culturais que, evidentemente, não se identificam com os mesmos projetos, os mesmos ideais, etc. Temos dito, até, abundantemente, que a escola, neste sentido, é um microcosmos da sociedade global e multicultural em que vivemos:

Pelo seu carácter obrigatório e universal, nas sociedades ditas ocidentais, a escola acolhe, de forma prolongada, as crianças e jovens de uma dada classe etária, independentemente do sexo, condição social, origem étnica ou religiosa. Mais do que, porventura, em qualquer outra instituição social, a escola integra todas as diversidades sociais e culturais representadas na sociedade. Nesse espaço social (Sanches, 2009) cruzam-se muitas das questões que hoje emergem nas sociedades de modernidade tardia, das desigualdades sociais às questões de género, da democracia às questões da cidadania e da participação activa dos sujeitos, da integração à inclusão e à exclusão social, da indisciplina à violência, da coexistência das diversidades até à (re)construção das identidades pessoais e culturais (Jares, 2007; Vieira, 2009a e b) (Vieira, A., 2013, p. 47) .

Sistematizando, entre a paz e o conflito, os dois extremos desse olhar moderno, mas também simples, porque dualista, há processos, muitos processos, tudo o que fica entre os extremos. Como se diz na gíria popular, “um pau tem sempre dois bicos” mas a verdade é que há mais paus, e mais bicos, entre os extremos desse primeiro pau que pode ser retalhado em minúsculos paus até atingirem o tamanho de pontos de um mesmo vetor. Há todo um processo entre esses dois extremos. E não há, apenas, um meio termo, como veremos adiante. E a mediação intercultural e socioeducativa, interessada na construção de uma cultura de mediação, cultura de paz (Torremorel, 2008) pretende ocupar esse espaço de geometria variável, apostando na prevenção, transformação, educação antes de, metaforicamente, o rio chegar à foz, já muito poluído, e pouco se poder fazer do ponto de vista resolutivo.

Basarab Nicolescu, que é uma figura de proa do movimento da transdisciplinaridade para estudar a complexidade, usa adequadamente essa figura popular que ilustra bem a impossibilidade de reduzir um processo aos extremos dicotómicos. Pegando na sabedoria popular de que “um pau tem sempre dois bicos”, este autor procura explicitar o sentido do terceiro incluído, introduzido pela física quântica e que, de alguma forma, choca com a lógica formal, binária e clássica do terceiro excluído onde se A é A e B é B , não pode haver um terceiro termo que seja ao mesmo tempo A e B . A lógica do terceiro incluído acaba por ser, de alguma forma, a busca da mediação intercultural (a do paradigma da (trans)formação), quando se procura encontrar um terceiro lugar aceite pelos extremos em tensão/ conflito, mas que é um lugar mediado, negociado e nunca fixo. Está sempre móvel entre as duas posições mais extremadas, tipo geometria variável. É impossível que um homem

[...] queira, a todo o custo, separar as duas extremidades de um pau. Ele vai cortar o pau e perceber que agora tem, não apenas duas extremidades, mas dois paus. E vai continuar a cortar, cada vez mais nervosamente, o seu pau, porém, embora estes se multipliquem sem parar, é impossível separar as duas extremidades!” (Nicolescu, 2000, p. 26).

Por isso, também preferimos falar de gestão de conflitos [ao invés de resolução] pois eles não acabam, propriamente. As tensões sociais e os conflitos são o sal da vida social que é sempre multicultural. Por isso, enfatizamos e procuramos alertar para uma (trans)formação de olhares e de discursos sempre que se fala de mediação . Por isso alertamos para a necessidade de um olhar e de uma intervenção social atentos a todos os processos de interação, sejam os que ocorrem nos contextos familiares, escolares, comunitários, laborais, jurídicos ou outros, durante e antes do conflito propriamente dito.

2. A BUSCA DE TERCEIROS LUGARES: A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E SOCIOEDUCATIVA

O educador social, um assistente social ou um qualquer outro interventor social ou socioeducativo, quando trabalham com idosos, ou com toxicodependentes, ou com ex-reclusos que pretendem ressocializar, reeducar, ou com qualquer outro grupo social que pretendem ajudar a (des)envolver, que pretendem ajudar a construir um projeto para que não voltem a cair no mesmo contexto considerado problemático, têm que trabalhar com “o outro”.

Nesse sentido, têm que usar uma prática mediadora entre os sujeitos e culturas:

Ao contrário do médico, do terapeuta ou do juiz, o educador assume na relação o duplo estatuto de alguém que está diretamente implicado e, ao mesmo tempo, impedido de tomar

partido ou de dar a solução. Cabe-lhe, sobretudo, escutar e estar atento, criando situações de encontro e de proximidade favoráveis à emergência de respostas pessoais por parte dos educandos, os verdadeiros protagonistas da acção. Para isso, terá de promover relações interpessoais baseadas no princípio ético da distância óptima. Ou seja, uma distância que permita garantir a conjugação equilibrada entre racionalidade, sensibilidade e serenidade (Carvalho e Baptista, 2004, p. 93).

A intervenção social, socioeducativa, seja mais preventiva e transformativa ou mais resolutiva, pode, e deve, sempre que possível, ter uma prática alimentada pela mediação, quer dizer, pela comunicação, pela negociação e não pela imposição dum único modelo e filosofia de vida. Neste sentido, referimo-nos à mediação enquanto área e conjunto de competências transversais a várias profissões, como uma filosofia hermenêutica, comunicação interpessoal e intercultural, como tradução sistemática de interesses das partes numa interação e por vontade dos implicados. Trata-se, no fundo, como sublinha Torremorell (2008, p. 85), de

[...] uma tentativa de trabalhar com o outro e não contra o outro, procurando uma via pacífica para enfrentar os conflitos num ambiente de crescimento, aceitação, aprendizagem e respeito mútuo. [...] Mas, a partir de uma concepção mais ampla, consideramos que «a cultura de mediação configura espaços comunicacionais ternários nos quais, com a contribuição da pessoas mediadoras, sujeitos agentes geram horizontes simbólicos partilhados».

Na mediação entre diferentes valores culturais, o trabalhador social, se quiser ser um interventor socioeducativo, seja em termos pessoais, seja em termos comunitários, se quiser empoderar e transformar, não pode agir apenas resolutivamente. Tem de surgir como um mediador entre os grupos sociais e as mais diversas instituições públicas e privadas, apoiando-se numa hermenêutica multitópica [diatópica no dizer de BS Santos, 1997] com vista à concretização dos direitos e dos interesses dos grupos e sujeitos em causa na interação. A finalidade do processo de mediação intercultural é buscar a autonomia desses grupos e pessoas [empowerment], que é, no fundo, o objetivo do desenvolvimento social e comunitário.

Por outro lado, a expressão “resolução de conflitos” reporta-nos, muitas vezes, ao conceito de eliminação dos conflitos. Já a expressão “gestão de conflitos” não pretende acabar com os conflitos, matéria impossível, mas sim geri-los. Aqui, a mediação é vista apenas como uma técnica, uma ferramenta utilizada nas relações interpessoais com problemas complexos. Na realidade, na mediação combina-se uma atitude cultural com um manejo de técnicas.

Ao trabalhar com as diversidades, isto é, com outras identidades e alteridades, e ao procurar formas de ajuda à emancipação, a mediação tem vindo a desenvolver-se e a especializar-se, em vários domínios, desde as Ciências Jurídicas, à Gestão, Intervenção Social, Antropologia, Psicologia, Sociologia e a temas transversais aplicados à Educação. Assiste-se, assim, ainda que lenta-mente, à transformação da ideia hegemónica em que a mediação surge sempre ligada a conflitos para resolver. O papel transformador e humanizador da mediação deverá passar da simples instância do processo judicial, ou de uma alternativa ao mesmo, para vir a ocupar um lugar central de uma nova cultura universal, próximo do que Torremorell (2008, p. 79) designa de “cultura de mediação”. Sabemos que se trata de um debate já iniciado mas, também, ainda muito aberto.

Entendemos que a mediação tem uma autonomia própria para além da resolução de problemas. A mediação sociocultural e intercultural que tem de alimentar uma intervenção que queira ser socioeducativa surge, assim, não só na gestão e na dimensão paliativa dos conflitos, da indisciplina, dos problemas sociais, mas, também, a montante dos conflitos, antecipando-os, evitando-os e criando um ambiente de respeito pelos outros e por si próprio; um ambiente de cosmopolitismo para uma sociedade mais inclusiva .

São as práticas da relação, da mediação e de hospitalidade que permitem transformar o mundo numa casa para todos os seres humanos. É, pois, nesse sentido que os educadores devem ser valorizados como promotores das chamadas redes sociais, tanto primárias como secundárias ou terciárias (Carvalho e Baptista, 2004, p. 93).

3. EM BUSCA DE SÍNTESES E DE CONCLUSÕES: ENTRE A RESOLUÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA

Olhando agora mais particularmente para o âmbito específico da escola, importa dizer que entendemos que tem ainda um olhar muito monolítico que estranha o outro. Num olhar plural, e numa sociedade contemporânea, uma pessoa tem que, não só, estranhar o outro mas, também, entender o outro como fonte de benefício, como potencial de enriquecimento e de aprendizagens conjuntas.

Neste sentido, a mediação que preconizamos, enquadra-se num paradigma intercultural em que se reivindica uma escola para todos e não todos para uma escola.

Neste paradigma, o potencial da educação para a hospitalidade e para a convivência está sempre presente. O próprio interventor/mediador é um construtor de educação para a hospitalidade e de educação para a convivência.

E “viver com” é admitir que o outro é diferente, ouvi-lo e respeitá-lo, ainda que não concordando, seja numa relação de género, sexo, idade, religião, cultura, professor, aluno, patrão, empregado. E

Conviver... significa viver na companhia de outros e, para poder falar de “companhia”, tem que se ter uma participação nos sentimentos do outro, uma empatia. Em suma, quando se fala de convivência, referimo-nos à vida que é compartilhada pelos indivíduos, famílias e grupos no que diz respeito a interesses, preocupações, problemas, soluções para esses problemas, expectativas, uso do espaço, serviços e a tudo aquilo que faz parte da vida em sociedade [...]. A convivência implica, portanto, estar ao mesmo tempo e no mesmo lugar que o outro, com o qual se interage activa e criativamente, com quem se compartilha características comuns, e entre quem existe um entendimento, uma empatia (Giménez, 2010, p. 74).

Eis algumas ideias fundamentais para a construção da paz num mundo onde as diferenças produzem tensões que nem sempre originam, necessariamente, conflitos.

REFERÊNCIAS

- Baptista, I. (2005). Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético. Porto: Profedições.
- Baptista, I. (2008). “Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção”, Cadernos de Pedagogia Social, ano II. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 7-30.
- Canário, R. Alves N. e Rolo C. (2001). Escola e exclusão social. Lisboa: Educa.
- Capul e Lemay. (2003). Da educação à intervenção social, Vol. I e II. Porto: Porto Editora.
- Caride, J. A. (2005). Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Carvalho, A. D. e Baptista I. (2004) . Educação Social. Fundamentos e estratégias. Porto: Porto Editora.
- Foucault, M. (1997). Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes.
- Giménez, C. (2010). Interculturalidade e Mediação, Lisboa: ACIDI.
- Hespanhol A., P. Couto L. e Martins C. (2008). “A medicina preventiva” in Revista Portuguesa de Clínica Geral, 24, 49-64.
- Nicolescu, B. (2000). Manifesto da transdisciplinaridade, Lisboa: Hugin.
- Santos, B. de S. (1997) . “Por uma concepção multicultural de direitos humanos”, Revista Crítica de Ciências Sociais, 48, 11-32 .
- Torremorell, M. C. B. (2008). Cultura de Mediação e Mudança Social, Porto: Porto Editora.
- Vieira, A. (2013) . Educação Social e Mediação Sociocultural, Porto: Profedições .
- Vieira, A. e Vieira, R. (2016). Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações, Porto: Profedições.

AVALIAÇÃO POR PARES - UMA EXPERIÊNCIA DE COMUNICAÇÃO MATEMÁTICA COM ALUNOS DO 9.º ANO

Alexandra Ramos

Agrupamento de Escolas de Vale de Milhaços

Resumo

Segundo a experiência docente, as anotações nos instrumentos de avaliação têm sido desperdiçadas pelos alunos, perdendo-se potenciais oportunidades de regular a sua aprendizagem. O objetivo deste estudo consistiu em desenhar uma atividade com uma abordagem experimental e de cariz colaborativo para trabalhar áreas e volumes de sólidos, permitindo observar comportamento dos alunos numa tarefa de avaliação em grupo perante anotações realizadas pelos seus pares.

Participaram 32 alunos entre os 13 e os 16 anos de idade a frequentar o 9.º ano numa escola do concelho do Seixal. Neste procedimento os alunos primeiro pesquisam, efetuam medições e procedem ao cálculo e registo da área da superfície total e do volume de 5 sólidos geométricos em cartaz. Cada grupo corrige o cartaz de outro grupo com a ajuda de uma lista de verificação e um segundo cartaz é produzido com base nos comentários e correções realizados pelo grupo revisor. A análise dos dados incidiu: i) na capacidade dos alunos para avaliarem o trabalho dos seus pares; ii) na atitude dos alunos face ao feedback fornecido pelos seus pares; iii) nos itens da lista de verificação do segundo cartaz.

Os alunos, enquanto revisores, revelaram-se bons avaliadores do trabalho dos seus pares, mas, enquanto avaliados, nem sempre prestaram atenção às anotações realizadas e apenas um dos nove cartazes reflete o cumprimento da totalidade dos itens da lista de verificação.

Concluiu-se que esta abordagem ao estudo de áreas e volumes de sólidos, com foco na identificação, comunicação e correção de erros, pode promover um maior envolvimento dos alunos com transferência para a aprendizagem.

Palavras chave: feedback, avaliação por pares, comunicação matemática

Abstract

According to the teacher's professional experience, students have been missing the potential opportunities that annotations in the assessment instruments can provide. The focus of this work is the study of solids' areas and volumes with an experimental and collaborative approach allowing to observe the students's behavior in a group assessment task in the notes taken by their peers.

In this study is assembled a group of thirty-two (32) 9th grade students, aged between 13 to 16, at a school in the Seixal municipality. The first task is to research, measure and calculate the total surface area and the volume of five (5) geometric solids in the poster. Then each group corrects the poster of another with the help of a checklist, and a second poster is made based on the reviewing groups' comments and corrections. The teacher's analysis focuses on: i) the students' ability to evaluate the work of their peers; ii) the students' attitude towards the feedback provided by their peers; iii) the checklist items on the second poster.

The students, as reviewers, proved to be good evaluators of their peers's work but sometimes, while evaluated, they did not pay attention to the corrections made. Noticed that only one out of the nine posters checked all the required items.

In this specific approach of solids' areas and volumes study, with a focus on the identification, communication and errors' correction, it's promoted a greater students' involvement reflecting an improvement in their learning.

Keywords: feedback, peer review, mathematical communication

1. INTRODUÇÃO

Avaliar e comunicar são intrínsecos ao processo de ensino e de aprendizagem e influenciam as qualidades da aprendizagem matemática, tendo por suporte as tarefas desenvolvidas em sala de aula

(Martins & Guerreiro, 2019). Avaliar o trabalho dos seus pares é talvez ainda uma tarefa inusitada para muitos alunos na sala de aula de matemática e, embora possa ser alvo de entusiasmo, o rever e corrigir o trabalho dos colegas é um trabalho que implica cuidado atencional e é importante que surjam na vida escolar oportunidades para que os alunos desenvolvam uma capacidade avaliadora de qualidade.

Uma possível definição de avaliação por pares é apresentada por Gu (2020) como um processo em que os alunos usam comentários e classificações para avaliar a qualidade do trabalho dos seus pares. Reforçando esta definição, Chin (2016) considera ainda importante que a informação fornecida (feedback) sobre a performance ou para classificar o trabalho dos colegas incida também no processo de colaboração entre pares.

Para avaliar neste modelo que pressupõe a participação ativa dos alunos associada a tomadas de decisão e a formas de regulação e autoregulação, o feedback é essencial (Fernandes, 2011) e pode ser mais eficaz considerando um ambiente onde os erros são bem-vindos (Hattie & Gan, 2011; Hattie & Yates, 2014) podendo estes ser considerados como oportunidades de aprendizagem (Gu, 2020). Por vezes, as interações entre alunos podem originar partilha de informações incorretas o que pode estar na origem de alguma relutância docente em considerar os alunos como agentes fidedignos de feedback. No entanto, num cenário de aprendizagem colaborativa os alunos interagem tanto, senão mais, com os pares do que com o professor na construção de entendimentos, investindo emocional e socialmente, sobre a aprendizagem (Hattie & Gan, 2011) constituindo-se também, deste modo, a avaliação por pares como uma estratégia promotora do desenvolvimento de competências sociais (Chin, 2016).

Ainda de acordo com Chin (2016) os alunos precisam apreciar os benefícios de se envolverem com a avaliação por pares e devem ser apoiados, pelo professor, no desenvolvimento de uma colaboração eficaz e no fornecimento de feedback crítico construtivo. Por seu lado, os professores podem sentir necessidade de ensinar alguns alunos a colaborar e a criticar construtivamente, direcionando a dinâmica da sala de aula para a partilha do conhecimento com intervenções destinadas a garantir que todos os alunos possam beneficiar das interações com os colegas (Hattie & Gan, 2011).

Interações com os colegas em contextos de aprendizagem colaborativa fornecem oportunidades de participação que tendem a eliminar a possível passividade de alguns alunos (Wentzel & Watkins, 2011). Para além de atribuir um papel mais ativo aos alunos, envolver os alunos na produção de comentários sobre a qualidade do trabalho dos seus pares permite-lhes maior controlo e responsabilidade perante a aprendizagem podendo os alunos aprender com maior profundidade (Gu, 2020). Envolver os alunos na apreciação do trabalho realizado pelos seus pares pode também proporcionar-lhes um foco de atenção adicional sobre o seu próprio trabalho. A avaliação pelos pares pode ser assim interpretada como um processo recíproco, pois o aluno que fornece feedback sobre a tarefa de outro também beneficia ao aumentar a sua própria compreensão da tarefa (Chin, 2016).

A avaliação por pares é também benéfica para o professor na medida em que alguma transferência de responsabilidade para o aluno deixa o professor mais livre para se tornar um observador atento das interações entre os alunos dentro dos grupos de trabalho (Gu, 2020) tornando a aprendizagem dos alunos visível ao professor (Hattie e Gan, 2011). Esta prática pedagógica, como afirma Nystrand (2018), permite ao professor refletir sobre o que ensina, como avalia, e o que pretende alcançar, sendo portanto um exercício valioso para alunos e professores se tornarem mais centrados na aprendizagem.

Na experiência realizada, para motivar, captar a atenção e proporcionar aos alunos maior perceção de controlo sobre a tarefa optou-se pela manipulação de embalagens e material didático numa abordagem experimental ao estudo das áreas e volumes de sólidos. Ao mesmo tempo, observou-se o comportamento dos alunos no seio dos seus grupos de trabalho e depois o comportamento perante anotações realizadas pelos seus pares na tarefa de avaliação em grupo. Para compreender o impacto que a tarefa produziu junto dos alunos foram analisados os textos de opinião que estes elaboraram após a realização de uma questão-aula sobre o tema da tarefa.

2. METODOLOGIA

2.1. Participantes

Participaram 32 alunos, 16 raparigas e 16 rapazes com uma média de idades de 13,91 anos (Min=13; Máx=16), a frequentar o 9.º ano numa escola do concelho do Seixal.

2.2. Desenho experimental

A atividade proposta seguiu uma abordagem experimental e de cariz colaborativo no estudo de áreas e volumes de sólidos e permitiu observar o comportamento dos alunos numa tarefa de avaliação em grupo perante anotações realizadas pelos seus pares. A tarefa consistia em manipular sólidos, entre eles desperdício, como embalagens de produtos de uso comum existentes no mercado, em cartão ou plástico, e material didático, em madeira ou acrílico, existente na escola, com a finalidade de determinar a área da superfície e o volume de cada um dos sólidos manipulados.

2.3. Materiais

Os alunos dispunham dos seus manuais, do formulário habitualmente usado em provas finais de ciclo e dos seus telemóveis, para consulta. A cada grupo foram entregues 5 sólidos: prisma retangular, cilindro, esfera, cone e pirâmide, uma fita métrica e folhas de papel A3.

2.4. Procedimento

Durante duas aulas de 60 minutos, os alunos pesquisaram, efetuaram medições e procederam ao cálculo e registo, em cartaz, da área da superfície total e do volume de cada um dos 5 sólidos. Na terceira aula, os grupos ultimaram os seus cartazes e procedeu-se, em grande grupo, à construção conjunta de uma lista de verificação. Esta lista tem como objetivo guiar cada grupo na correção e pontuação do cartaz produzido por outro grupo. Na quarta aula, cada grupo corrigiu e pontuou o cartaz de outro grupo, atribuído por sorteio, com a ajuda da lista de verificação construída em grande grupo, na aula anterior, e filtrada pela professora.

Os grupos foram desafiados pela professora a apresentar uma versão final do seu cartaz com base nos comentários e correções realizados pelo grupo corretor e para tal a professora acordou com os grupos um período de 4 dias até à entrega da versão final. Os grupos levaram para casa o seu cartaz comentado e a lista de verificação com as pontuações atribuídas pelo grupo corretor. Cada grupo produziu novo cartaz mas apenas uma das 9 versões finais refletia o cumprimento da totalidade dos itens da lista de verificação, pelo que a professora acordou, com os alunos dos restantes 8 grupos, o período de uma semana para a produção de um novo cartaz, definitivo, devolvendo aos grupos todo o material revisto por si, contendo agora o seu feedback escrito. Durante este período de uma semana, os alunos realizaram uma questão-aula sobre áreas e volumes de sólidos e produziram um texto de opinião sobre todo o processo de realização da tarefa em grupo até ao produto final.

3. RESULTADOS

No caso particular da pirâmide quadrangular é frequente observarem-se, entre os alunos, confusões entre a altura da pirâmide e a altura de uma face lateral (apótema). Embora a designação altura possa ser usada para ambas as entidades matemáticas as respetivas medidas são necessariamente distintas sendo a medida da altura da pirâmide sempre inferior à medida da altura de uma das suas faces laterais.

Em três grupos os alunos mediram o apótema e trabalharam a partir daí, o que facilitou a realização da tarefa por redução do número de etapas, e outros três grupos consideraram-no erradamente a altura da pirâmide. Em um grupo os alunos confundiram o apótema com a aresta lateral e noutro grupo, ao qual tinha sido entregue uma pirâmide de enchimento em acrílico com uma pequena abertura na base, observou-se uma aluna a introduzir a fita métrica pela abertura para tentar medir a altura da pirâmide. Para determinar a área da superfície e o volume da pirâmide quadrangular era esperado que os alunos efetuassem medições, o mais precisas possível, da aresta lateral e da aresta da base da pirâmide. O apótema e posteriormente a altura da pirâmide seriam determinados com recurso ao Teorema de Pitágoras. Para determinar a área da superfície e o volume dos não poliedros (cone, esfera e cilindro) era esperado que, numa primeira fase, os alunos medissem quer o perímetro da base, no caso do cone e do cilindro, quer o perímetro da esfera e obtivessem os respetivos raios por meio da resolução de equações simples. Tal não aconteceu senão após a intervenção da professora junto dos grupos que solicitaram a sua ajuda. Cinco grupos apresentaram estimativas para os raios, ora por meio da observação da esfera, aproximando a fita métrica, ora por meio do cálculo da metade de uma medição não rigorosa do diâmetro das bases do cone e do cilindro. Três grupos consideraram erradamente a geratriz como a altura do cone.

Outras dificuldades manifestadas pelos alunos foram também detetadas. Entre elas destaca-se a incapacidade de criticar resultados absurdos obtidos, isto é, valores excessivamente grandes ou pequenos para medidas dos sólidos manipulados (3 grupos) ou a confusão entre os conceitos de área e perímetro (1 grupo).

Como ilustração de algumas situações anteriormente mencionadas apresenta-se, como exemplo, o primeiro cartaz de um grupo com feedback dado pelos pares e posteriormente reforçado pela professora e o segundo cartaz do mesmo grupo com feedback dado pela professora. O primeiro cartaz (Fig.1.1. e Fig.1.2.) contém as anotações realizadas pelos pares (a vermelho). O segundo cartaz do mesmo grupo (Fig.2.1. e Fig.2.2.) evidencia que os alunos não prestaram atenção às anotações realizadas pelos seus pares pelo que algumas dessas anotações foram reforçadas pela professora (a verde) na sua revisão.

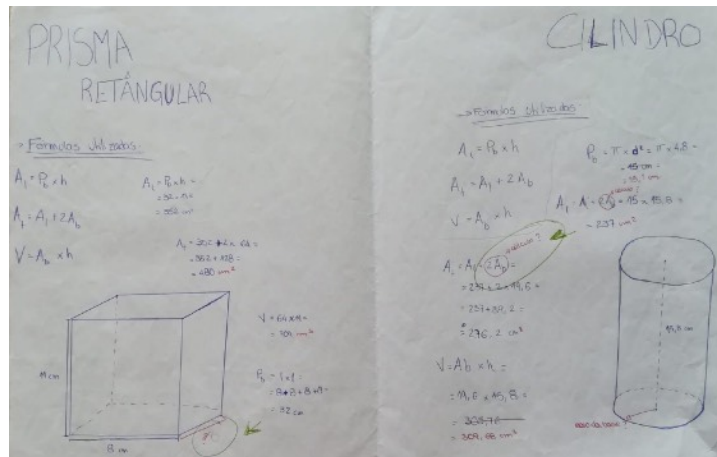


Fig.1.1. Exemplo de cartaz com feedback dado pelos pares e posteriormente reforçado pela professora

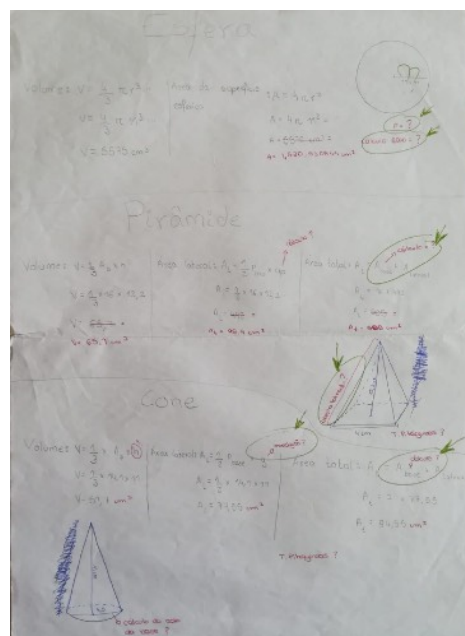


Fig.1.2. Exemplo de cartaz com feedback dado pelos pares e posteriormente reforçado pela professora

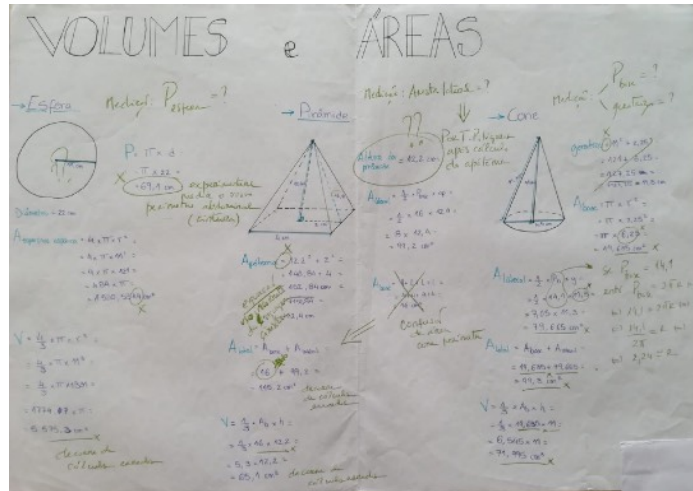


Fig.2.1. Exemplo de cartaz com feedback dado pela professora

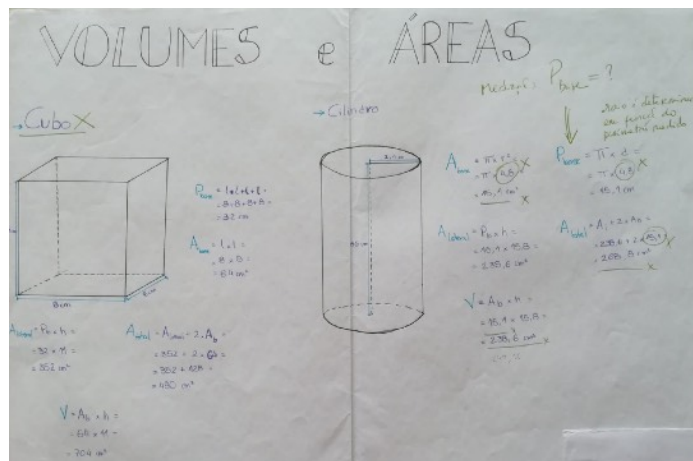


Fig.2.2. Exemplo de cartaz com feedback dado pela professora

Tarefa dos Alunos: CÍRCULO E; MAQUETA 4; MAQUETA 5A

Tarefa avaliada por: 2009 R; 2009 S; 2009 T; 2009 U; 2009 V; 2009 W; 2009 X; 2009 Y; 2009 Z

Sólido	Critérios	Cotação a atribuir	Cotação atribuída
Cone	Medição	Perímetro da base	1
		Geratriz	1
	Cálculo	Raio da base	3
		Área da base	3
		Área da superfície lateral	3
		Área total	1
		Altura do cone (T.Pitágoras)	5
Volume do cone	3		
Esfera	Medição	Perímetro da esfera	1
		Raio da esfera	3
	Cálculo	Área da superfície esférica	3
		Volume da esfera	3
Prisma	Medição	Aresta 1 (base)	1
		Aresta 2 (altura)	1
	Cálculo	Área da superfície total do prisma	8
Pirâmide	Medição	Volume do prisma	4
		Aresta da base	1
		Aresta lateral	1
	Cálculo	Área da base	1
		Apótema (altura de uma face)	5
		Área da superfície lateral	3
		Área total	1
Altura da pirâmide (T.Pitágoras)	5		
Volume da pirâmide	3		
Cilindro	Medição	Perímetro da base	1
		Altura do cilindro	1
		Raio da base	3
	Cálculo	Área da base	2
		Volume do cilindro	3

Handwritten notes:
 - "3 - 1 = 2"
 - "40 + 5 = 45"

Fig. 3 Lista de verificação

Para além de referirem o impacto positivo que a tarefa teve na realização da questão aula, os alunos referiram, no texto de opinião, outros aspetos que destacaram a importância que esta experiência de avaliação por pares teve para eles. Na Tabela 1 apresentam-se as identificações de uma seleção de excertos organizada em quatro categorias, considerando dois indicadores, os benefícios atribuídos e as dificuldades encontradas. Segundo estes resultados, verificamos um maior número de atribuições aos benefícios do que a dificuldades encontradas.

Tabela 1. Identificação das categorias (benefícios e dificuldades) de acordo com excertos dos alunos

	Benefícios atribuídos	Dificuldades encontradas
Desenvolvimento de competências sociais	(1), (2), (11), (14), (15), (22)	(5), (24)
Controlo/responsabilidade e aprofundamento da aprendizagem	(1), (2), (4), (6), (7), (9), (10), (11), (15), (19)	
Foco da atenção sobre próprio trabalho/erros como oportunidades de aprendizagem	(3), (17), (20)	
Utilização de manipuláveis	(8), (12), (13), (16), (18), (21), (23)	

(1) “...este trabalho obrigou-nos a ir pesquisar e a procurar informação (...) e como foi em grupo nós fomos nos ajudando o que melhorou bem mais a aprendizagem (...) consegui retirar muitas dúvidas e assim conseguir fazer a questão aula.”

(2) “...todos nós conseguimos aprender algo novo. No meu caso aprendi mais sobre os conceitos (...) desenvolvi a minha capacidade de trabalhar em grupo.”

(3) “...tivemos a oportunidade de corrigir o trabalho de um grupo e ver como eles fizeram e corrigir os seus erros.”

(4) “... permitiu refletir um pouco sobre como funcionam os cálculos das áreas e volumes, percebendo porque são assim (...) teve um bom impacto sobre a realização da questão-aula.”

(5) “Não gostei de corrigir os trabalhos dos outros colegas porque eles pensavam de uma maneira e o meu grupo pensava noutra e isso causou discussão entre os grupos.”

(6) “E para mim esta atividade ajudou imenso na questão-aula porque ficou muito esclarecido como se calculam os volumes, o que é um apótema, o que é uma aresta...”

(7) “...ajudou-me a organizar, muito melhor, a matéria na minha cabeça pois tínhamos um guião de avaliação para seguir (...) aprendemos coisas novas, no meu caso, como calcular o raio (...) aprendi melhor o conceito de apótema e como o calcular e isso ajudou-me na realização da questão-aula.”

(8) “...a aprendizagem do tema Áreas e Volumes de Sólidos foi feita de uma forma diferente do normal mas bastante interessante. Este método de ensino é bom (...) faz com que os alunos a percebam (a matéria) de uma forma mais prática...”

(9) “Com essa atividade ficou mais fácil perceber a diferença entre os conceitos de área e volume...”

(10) “...gostei muito de trabalhar com este tema acho muito interessante para o desenvolvimento matemático e capacidade de resolver os seus problemas (...) este método de trabalho é excelente para os alunos. Eu queria que se repetisse estes trabalhos com outras matérias, consegui perceber muito bem o que foi realizado.”

(11) “Com a resolução desta tarefa aprendi mais sobre os conceitos de hipotenusa e catetos (...) e gostei muito de fazer este trabalho em grupo pois permite ouvir e discutir opiniões.”

(12) “...este projeto também nos ajudou na realização dos cálculos com objetos reais.”

(13) “...esta tarefa ajudou-me a compreender e a perceber devido à parte prática...”

(14) “...também me ajudou na organização de grupo e de saber dividir tarefas.”

(15) “Fiquei com ideias mais organizadas acerca das áreas, volumes dos sólidos em geral o que me facilitou bastante na questão-aula (...) ajudou-me a cooperar com outros colegas.”

(16) “O que eu mais gostei nessa tarefa foi usar a régua (fita métrica) para medir os sólidos e desenhá-los...”

(17) “...ao corrigir essa mesma tarefa apercebi-me de erros que cometia e consegui ultrapassar algumas dificuldades que sentia.”

(18) “...a professora trouxe diferentes sólidos nos quais nós podemos mexer, ver e medir. (...) estas atividades são muito boas pois temos os sólidos fisicamente e não precisamos de os estar a imaginar...”

(19) “...aprendemos mais sobre os sólidos geométricos e as suas características e aparência que nos ajudou a ter uma melhor perceção deles quando aparecem em problemas.”

(20) “Foi uma maneira de nós aprendermos com os nossos erros pois temos estado a corrigi-los de acordo com as correções dos colegas e da professora.”

(21) *“Esta tarefa não foi só boa para este momento de avaliação mas sim para compreendermos melhor esta matéria pois como trabalhamos com exemplos reais, que muitas vezes usamos no dia a dia, como a esfera e o prisma, foi mais fácil e também foi diferente.”*

(22) *“Também me apercebi que durante a realização da tarefa não é só a minha forma e pensamento de trabalho que importa...”*

(23) *“Acho também que o facto de termos trabalhado com objetos reais (tendo de os medir) foi um fator favorável à realização da tarefa...”*

(24) *“...uma dificuldade quando se trabalha em grupo é haverem ideias diferentes e não conseguir-se chegar a um consenso e com isso pode-se perder algum tempo, como foi o caso do meu grupo que perdeu 20 minutos a tentar chegar a um acordo.”*

4. DISCUSSÃO

Expor em cartaz e avaliar o trabalho dos pares são para Wimpfheimer (2004) promotores da apropriação da tarefa pelo aluno proporcionando-lhe uma experiência valiosa para apresentações de pesquisa. Para além de exporem em cartaz os raciocínios matemáticos, os alunos desenharam as representações dos sólidos manipulados. Habitualmente os alunos tomam contacto com exercícios e problemas envolvendo áreas e volumes através dos manuais escolares, fichas de trabalho ou atividades interativas em plataformas de aprendizagem nos quais é frequente uma representação no plano das superfícies ou dos sólidos acompanhar os respetivos enunciados. Ao criar as suas representações a partir de modelos tridimensionais e fazer acompanhar essas representações dos registos das medições e dos cálculos efetuados os alunos partilharam ideias e aprofundaram o entendimento matemático entendendo-se a tarefa como uma aposta na exposição do pensamento dos alunos no sentido da comunicação para a aprendizagem referida por Martins & Guerreiro (2019).

A aplicação direta de fórmulas para o cálculo de áreas e volumes de sólidos geométricos parece ser simples a uma primeira vista. Quando são conhecidas as dimensões de um sólido o uso da fórmula adequada parece não constituir problema para a maioria dos alunos no final do 3.º ciclo do ensino básico. No entanto, os alunos manifestaram algumas dificuldades na determinação da altura da pirâmide quadrangular que envolvia mais do que uma etapa de resolução e a utilização do Teorema de Pitágoras. De acordo com Sousa (2008), os adolescentes podem apresentar dificuldades em tarefas matemáticas que tenham mais variáveis ou etapas do que aquelas que a capacidade limitada da sua memória de trabalho pode comportar.

Os alunos produziram os seus cartazes e recebem uma lista de verificação padrão para anotar o trabalho uns dos outros. A lista de verificação foi elaborada em conjunto, em sala de aula, com itens para orientar os alunos na avaliação da qualidade do trabalho dos pares, sem fornecer os resultados. Alguns alunos percebem os erros que cometeram pelo que o processo promove também a auto avaliação e, como refere Narciss (2008) este tipo de orientação oferece ao aluno uma experiência positiva de percepção da sua própria competência. Os erros são considerados oportunidades de aprendizagem (Gu, 2020) e quando os alunos são chamados a criticar e a rever o trabalho de outros refletem sobre a compreensão que detêm desse trabalho ou sobre o seu desempenho (Chin, 2016).

Os alunos enquanto avaliadores revelaram-se, no geral, bons avaliadores do trabalho dos seus pares mas, enquanto avaliados, nem sempre prestaram atenção às anotações realizadas pelos seus pares. Nystrand (2018) refere que a avaliação por pares pode ser um primeiro passo num processo de feedback, após o qual o professor pode acrescentar mais esclarecimentos, dada a sua autoridade e conhecimento, e ajudar a superar a possível relutância dos alunos em confiar nos julgamentos uns dos outros. A professora utiliza a mesma lista de verificação para aferir as classificações atribuídas bem como as anotações produzidas após a produção, pelos alunos, de um segundo cartaz. Nem todos os grupos procederam à correção da totalidade dos erros assinalados pelos seus pares. O feedback da professora seguiu o modelo Answer-until-correct (Narciss, 2008) oferecendo aos alunos a oportunidade de novas tentativas de correção até à conclusão dos cartazes definitivos.

A generalidade dos alunos destaca o envolvimento e a aprendizagem, como benefícios desta experiência, no texto de opinião. De acordo com Hattie e Yates (2014) os progressos são observados e reconhecidos pelo professor que aprecia quer as aproximações alcançadas quer o nível de carga psicológica e esforço experimentado pelos alunos.

5. CONCLUSÃO

Esta experiência destaca elementos importantes da avaliação por pares, o envolvimento dos alunos num processo crítico construtivo ao trabalho produzido pelos seus pares utilizando critérios

construídos em grupo e ciclos de feedback com oportunidades para aperfeiçoamento dos cartazes. O principal constrangimento foi talvez a credibilidade dos alunos nas anotações realizadas pelos seus pares. A visibilidade da aprendizagem foi de grande importância para a professora, permitindo identificar apropriações de conceitos nem sempre bem realizadas pelos alunos. Ao mesmo tempo, o papel ativo dos alunos na avaliação parece ter despertado mais interesse pela tarefa em si sendo possível que esta experiência tenha contribuído para desenvolver a confiança dos alunos nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos. Este estudo dá um contributo na perceção de como o trabalho colaborativo entre pares ainda necessita de maior investimento quanto à dinâmica de sala de aula e motiva o desenvolvimento de futuros estudos.

REFERÊNCIAS

- Chin, P. (2016). Peer Assessment. Consultado em Agosto, 2020, em https://www.researchgate.net/publication/328340643_Peer_assessment
- Fernandes, D. (2011). Avaliar Para Melhorar As Aprendizagens: Análise e Discussão de Algumas Questões Essenciais. Consultado em Agosto, 2020, em https://www.researchgate.net/publication/314299081_Avaliar_Para_Melhorar_As_Aprendizagens_Analise_e_Discussao_de_Alguas_Questoes_Essenciais
- Gu. C. (2020). Student Peer Assessment. Consultado em Agosto, 2020, em https://www.researchgate.net/publication/341707938_Student_Peer_Assessment
- Hattie, J., & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. In R. Mayer & P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 249–271). New York: Routledge.
- Hattie, J. A. C., & Yates, G. C. R. (2014). Using Feedback to Promote Learning. In V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala (Eds.). *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*. Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology web site: <http://teachpsych.org/ebooks/asle2014/index.php>
- Martins, C., & Guerreiro, A. (2019). Tarefas matemáticas com vista à avaliação e à comunicação para a aprendizagem. Consultado em Fevereiro, 2020, em https://www.researchgate.net/publication/334884136_Tarefas_matematicas_com_vista_a_avaliacao_e_a_comunicacao_para_a_a_aprendizagem
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. Van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd ed., pp. 125–143). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nystrand, M. J. (2018). Student peer assessment. Consultado em Agosto, 2020, em https://pil.gu.se/digitalAssets/1688/1688695_nystrand-student-peer-assessment.pdf
- Sousa, D. A. (2008). *How the Brain Learns Mathematics*. California: Corwin Press.
- Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2011). Instruction based on peer interactions. In R. Mayer & P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 322–343). New York: Routledge.
- Wimpfheimer, T. (2004) Peer-Evaluated Poster Sessions: An Alternative Method to Grading General Chemistry Laboratory Work. *Journal of Chemical Education*, 81(12) 20042.

AGOSTINHO DA SILVA E A CAUSA DA CULTURA POPULAR EM PORTUGAL, TERCEIRA E QUARTA DÉCADAS DO SÉC.XX

Helena Briosa e Mota¹, Maria da Conceição Azevedo²

¹PhD Student UTAD, Portugal. hbriosa@gmail.com

²Professor UTAD, Portugal. mazevedo@utad.pt

Resumo

Em Portugal, numa época onde dois terços da população era analfabeta, Agostinho da Silva (1906-1994) empreende uma intensa campanha de divulgação cultural. Mais que alfabetizar, visava promover a cultura.

Sendo a acção de disseminação do saber uma das constantes na vida de Agostinho, este estudo circunscreve-se à acção empreendida entre os anos 30-40 no âmbito do que ficou conhecido por Núcleo Pedagógico Antero de Quental «para educação popular».

Mais que (1) descrevermos as missões pedagógicas, as escolas experimentais, palestras e conferências, ou a publicação de cerca de duzentos títulos de «Cadernos» de Iniciação Cultural, Antologia, Introdução aos Grandes Autores, Textos para a Juventude e Biografias vendidos a preços acessíveis para os sedentos de saber; (2) enumerarmos as páginas do processo organizado pela PVDE/PIDE-DGS sobre a acção pedagógica e reflectirmos sobre A Doutrina Cristã (o folheto de quatro páginas que foi a pedra de toque para a sua detenção no Aljube de Lisboa), onde deixa explícito que só através da «liberdade de cultura» poderá o homem «desenvolver ao máximo o seu espírito crítico e criador» e contribuir para a transformação e progresso moral da sociedade; mais que tudo isso, (3) interessa-nos descortinar as motivações do labor ético de quem, em Portugal, movido pelo ideal da Fraternidade, trabalhou para a democratização da cultura; e (4), volvidos quase cem anos, analisar as repercussões que de tal acção ainda ecoam na actualidade.

Palavras-chave: Agostinho da Silva, Cadernos de divulgação cultural, educação popular, cidadania.

Abstract

When two thirds of the population were illiterate in Portugal, Agostinho da Silva (1906-1994, from now on, AS) undertook an active campaign aiming the dissemination of knowledge. More than providing literacy, his objective was to promote culture.

This study deals with the action undertaken by AS known as Núcleo Pedagógico Antero de Quental for popular education organized in Portugal between 1938 and 1944.

Besides describing the pedagogical missions, the experimental schools, the talks and conferences or the publication of about 200 titles of «Leaflets of Cultural Initiation», of «Anthology, Introduction to the Greatest Authors», of «Leaflets for the Young Ones» and Biographies sold at affordable prices, we shall analyse the references on the process organized by the Political Police of the time (PVDE/PIDE-DGS) dealing with Da Silva's pedagogical action, as well as A Doutrina Cristã, the four pages leaflet which led him to Aljube prison in Lisbon. Simply because he states that only by means of «freedom of culture» shall man be able to «develop to his maximum potential his critical and creative spirit», while contributing to the transformation and moral progress of society. Specifically, our interest lies in finding the motivations of the ethical behaviour of a man who, driven by the ideal of a universal brotherhood, helped to democratise access to culture and knowledge. And, last, but not least, almost 100 years later, we intend to examine the impact of Da Silva's action in present days.

Key-words: Agostinho da Silva, Cadernos de divulgação cultural, popular education, citizenship.

1. PRESSUPOSTO, OBJECTIVO, JUSTIFICAÇÃO E ANTECEDENTES

Seguindo o *Curriculum e notas biográficas* que Agostinho da Silva (1906 –1994) (doravante também designado por AS) deixou para memória futura e integram *Páginas Esquecidas* (2019:53-67), verifica-se que a constante na sua vida é a preocupação com a elevação cultural *d'o Outro*. A tese agostiniana que serve de base a esta afirmação consta de *A Doutrina Cristã* (1943), o folheto que

motivou a sua detenção no Aljube de Lisboa, onde explicita que só através da «liberdade de cultura» poderá o homem «desenvolver ao máximo o seu espírito crítico e criador». Recusando que cada cidadão seja «uma cabeça de rebanho», propõe, na senda de Coménio (1657/1996), que seja «aluno de uma escola de humanidade». Porque só quando livre de preocupações materiais poderá o homem dedicar-se ao que «de mais belo e mais amplo» existe: habitar o «Reino» da «organização humana mais perfeita» onde «não haverá nenhuma restrição de cultura, nenhuma coacção de governo, nenhuma propriedade.» (AS, 1943; 2019:346-348)

Cientes de que a acção de disseminação do saber é uma das constantes durante toda a vida de AS¹, este trabalho circunscreve-se à acção de divulgação cultural empreendida entre os anos 30-40 no âmbito do que ficou conhecido por *Núcleo Pedagógico Antero de Quental* (NPAQ)². É nesta década do séc. XX que se inscreve o período que consideramos de *construção do modelo agostiniano de divulgação cultural*. Modelo gizado em função do conhecimento e avaliação das experiências que haviam sido empreendidas na Europa e implementadas em Portugal no pós-implantação da República (Bandeira, F, 1994), após a *tomada de consciência* da realidade cultural da sua época³, em resposta ao anseio popular de livre acesso ao saber e à cultura.

Porque parece fundamental conhecer o proto-pensamento de AS no que às questões da Cultura e da Educação concerne, bem como a acção desenvolvida fora do âmbito do ensino regular e institucional, lançaremos mão das entradas que na auto-bio-bibliografia fornecem pistas, no que o próprio identifica como tendo sido a colaboração com a Universidade Popular Portuguesa (1930; 1936-1944) e a Universidade Livre (1937), que virão a culminar em 1939 com a fundação e direcção do *Núcleo Pedagógico Antero de Quental* «para educação popular» que, tido por “revolucionário”, foi «logo proibido» (AS, 2019:55). É quando «monta um serviço de educação popular (missões pedagógicas, escolas experimentais, colecções de divulgação cultural) com múltiplas conferências e sessões de estudo por todo o país e publica cerca de duzentos títulos de *Iniciação Cultural, Antologia, Introdução aos Grandes Autores, Biografias, Textos para a Juventude.*» (AS, 2019: idem), em simultâneo com a dinamização de «Cursos de Extensão Cultural» (1941/44). Projecto que, aproximando-se do implementado pela *Renascença Portuguesa*, com o qual colaborou, tem nas suas linhas gerais idênticas motivações e pressupostos. Com a diferença fundamental de, depois de gizado nas tardes seareiras em casa de António Sérgio, ter apenas, quase que exclusivamente, um único promotor: George Agostinho Baptista da Silva.

Entre 1940 e 1944 realizam-se as «sessões, nas grandes cidades e no interior do país, de informação cultural» e de «Cursos de Extensão Cultural» (AS, 2019: idem), de que o processo da PIDE⁴ é fértil manancial de relatórios, com descrição das temáticas abordadas e leque de participantes que acorrem a clubes, sindicatos e associações para o ouvir. E muitos estão atentos à colaboração nas Revistas *A Águia* (em 1926, com apenas 20 anos) e *Seara Nova* (1928-1939), a que se juntarão os trabalhos de promoção da Biblioteca Infantil da Sociedade «A Voz do Operário» (1937).

2. ANOS 30-40: SITUAÇÃO CULTURAL EM PORTUGAL. O ANALFABETISMO. O NÚCLEO PEDAGÓGICO ANTERO DE QUENTAL

Tem AS 20 anos quando participa num Ciclo de conferências organizado pela *Renascença Portuguesa* em prol da promoção da educação popular (AS, 2019: 53). É a primeira evidência da íntima ligação ao ideário do movimento fundado por Jaime Cortesão em 1911, que objectiva «promover a maior cultura do povo português, por meio da conferência, do manifesto, da revista, do livro, da biblioteca, da escola, etc.». Em 1939, a 15 de Outubro, ao manifestar a crescente preocupação «com os problemas concretos dos portugueses», o jornal *Sol Nascente* publica um extracto do parecer da Câmara Corporativa. É quando Portugal conhece a situação que envergonha a Nação e impera sanar:

¹O período que permeia o seu auto-exílio na América do Sul (a partir de 1944) e o regresso a Portugal em 1969, é igualmente rico e exemplar no que concerne à educação em geral e à educação popular em particular. Não será, contudo, tratado no âmbito deste artigo. No Uruguai, Argentina e depois no Brasil, empreende AS notável obra de disseminação de saber seja como professor, investigador ou fundador de universidades e/ou centros de investigação, seja em campanhas de alfabetização, de clarificação cultural ou de defesa da saúde pública, de que a exposição, a palestra, a conferência e até a alfabetização de adultos são instrumentos preferenciais, enquanto promove a instalação de universidades por todo o país. Cf. o «*Curriculum* e notas biográficas» onde o próprio descreve este périplo. Cf. Agostinho da Silva, 2019: 53-67 e idem, AS, 2020: 121-125.

² Considerando o estudo extensivo dedicado à temática, recorreremos à pesquisa documental e à secção do ensaio publicado in Agostinho da Silva, 2019. Cf.: Brios e Mota, «O Formidável Legado», pp. 13-49.

³ Processo que lhe foi particularmente facilitado pela inserção nos grupos da *Renascença Cultural* e *Seara Nova*.

⁴ Processo PVDE-PIDE/DGS n.º SR 1661-NP 2349-BNTT/ANTT iniciado em 18-5-1939 e finalizado a 28-10-1972.

Encontrámo-nos em presença, segundo as estatísticas, de 750.000 crianças em idade escolar, de que só poucas mais de 200.000 sabem ler; [e em presença] de considerável percentagem de iletrados adolescentes e adultos, que não só a deficiência da rede escolar, mas determinadas circunstâncias de ordem económica e social – mormente no que respeita às populações rurais – têm excluído dos benefícios da educação, e dos quais cerca de 800.000 estão ainda em idade de aprender.

Após o fim da Primeira República, Portugal debatia-se com a necessidade de realização de uma campanha de educação popular em larga escala. Havendo quem receasse os resultados da educação do povo, era significativo o número de dirigentes republicanos, socialistas, anarco-sindicalistas e operários a favor de tal movimento (Mónica, M.F., 1978). Agir em defesa dos direitos dos menos ilustrados em prol da sua «elevação», no dizer de AS, era a medida que se impunha. A Antero de Quental vai buscar a certeza de que apenas a cultura torna o homem ciente dos seus direitos cívicos e de que apenas e só por via da valorização cultural evoluirá o homem para um homem-outro, mais livre, digno, autêntico, solidário e completo. É no ninho de *seareiros* reunidos na sergiana tertúlia⁵ que AS assume o projecto de reforma da sociedade portuguesa. E fá-lo através do *Núcleo Pedagógico Antero de Quental* (NPAQ), antecipando a celebração do centenário do seu nascimento.

Fundado o *Núcleo*, os seus objectivos foram amplamente publicitados⁶. O móbil da criação do NPAQ reside no reconhecimento de que «o problema da educação está entre os primeiros que têm de resolver-se» em Portugal, na certeza de que, «sem uma sólida preparação cultural, a nenhum povo pode assegurar-se um progresso duradouro e profundo». E o projecto vingou: depois de a imprensa ser eco do *Projecto* e de se congratular pelo aparecimento de quem, por amor ao povo, se disponibiliza a «ilustrá-lo»⁷, em resposta ao *Parecer* da Câmara Corporativa publicado no mesmo jornal, no mesmo dia 15 de Outubro, sob o título «*Sol Nascente* e o “Núcleo Pedagógico de Antero de Quental”» (p.4), o jornal apresenta a publicitação do *Núcleo*, listando as actividades previstas. Em clara resposta ao repto do *Parecer* que, mais que chamar a atenção «dos poderes públicos», apela ao «interesse de toda a Nação», AS pede a contribuição de «todos os que se interessam pelo problema pedagógico». E explicita os oito objectivos do *Núcleo*:

- 1.º – Realizar missões de cultura pelas vilas e aldeias, com palestras, leituras comentadas, projecções cinematográficas, concertos, representações, exposições de arte e de ciência;
- 2.º – organizar conferências pedagógicas em que se tratem todos os problemas relativos à educação de crianças e adultos;
- 3.º – promover a publicação de um Boletim de divulgação pedagógica;
- 4.º – promover a publicação de colecções de iniciação cultural para crianças e adultos;
- 5.º – fundar escolas experimentais em que se estude a adaptação ao nosso País dos métodos modernos;
- 6.º – organizar uma Biblioteca pedagógica com serviços de empréstimo domiciliário;
- 7.º – criar nos pequenos centros de população bibliotecas escolhidas que despertem e cultivem o gosto pela leitura;
- 8.º – organizar sessões de cultura por TSF (de que o jornal apresenta o calendário e a frequência das Emissões Radiofónicas de Cultura Infantil).

Esta iniciativa não passou despercebida aos detractores de AS⁸, que suscitam acesa polémica na Imprensa⁹. Se há quem enalteça a determinação do *Núcleo* no combate ao «abandono cultural quase absoluto» da Nação (*Sol Nascente*, 15-10-1939, p. 4), há igualmente críticas. «Inadmissível» que AS se entregue à alfabetização popular! Ao que AS responde: «o Núcleo não se limitou às questões do analfabetismo», aduzindo: «não porque a ache modesta, mas porque a acha extraordinariamente

⁵ É durante as reuniões de sábado presididas por António Sérgio que Fernando Rau, Castelo Branco Chaves, Álvaro Salema, Pedro Nascimento e Agostinho da Silva decidem do lançamento do *Núcleo Pedagógico Antero de Quental*. Cf. Agostinho da Silva, 1989: 53.

⁶ A imprensa da época e as edições da *Seara Nova* que, entretanto, iam vendo luz, possibilitam a datação da génese do NPAQ que, a 3 de Junho de 1939, se encontra «em organização», cf. folha de guarda da contracapa de Agostinho da Silva (1939). *O Método Montessori*, Lisboa: Editorial Inquérito. Republicado, sem capas, em *Textos Pedagógicos I*, Âncora e Círculo de Leitores, Lisboa: 2000.

⁷ A 1 de Julho de 1939 o jornal *O Diabo* (p. 8) manifesta a sua «alegria» pela criação do *Núcleo Pedagógico*, publicitando os seus objectivos.

⁸ Pelo brilhantismo e forma meteórica como conseguira consolidar a sua carreira académica, AS congregara em torno de si invejas bastantes, desamores influentes e acirrados ódios resultantes das polémicas em que com brado se envolvera na imprensa com nomes sonantes do mundo académico e da informação. Cf. Briosas e Mota, Nota 13 de «O formidável legado» in Agostinho da Silva, 2019: 46.

⁹ Esta é uma época particularmente rica em combate de ideias. A título de exemplo, no jornal *Sol Nascente*, Abel Salazar (o mentor do projecto) envolve-se em três polémicas particularmente marcantes para a época, em que se confronta com pessoas da esfera de AS: Adolfo Casais Monteiro; Leonardo Coimbra e, a mais estrondosa, aquela em que se envolve com António Sérgio e termina com um clamoroso e impactante título que até hoje ecoa: «O “bluff” António Sérgio».

elevada e difícil». E esclarece o director de *A Educação Nacional*¹⁰: «[...] por agora, talvez por um ano, só teremos possibilidade de ir realizando o que há de mais fácil – artigos, palestras, cursos por correspondência, etc. –; só depois teremos recursos suficientes para nos abalçarmos ao combate ao analfabetismo»¹¹. E porque a causa é ponderosa, apela ao trabalho cooperativo, fundamental para que «todos nos lancemos a uma tarefa que é comum, que a todos interessa, com sinceridade, com lealdade, com saber, e com muito mais amor dos outros do que das nossas pessoas» (*idem*).

Sem ter de tal consciência, mas em resultado disso, a acção cívico-cultural de AS está já a ser acompanhada pela polícia política. Nascido e publicitado em 3 de Junho, três meses depois está o *Núcleo* em pleno funcionamento suscitando, para além da curiosidade, apreensão por parte dos dirigentes políticos. Em Agosto, a 7, é o director da Polícia de Vigilância e Defesa do Estado informado da expansão do projecto; e de que os soldados da 1.^a Companhia Disciplinar teriam recebido uma circular do *Núcleo*: «[...] dada a qualidade dos indivíduos aqui incorporados, leva-me a crer que tal núcleo seja qualquer sociedade ou célula comunista, embora os folhetos digam tratar-se de uma sociedade com carácter instrutivo que tem por fim fazer palestras e radiodifusões com o fim de instruir o povo e dar-lhe conhecimentos úteis» (PVDE, f. 415, p. 4). A 11 de Julho de 1941 já as actividades do *Núcleo Pedagógico* galgaram fronteiras e mares, sendo divulgadas em Angola (Telegrama cifrado enviado de Luanda ao chefe da PVDE, f.373, p.43).

A 1 de Agosto de 1940, na primeira circular do *Núcleo* em que AS assina como director, depois de apresentar o programa, informa que «num mês de existência e com reduzidos recursos financeiros» já realizou «parte do n.º 2.º, efectuando palestras às crianças das escolas da «Voz do Operário»; parte do n.º 3.º, publicando em *O Diabo* “Páginas Pedagógicas” e «parte do n.º [8º], organizando emissões radiofónicas de cultura infantil» (AS, 2019:68-86). E «conta, até fins do ano corrente, realizar missões de cultura, organizar uma Universidade Radiofónica, cursos por correspondência, visitas a museus e começar a publicação de trabalhos de iniciação cultural». Todos os objectivos do *Núcleo* foram larga e integralmente cumpridos. Assumindo como seu o projecto que nascera na Travessa do Moinho de Vento, e com a ajuda pontual de um ou outro dos amigos seareiros¹², AS percorre o país como conferencista. Exemplo ilustrativo deste trabalho é o extenso relatório de 29-6-1940 (PVDE, f. 384-386, pp. 28-30): a 30 de Maio AS esteve na «Sociedade de Estudos Euterpe Alhandrense» com Alves Redol e Soeiro Pereira Gomes, onde fez uma palestra (f. 383) sobre a vida de Masaryk, o primeiro presidente da República da Checoslováquia (de quem publicaria, no ano seguinte, em *Iniciação*, a biografia *A Vida de Masaryk*) que, coisa inédita para a época, foi acompanhada de projecções cinematográficas¹³.

Entre tantas outras escolas, fala em Dezembro de 1939 na Biblioteca de «A Voz do Operário» para crianças, professores e familiares; e funda, com a ajuda material de muitos dos subscritores das suas edições, junto de quem levanta fundos, a Escola Experimental de Carnide, onde implementa o método Dalton; e, depois, a Escola Nova de São Domingos de Benfica¹⁴, segu(i)ndo o ideário de Pestalozzi. É através de carta manuscrita de Agosto de 1942 enviada ao «prezado Amigo» Gerald Moser¹⁵ que ganhamos consciência de que este projecto foi ainda alargado a áreas que até aqui se desconheciam ser do interesse de AS: «De mim apenas lhe posso dizer que vou tentando redigir uma obra de educação, com escolas infantis, laboratório de investigação biológica, palestras, cursos para adultos, dentro de todas as limitações actuais», considerando que, explicitara em parágrafo anterior,

¹⁰ Cópia de carta manuscrita (25-7-1939), efectuada pelo próprio. Espólio de AS (recolha de Helena Briosa e Mota, Amon Santos Pinho e Romana Isabel Brázio Valente em casa do Professor Pedro Manuel Agostinho da Silva, filho e cabeça de herdeiros de Agostinho da Silva em Salvador, Baía, Brasil, Julho-Agosto de 2002). Projecto «Agostinho da Silva: Estudo do Espólio; Study of the Personal Archives POCI/FIL/60850/2004 em https://www.fct.pt/apoios/projectos/consulta/vglobal_projecto.phtml.en?idProjecto=60850&idElemConcurso=62

¹¹ Ao que se sabe, o trabalho de alfabetização foi apenas empreendido por AS no Brasil, em 1947 (Itatiaia, RJ), com Judith Cortesão. Em Portugal, neste âmbito, apenas se conhecem dois casos: o desenvolvido com a empregada doméstica, e o de uma criança cabo-verdiana com algum atraso mental, preparada, durante um ano, para o exame final do 1.º ciclo do Ensino Básico. Cf.: AA.VV. 2006:189.

¹² Do que se conhece, AS contou com dois tipos de colaboração: a de Sérgio Rau em algumas das palestras e conferências que proferiu «Sessões que o Rau e eu fizemos, carregando com máquina de projecção de slides, em associações recreativas, em pequenos clubes espalhados por aí, na cidade, em terras de Soeiro Pereira Gomes e Octávio Pato, que nos iam com outros ouvir, lá para as bandas de Vila Franca de Xira...». AS, 1989:56; e a participação de alguns elementos da tertúlia sergiana que, em conjunto com alunos seus (o caso dos irmãos Lima de Faria) colaboraram em *Guia de Leitores*, 2019:24-25.

¹³ No mesmo relatório, quanto se traça o perfil de AS, surge a informação ínvia e judicativa: é «um indivíduo com ideias avançadas e possivelmente fazendo parte de um grupo comunista-cultural».

¹⁴ Rico e elucidativo, o depoimento de um dos seus alunos nesta época: Guilherme da Palma Carlos, “A Escola Nova de S. Domingos de Benfica”, in AA.VV., 2006:162-164.

¹⁵ De Gerald M. J. Moser dirá Jorge Amado: «O que devemos a esse eminente homem de letras, a esse mestre emérito, é qualquer coisa de imenso pois ele é um dos maiores responsáveis pela divulgação de nossa língua, de nossa história, de nossa cultura, de nossa verdade de povo nos Estados Unidos (e pelo mundo afora)». cf. Amado, J., 1978, 7-9.

«a vida na Europa não é agora brilhante [...]» (PVDE, f. 355-356). E que, pelo menos em uma das escolas fundadas, desenvolve investigação biológica em laboratório. O gosto pela investigação científica, patente já nas *Palestras Radiofónicas* (AS, 2019:68-86), está explícito em múltiplos *Cadernos*. Na senda do que irá praticar no Brasil, quando estudar entomologia¹⁶.

Colabora na imprensa escrita (*O Diabo, Sol Nascente, Pensamento, República, O Trabalho, Jornal de Ílhavo, Democracia do Sul, Diário de Coimbra, Gazeta de Coimbra, Despertar, Montes Claros, Diário do Alentejo, ...*), organiza sessões culturais para jovens via TSF e oferece as suas publicações a bibliotecas de associações e agremiações¹⁷. Cria uma rede revolucionária de bibliotecas para os fareiros, isolados nos invernos agrestes, terem acesso à leitura; e equipa os barcos bacalhoeiros com pequenas mas valiosas bibliotecas (Briosa e Mota, H., 2002).

2.1. A divulgação pedagógica

No âmbito do terceiro objectivo do *Núcleo*, no início de 1942 publica o fascículo primeiro, volume primeiro do *Guia de Leitores. Notas Críticas de Bibliografia Moderna*, anunciado em Circular (Novembro de 1941), onde apela à colaboração cooperativa. Com 13×19 cm, é um pequeno volume análogo ao das «edições de bolso». Na «Nota Prévia», AS explica os objectivos do projecto:

Destina-se o *Guia de Leitores* a fornecer a todos aqueles que desejam iniciar ou alargar a sua cultura os elementos bibliográficos que lhes sejam necessários e, ao mesmo tempo, a provocar a criação, ou a afirmação, de um espírito crítico que, segundo parece, tem faltado bastante entre nós. Não se procura, nem nos artigos nem nas notas, fazer crítica de grande voo ou trabalho de erudição; trata-se de elucidar, de guiar, como o título indica, de um amparar de primeiros passos e, igualmente, de um marcar de alvos que seria desejável atingir. (...) o *Guia* procura acima de tudo compreender, informar, esclarecer. Como acontece com todos os empreendimentos, fixou-se neste um ponto de partida – a inteligência crítica –, um caminho de avanço – o sentido da possibilidade de convivência das várias correntes de pensamento –, um objectivo a alcançar – o amor da cultura –, no que esta palavra significa de humanidade, de finura de espírito, de vontade de progresso intelectual, moral e material.» Atento à conjuntura sócio-política, e depois de ter apelado à crítica, como usual, formula o desejo: «(...) esperamos também que o ambiente mundial não se revele muito adverso, ou, pelo menos, que tenhamos todos, autores e leitores, a força de ânimo suficiente para suportarmos as dificuldades e as momentâneas imperfeições e fazermos do *Guia* um pequeno reduto das esperanças que todos temos de que as actividades culturais poderão conhecer tempos melhores. O Editor.¹⁸

Sabemos que AS era, há muito, vigiado pela PVDE. Sob a falácia de o não haver enviado aos Serviços de Censura para autorização, o *Guia de Leitores* foi proibido. O serviço público de divulgação cultural inaugurado, a expensas de AS, no seio do NPAQ, não passou do primeiro número. De elevado estatuto moral e ético, atento às necessidades e ao sentir das pessoas e dos grupos, civicamente empenhado, homem solidário movido pelo alto desígnio de, voluntariamente, contribuir para a mudança social e fazê-lo à margem de toda e qualquer ligação política, qual Antero de Quental, ao promover as actividades do *Núcleo*, está AS a disseminar cultura. A difundir o conhecimento e a desenvolver a formação cívica. Revendo-se e/ou inspirando-se na obra de quem virá a biografar, qual Vivekananda, marca a rota e determina o seu azimute de marcha: «O objectivo da sua vida poderia ser, deveria ser o de acordar o povo [...], o de fazer que se concentrasse todas as energias, para que, melhorando as condições de vida, pudesse dar ao mundo o que dele o mundo tinha a esperar.» (Agostinho da Silva, 2019: 372-386)

Na primeira circular do *Núcleo* (1 de Agosto de 1940), AS informa ter publicado “Páginas Pedagógicas” em *O Diabo* (OD)¹⁹. Efectivamente, entre Fevereiro e Dezembro de 1939, na rubrica

¹⁶ Sobre os trabalhos desenvolvidos por AS no âmbito das Ciências, cf. Briosa e Mota, H., *Agostinho da Silva, divulgador de Ciência e cientista*, in <https://revistas.pucsp.br/hcensino/article/view/44837> e <http://dx.doi.org/10.23925/2178-2911.2019v20espp183-194> e, da mesma autora, *Agostinho da Silva – da Ciência à Escola do Conhecimento*, em <http://dx.doi.org/10.23925/2178-2911.2019v20p26-36>. Consultados em 29.01.2020

¹⁷ Liga dos Combatentes da Grande Guerra, agência do Porto (PVDE, f. 302, p. 84); Sociedade Recreativa Cercalense (PVDE, f. 34, p. 223), entre tantas.

¹⁸ Para mais informações sobre o conteúdo dos temas abordados, consulte-se Briosa e Mota, «O formidável legado», in PE, 2019: 24-25.

¹⁹ A partir de Julho, sob a égide do «Núcleo Pedagógico Antero de Quental», e sempre com a sua assinatura, divulga modelos com que é consonante: «O Plano Dalton» (OD n.º 250, 8-7-1939, p.1); «As Altas Escolas Populares da Dinamarca» (OD n.º 268, 11-09-1939); «Demóstenes» (OD n.º 270, 25-11-1939); «As escolas de Lietz» (OD n.º 272, 09-12-1939).

«De e acerca de Agostinho da Silva» do jornal *O Diabo*, publica a secção «Considerações Pedagógicas». É através da divulgação via jornal que intenta chamar a atenção para postulados que, para a época, pela temeridade e ineditismo, foram tidos como revolucionários: «A democratização do ensino, isto é, a extensão a círculos cada vez mais largos do direito de cultura que devia ter todo o ser humano, não depende (...) da sua gratuitidade, mas da sua acessibilidade». Donde propunha o estabelecimento de escolas em que, «para os mais ricos, propinas proporcionais ao rendimento e sem limite fixo; para os mais pobres, o aluno receberia um salário (...)». Concretizando: «Poderíamos resumir numa fórmula: os ricos pagam o ensino ao Estado, o Estado paga o ensino aos pobres.»

2.2. Os Cadernos

Na linha de Antero e no quadro da proposta de se produzirem livros de divulgação cultural a que as classes populares mais desfavorecidas pudessem ter acesso, com a edição dos *Cadernos de Divulgação Cultural*²⁰ (ponto 4.º do programa do NPAQ), mais que a divulgar conhecimentos em nome de uma educação integral e contínua, através da democratização do saber e da cultura, está AS a contribuir para a ascensão cultural da grande massa dos seus concidadãos e a valorizá-los, lançando os fundamentos de uma nova mentalidade. A apreensão institucional redobra. A vigilância sobre a acção do divulgador intensifica-se quando, a 14 de Abril de 1943, dos Serviços Secretos da PVDE, é produzido detalhado relatório (f. 155-159, p. 336), que dá evidência de que «outro aspecto da sua actividade febril para a expansão de “uma sólida preparação cultural” é-nos dada por intermédio de uma colecção de publicações a que chama “Textos para a Juventude”, “Iniciação”, “Antologia – introdução aos novos autores” e “Biografias”». E aduz que «Estas publicações são recebidas entusiasticamente nas escolas, universidades, quartéis e componentes dos Batalhões Expedicionários.» Enfatizando que «Os correspondentes do epigrafado contam-se aos milhares, que lhe escrevem a apoiar a sua obra e a encarecê-la como necessária no momento presente» (f.157.3).

Três anos após o lançamento, em circular (Nov. 1942), faz AS o balanço das actividades do *Núcleo*. Cauteloso, atesta que «desejaria [...] comunicar [...] qual a possível influência dos *Cadernos* no desenvolvimento cultural do país». Considerando a falta de elementos de confronto, as críticas na imprensa, que refere serem «poucas e quase sempre elogiosas», a que soma a correspondência que recebe, conclui que «os *Cadernos* constituem obra notável» (PVDE, f. 350-354). Defensor e propagandista do programa do NPAQ que paulatinamente foi ganhando em Portugal foros de instituição educativa não formal²¹ de natureza associativa, mais que ter contribuído para o desenho do programa, a AS se deve, em exclusivo, a assumpção do cargo mais activo. Na senda do movimento da Renascença Portuguesa, e em concreto na linha dos objectivos assumidos pela Universidade Popular Portuguesa, Agostinho manifesta de forma muito clara os seus propósitos no quadro da divulgação cultural:

O que eu pretendi, com a publicação dos cadernos de *Iniciação* e de *Antologia*, foi dar, mediante uma linguagem bastante simples, umas bases de informação geral, cultural... de modo que, aqueles que as recebessem ou a quem pudessem interessar, se achassem aptos a desenvolver o seu estudo, a procurar depois caminhos mais abertos. (...) Com os da *Antologia*, o que especialmente pretendi foi pôr o leitor em contacto com aqueles autores cujo conhecimento é julgado indispensável para uma formação cultural, ordinária. (...) A função desta *Antologia* é ainda a de despertar o gosto por maiores e mais desenvolvidas leituras. (...) Os caderninhos *À Volta do Mundo* já são de outra espécie. Oferecem à mente juvenil quadros daquelas várias coisas que a interessam e a excitam: vidas de povos e de animais, notícias de descobertas, de explorações, de viagens, etc. (...) (Lisboa, l., 1944:197-202)

²⁰ 13 *Cadernos À Volta do Mundo*, *Colecção de Textos para a Mocidade* e *Colecção de Textos para a Juventude*, 51 *Cadernos Antologia*, *Introdução aos Grandes Autores*, 63 da série *Iniciação*, *Cadernos de Informação Cultural*, e 14 *Biografias*: 127 cadernos e 14 obras para jovens e adultos que, por abrangerem o maior número possível de áreas do saber, em mais de três mil páginas de divulgação cultural faculta Agostinho da Silva ao país, de forma acessível e simples, os alicerces de uma sólida cultura geral.

²¹ «A educação formal caracteriza-se por ser altamente estruturada. Desenvolve-se no seio de instituições próprias – escolas e universidades – onde o aluno deve seguir um programa pré-determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição. A educação não formal processa-se fora da esfera escolar e é veiculada pelos museus, meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos de diversa ordem, tais como cursos livres, feiras e encontros, com o propósito do ensinar ciência a um público heterogéneo. A aprendizagem não formal desenvolve-se, assim, de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável. Finalmente, a educação informal ocorre de forma espontânea na vida do dia-a-dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais.» cf. «Educação formal, não formal e informal: três conceitos vizinhos», in <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/newletter%207.pdf> consulta em 06-02-2020

As Biografias

Sobre as «biografias de homens célebres»²², declara AS a Irene Lisboa: «(...) uma coisa pretendi pôr em relevo – a vitória do homem sobre o mundo interno e externo. O que há de forte na personalidade humana. Sem uma falsificação psicológica das figuras». E sublinha que «aqui, a minha atitude não é a de um romancista. [...] Eu quis, acima de tudo, dar evidência à feição combativa e vitoriosa de certas vidas. Mostrar ao homem de hoje, que vacila ou que procura orientação, as directrizes de alguns dos seus predecessores. Transmitir ao inseguro a confiança e as linhas de experiência dos outros.» O projecto das *Biografias*, tal como Irene Lisboa o descreve, caracteriza-se pelo recurso à descrição das «*Vidas de homens célebres*, estudadas à luz de um critério pedagógico e social, isto é, postos em relevo os efeitos morais e práticos que delas se podem tirar» (Lisboa, I., 1944: 198). Se a base pedagógica é nítida, o intuito axiológico²³ é explícito: através das histórias de vida de cada um dos biografados, ao promover a cultura, AS divulga e induz experiências e atitudes assentes em valores. Igualmente, o intuito político é nítido: «[...]levantar os portugueses ao nível necessário para que a revolução cultural e política se firmasse e pudesse avançar».

Ciente de que, para servir o desígnio da formação do seu irmão em humanidade há que o fazer de forma integral, como intelectual, AS não se furtou ao que considerava um imperativo ético. E fê-lo da forma que melhor dominava – através da palavra falada e escrita. Secundando Garrett (1961, XXI-XXII), defende:

A literatura moderna [tem] de esclarecer, de educar, de elevar esse mesmo povo a que [vai] buscar fundamentos: dev[e] ser, numa palavra, uma literatura pedagógica, (...) uma literatura para o povo, (...) para o povo entender e para que o povo gostasse; e por intermédio dele seria possível levantar os portugueses ao nível necessário para que a revolução cultural e política se firmasse e pudesse avançar.

Contrariamente à prática na Renascença Portuguesa (cada especialista dedicava-se a uma tarefa concreta), é Agostinho a face visível e responsável pelas actividades tanto na Imprensa quanto nas acções de divulgação: escreve, calcorreia o País desdobrando-se na miríade de actividades que propõe ou para que é solicitado, mantém a chama acesa através dos artigos na imprensa e dos «milhares» de correspondentes (PVDE: f. 157.3). E é ainda por via dos *Cadernos* que se organizam sessões de leitura em que «havia homens de boa vontade que reuniam grupos e lhes liam os textos e os explicavam, no processo acrescentando muita coisa que lhes vinha de sua própria experiência e de que eu não sabia ou me esquecera...» (AS, 1989: 514). Engana-se quem pensa que AS pretenderia endoutrinar ou inculcar qualquer tipo de valores. A nosso ver, o *senhor Liberdade*²⁴ jamais equacionaria forçar qualquer consciência, muito menos levar alguém a alienar a sua autonomia. Não sendo axiologicamente neutro, é ao descrever dilemas e ao retratar a forma como cada biografado foi capaz de ultrapassar provações que manifesta o quão empenhado está em formar homens (Briosa e Mota, H., 2003: 7-21); e é através da educação pelo exemplo, facilitadora da emergência de uma consciência ética, pessoal e social, que enaltece as «virtudes da vontade (a coragem, a persistência, a tenacidade, a “coragem quotidiana”...)», «mas também as da inteligência (como o amor da verdade, a autenticidade, a honestidade, o rigor)» que têm como resultado uma «atitude de fundo de unificação da própria vida, assim como a capacidade de continuamente se reavaliar e se re-situar no caminho entrevisto.» (Azevedo, M.C., 2005:181-182)

O denominador comum a todas as participações é o dos valores. À frente, o primacial valor da Liberdade. Desejável liberdade, na sua tríplice vertente, que virá a pormenorizar, quatro anos mais tarde, em *Doutrina Cristã* (AS, 2019: 346-348): liberdade de cultura, liberdade económica e liberdade de organização social. Indissociáveis, os princípios básicos da não passividade, com a chamada de atenção para o «despertar do espírito crítico e da organização», e o «desenvolver [d]as faculdades de auto-domínio, que levam à cooperação e à «colaboração» social. (OD, «O Plano Dalton, cit.).

3. ECOS PARA O FUTURO

Não obstante esteja a UNESCO empenhada, desde 1972, em difundir as grandes linhas da *Cité Educative* (Delors, 1996), não podemos deixar de notar a acção precursora de AS que, com décadas de antecedência, propõe a Sociedade de Valores. Mais de uma década depois, em 1984, está de

²² Republicadas em Agostinho da Silva, *Biografias I, II e III* (2003) e *Textos Pedagógicos I* (2000 e 2002).

²³ Utilizamos o termo “Axiologia” e seus derivados como sinónimo de “teoria ou filosofia pura do valor e das atitudes e posições valorativas” (p. 19), assumindo para o efeito a concepção e a teorização de Patrício, M.F., 1993.

²⁴ «[...] na liberdade do pensamento, no domínio político, no domínio metafísico, no domínio religioso, [...] aqui, na liberdade de pensamento, temos a condição fundamental de ser homem.» Agostinho da Silva, *Vida Mundial*, 24 de Março de 1972, p. 53.

novo a UNESCO difundindo os *Fundamentos da educação para o século XXI* (Werthein, J., 2000:11-28). E a questão é tão candente que o Conselho da Europa, no relatório *Enseigner la Société, transmettre des valeurs* recomenda a aposta na educação cívica. Responsabilidade tanto das escolas quanto da sociedade civil, ambas assumidas como local matricial da formação do cidadão (Audigier, 1993). Não existirão dúvidas de que nas Biografias, nos cadernos de divulgação cultural e mesmo nas *Palestras Radiofónicas* está AS a induzir à *conscientização* (assim o diria Paulo Freire: 1979) da necessidade de aperfeiçoamento pessoal e da emergência de sociedades que, na humanidade, respeitem e promovam os valores reconhecidos como primaciais (Briosa e Mota, H., 2003: 7-21). Eis Agostinho *anagogo* (Vida Mundial: 24-03-1972) ou, segundo Manuel Ferreira Patrício, Agostinho da Silva, o *antropagogo*²⁵. O que contribui para a educação que culmina numa teoria da formação individual e do aperfeiçoamento pessoal do Homem. E da Sociedade

Porque herdeiro do Movimento da Renascença Portuguesa, implementou AS, entre 1938-1947²⁶, em todo o mundo português, um efectivo projecto de Cidadania Interventiva enquadrado no primado da Educação ao Longo de toda a Vida. Explícitos no quadro da formação integral da Pessoa e da luta em prol da justiça social são os princípios da valorização da cultura da paz e da transmissão de valores como solidariedade, tolerância, compreensão intercultural e religiosa, autonomia e liberdade. E não restarão dúvidas de que AS não só preconizou como implementou postulados que só a partir de 1948 constarão explicitamente da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*²⁷; primados esses que só depois de 1976, após a queda do Estado Novo, figurarão na Constituição da República Portuguesa e esperarão dez anos até serem integrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro). Princípios referentes à capacidade de julgar «com espírito crítico e criativo o meio social em que [os cidadãos] se integram» e «de se empenharem na sua transformação progressiva» (art.º 2.º 5), bem como de «contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal» (art.º 3.º). Cumulativamente, visam «fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional (art.º 7.º f); «desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas» (art.º 7.º g); «proporcionar experiências que favoreçam a sua maturidade cívica» (art.º 7.º h); «proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, bem como a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária» (art.º 7.º i); e «proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral» (art.º 7.º n).

Nos alvares do século XX chamou Agostinho da Silva a atenção para o facto de que não existe revolução social sem que se operem transformações a nível da educação: entrados que estamos no terceiro milénio, é chegada a altura de colocar um fim às oposições entre civilização e barbárie, entre natureza e cultura, entre isolamento e integração. Estes novos desafios levam-nos, como membros de instituições com responsabilidades na educação e na formação de cidadãos, a repensar as relações com a(s) sociedade(s). A grande tarefa que se nos apresenta é a de construir, para o futuro comum, uma cultura de paz, de cooperação, de solidariedade e de tolerância, por forma a que, num quadro de autonomia e de liberdade, seja possível gizar estratégias articuladas de reinvenção de um *outro* mundo mais clarividente e emancipado, mais democrático, mais solidário, mais preocupado com o bem universal. Ao trabalhar, ao longo da vida, em prol de uma ética do género humano e em defesa de uma *cidadania terrestre* (Morin, 2000) está George Agostinho Baptista da Silva a lançar bases para a construção de um terceiro milénio fundado na consciência de que é imperativo preservar a unidade humana como forma de salvar a sua diversidade. Sublinhando sem descanso a ideia de que só através da educação será possível regenerar a Terra, tornando-a num local mais civilizado, porque mais igualitário e humano.

²⁵ A noção de 'antropagogia' é profusamente desenvolvida por Patrício (1993; 1991/1991: 65-112). Cf., ainda o seu prefácio a Briosa e Mota, H. e Santos Carvalho, M., (1996:9): «o pensamento do Professor Agostinho da Silva é realmente antropagógico e não apenas pedagógico».

²⁶ Não obstante o NPAQ só tenha nascido, efectivamente, em 1939, assumimos 1938 como o ponto da sua génese, em decorrência das publicações e conferências realizadas no âmbito da divulgação cultural. E aplicamos o mesmo critério à datação do seu término: não em 1943, mas em 1947, data da partida de AS para a América latina; por de lá ter continuado a enviar os manuscritos das últimas séries dos *Cadernos Iniciação e Antologia* para impressão na mesma gráfica de Vila Nova de Famalicão, à qual se manteve fiel.

²⁷ Art.º 26º.1: Toda a pessoa tem direito à educação (...) 2. A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade (...)

REFERÊNCIAS

a) Livro/ Livro traduzido

AA.VV. (2006). In Memoriam de Agostinho da Silva, 100 anos, 150 nomes (R. Epifânio et al., Org.) Zéfiro: Corroios.

Agostinho da Silva e Siewierski, H. (2020). Vida Conversável (P. Martins, Ver., Posfácio). Sintra: Zéfiro.

Agostinho da Silva (2019). Páginas Esquecidas (H. Biosa e Mota, Selec., introd., notas). Lisboa: Quetzal.

Agostinho da Silva (2003). Biografias I (H. Biosa e Mota, Org., Selec. Estudo e Notas). Lisboa: Âncora Editora e Círculo de Leitores. (Inclui A vida de Francisco de Assis; Vida de Zola; Vida de Pasteur; Miguel Ângelo; Vida de Lincoln; A vida de Moisés).

Agostinho da Silva (2003). Biografias II (H. Biosa e Mota, Org. Selec. Estudo e Notas). Lisboa: Âncora Editora e Círculo de Leitores. (Inclui A vida de Washington; Vida de Robert Owen; Vida de Franklin; Vida de Miguel Ângelo).

Agostinho da Silva (2003). Biografias III (H. Biosa e Mota, Org. Selec. Estudo e Notas). Lisboa: Âncora Editora e Círculo de Leitores. (Inclui Vida de Lamennais; Vida de Leopardi; Vida de Leonardo de Vinci; Vida de William Penn).

Agostinho da Silva (2000; 2002). Textos Pedagógicos I (H. Biosa e Mota, Org., Selec., Estudo e Notas). Lisboa: Âncora Editora e Círculo de Leitores. (Inclui Miguel Eyquem, Senhor de Montaigne; A Vida de Pestalozzi; O Método Montessori; Núcleo Pedagógico Antero de Quental; As Escolas de Winnetka; Sanderson e a Escola de Oundle; O Plano Dalton).

Agostinho da Silva (1989). Dispersos (P. Borges, Org.). Lisboa: ME e ICALP, 2.ed.

Audigier, M. F., (1993). Enseigner la Société, transmettre des valeurs – L'initiation juridique dans l'éducation civique. Strasbourg: Council of Europe.

Coménio, J. A. (1657/1996). Didáctica Magna. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos (J. F. Gomes, Int., Trad., Notas). Lisboa: F.C. Gulbenkian, 4.ed.

Delors, J. et alter (1996). Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA.

Faure, E. (1972). Apprendre a Être, Paris: UNESCO, Fayard.

Freire, P. (1979). Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes.

Mónica, M. F. (1978). Educação e Sociedade no Portugal de Salazar. (1926-1939). Lisboa: Presença-GIS.

Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro (C. E. Silva e J. Sawaya, Trad.) 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

Patrício, M. F. (1993). Lições de Axiologia Educacional, Lisboa: Universidade Aberta.

b) Capítulo de Livro

Agostinho da Silva (1943). A Doutrina Cristã. Ed. Autor, V. N. Famalicão. In Agostinho da Silva (2019). Páginas Esquecidas (H. Biosa e Mota, Fixação, selec., introd., notas) (pp. 346-348). Lisboa: Quetzal.

Agostinho da Silva, Prefácio a Garrett, A. (1961). Doutrinas de Estética Literária. (pp. XXI-XXII). Lisboa: Gráfica Santelmo, Ld.^a.

Azevedo, M.C. (2005). Pedagogia Axiológica nas Biografias publicadas por Agostinho da Silva. In AA.VV., Il Ciclo Agostiniano no Faial (Actas) (pp. 166-186). Pico: FaiAlentejo.

Biosa e Mota, H. (2019). O formidável legado. In Agostinho da Silva, Páginas Esquecidas (pp.13-49). (H. Biosa e Mota, Fixação, selec., introd., notas). Lisboa: Quetzal.

Briosa e Mota, H. (2003). ...ou como, através do relato da vida de grandes homens, é possível despertar consciências. In Agostinho da Silva, *Biografias I* (pp.7-21). Lisboa: Âncora Editora e Círculo de Leitores, 2003.

Briosa e Mota, H. (2002). [«Nota de Apresentação»] Fernando Rau, o Homem e a Obra. Catálogo da exposição comemorativa do Centenário do nascimento de Fernando Rau (pp.2-6). Lisboa: Associação Agostinho da Silva e Junta de Freguesia das Mercês.

Lisboa, I., (1944). Entrevista a Agostinho da Silva. Biblioteca de Agostinho da Silva. Inquérito ao Livro em Portugal (pp. 197-202) Lisboa: Seara Nova. Igualmente, in Seara Nova, 869, 8-4-1944 (pp. 203-206).

Patrício, M.F. (1996). Prefácio a Briosa e Mota, H. e Santos Carvalho, M., *Uma Introdução ao Estudo do Pensamento Pedagógico do Professor Agostinho da Silva* (pp. 8-14). Lisboa: Hugin Editores.

----- (1991). Educação, Valores e Vocações. In Patrício, M.F. (Org.), *Educação Pluridimensional e Escola Cultural* (pp. 65-112). Évora: AEPEC, Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

Werthein, J., e Cunha, C. (2000). Os fundamentos da Educação para o século XXI, in *Fundamentos da Nova Educação* (pp.11-28). Cadernos UNESCO. Série Educação; 5. Brasília: UNESCO 2.^a impr., Fevereiro 2005.

c) Artigo

Agostinho da Silva (24-03-1972). Instruir, educar, liberdade de pensamento. *Vida Mundial*, 24-03-1972, 53.

Amado, J. (1978). O Brasileiro Gerald Moser. *Luso-Brazilian Review*, 15 [Supplementary Issue (Summer, 1978)], 7-9.

d) Dissertação

Bandeira, F. (1994). *A Universidade Popular Portuguesa nos anos 20. Os intelectuais e a educação do povo: entre a salvação da República e a Revolução Social. Vol I e II. Dissertação de Mestrado.* Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

e) Referências de artigos online

Briosa e Mota, Helena, Agostinho da Silva – da Ciência à Escola do Conhecimento. *Revista História da Ciência e Ensino, Construindo Interfaces*, n.º 20. PUC: SP, 2019, pp. 26-36. Consultado em 29.01.2020 em <http://dx.doi.org/10.23925/2178-2911.2019v20p26-36>

Briosa e Mota, Helena, Agostinho da Silva – Divulgador de Ciência e Cientista. *Revista História da Ciência e Ensino, Construindo Interfaces*, n.º 20. PUC: SP, 2019, pp.183-194. Consultado em 29.01.2020 em <http://dx.doi.org/10.23925/2178-2911.2019v20esp183-194>

s/a., «Educação formal, não formal e informal: três conceitos vizinhos» in *Évora Cidade Educadora. Habitar a Cidade, Construir o Espaço Público.* Newsletter Ano 1, n.º 7. Évora: 27-09-2012, p.1. Consultado em 06-02-2020 em <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/newletter%207.pdf>

OS MOTIVOS DA ESCOLHA DO CURSO E AS EXPECTATIVAS ACADÉMICAS: O CASO DOS ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS SUPERIORES PROFISSIONAIS

Carla Padrão¹, Ana Porto², Sílvia Barros³

¹Doutoranda do curso de Educação da Universidade de Santiago de Compostela, através do protocolo com a Escola Superior de Educação (Portugal), carlampadiao@gmail.com

²Codiretora da tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela (Espanha), anamaria.porto@usc.es

³Codiretora da tese de doutoramento, Escola Superior de Educação, Centro de Investigação e Inovação em Educação (Portugal), silviabarros@ese.ipp.pt

Resumo

Os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), criados em Portugal em 2014, são cursos superiores, de curta duração, sem atribuição de grau académico e cujo plano de estudos inclui 120 créditos.

Por se considerar fundamental para a qualidade e sucesso académico, cada vez mais se conhecem estudos focados nas questões relacionadas com a transição, adaptação e a integração dos/das estudantes ao ensino superior (Araújo et al., 2014; Diniz, & Almeida, 2005). Contudo, não se conhecem muitos estudos acerca dos CTeSP, o que suscitou o interesse por querer aprofundar esta realidade, no âmbito de um doutoramento em Educação, no qual este estudo se enquadra e cuja tese se intitula "O Ensino Superior e os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP): expectativas e trajetórias dos estudantes".

O estudo específico apresentado neste artigo teve como objetivos analisar os motivos da escolha do curso e as expectativas académicas dos/das estudantes, no início do primeiro ano do seu curso. Participaram no estudo 335 estudantes, de 1.º ano de CTeSP. Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário. Os resultados da análise descritiva e correlacional evidenciaram que o Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens foi o motivo mais importante que levou os/as estudantes de CTeSP a escolher o curso e que, em geral, revelaram expectativas muito altas à entrada no Ensino Superior, sobretudo expectativas relacionadas com a Formação para o Emprego e Carreira e com o Desenvolvimento Pessoal e Social.

Palavras-chave: cursos técnicos superiores profissionais, motivos da escolha do curso, expectativas.

Abstract

The Higher Professional Technical Courses (CTeSP), created in Portugal in 2014, are higher education courses, of short duration, without attribution of academic degree and whose study plan includes 120 credits.

Considering its relevance for academic quality and success, studies focusing on issues related to the transition, adaptation and integration of students in higher education have been increasingly known (Araújo et al., 2014; Diniz, & Almeida, 2005). However, scarce studies are known about CTeSP. This reason aroused interest in deepening this reality, within the scope of a PhD in Education, in which this study is included. The thesis is entitled "Higher Education and Higher Professional Technical Courses (CTeSP): students' expectations and trajectories".

The specific study presented in this article aimed to analyze the reasons for choosing the course and the academic expectations of the students, at the beginning of the first year of their course. Participants were 335 students attending the 1st year of CTeSP. Data were collected through questionnaires. The results of the descriptive and correlational analyses showed that Interest in the Scientific Area and Learning was the most important reason that led CTeSP students to choose the course and that, in general, they revealed very high expectations when entering Higher Education, especially expectations related to Training for Employment and Career and Personal and Social Development.

Keywords: higher professional technical courses, reasons for choosing the course, expectations.

1. INTRODUÇÃO

Até meados da primeira década do século XXI, em Portugal, o acesso ao Ensino Superior (ES) era realizado, essencialmente, através do Concurso Nacional de Acesso (CNA), destinado a titulares de diploma de Ensino Secundário, sujeitos/as ao número de vagas disponibilizadas pelas instituições de ensino superior (IES). Era determinante o valor da classificação final do Ensino Secundário e as classificações obtidas em exames nacionais, podendo candidatos/as com classificações mais baixas ficar impedidos/as de ingressar no ES, face a tais limitações.

Entretanto, ocorreram mudanças estruturais na forma de ingresso ao ES, possibilitando o acesso a outros públicos, como estudantes com percursos curriculares de Ensino Secundário com variantes profissionalizantes. Em 2014, foram criados em Portugal, Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), configurando-se como ciclos de estudos de curta duração, de ensino superior, com um plano curricular constituído por 120 créditos, sem atribuição de grau académico, com duração de quatro semestres, ministrados, essencialmente, no ensino superior politécnico. O ingresso é feito através de concurso, organizado pela IES onde são ministrados, que fixa os critérios e as normas, em regulamento, publicado em Diário da República. Podem concorrer a CTeSP, estudantes titulares de diploma de cursos de Ensino Secundário, ou de habilitação equivalente, titulares de diplomas de cursos de especialização tecnológica, de CTeSP, de licenciatura, de mestrado, e titulares das provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ES dos maiores de 23 anos. Em 2018, foi criada uma forma de ingresso a licenciaturas específicas, para titulares de diploma CTeSP, mediante a área de educação e formação do curso frequentado, através de concurso especial, destinado exclusivamente a estes/estas estudantes, organizados pelas IES onde são lecionados os cursos. Estes/as candidatos, não se sujeitam aos exames nacionais, cuja nota concorre para a classificação final do secundário, podendo beneficiar de creditação parcial da formação realizada estando, porém, sujeitos/as ao número de vagas determinado pela IES.

Apesar do CNA continuar a ser a principal forma de acesso ao ES em Portugal (77% dos/as estudantes colocados/as¹), nos últimos anos, tem-se observado um aumento gradual de estudantes que acede ao ES por vias alternativas de acesso. No que se refere aos CTeSP, em 2019-2020, houve um aumento de 21% do número de estudantes, face ao ano letivo anterior². Esta diversidade da população estudantil, conseguida pela flexibilização do acesso ao ES, por conta do aumento das formas de ingresso, permitiu atrair estudantes com perfis muito distintos, pelas suas características pessoais, académicas e motivacionais, como tem sido notado por diversos autores, em diversos estudos (e.g., Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Fragoso & Valadas, 2018; Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2009), o que deve ser tido em consideração nos estudos acerca do ES.

Face à multiplicidade das mudanças a que os/as estudantes estão sujeitos/as, devido ao esforço que têm de depositar na construção de novas relações, interpessoais e institucionais, na adaptação a novas formas de ensino e a novas aprendizagens, entre outras, o processo de transição para o ES pode ser desafiante, estando envolvidos muitos processos e variáveis que podem influenciar o processo de integração. Nesse contexto, a literatura científica, a nível nacional e internacional, tem evidenciado a importância do estudo das expectativas dos/as estudantes, pelo seu contributo para a qualidade da adaptação, para o envolvimento e para o sucesso académico (e.g., Almeida et al., 2016; Araújo, 2017; Cole, 2017; Farias & Almeida, 2020; Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adams III, & Wiklund, 2002; Soares et al., 2015; Valle et al., 2015; Vieira, 2018). As expectativas académicas exprimem desejos, ambições, objetivos dos/as estudantes, ou seja, o que esperam vir a alcançar, por ingressarem num curso no Ensino Superior (Araújo et al., 2015; Gomes & Soares, 2013). Almeida (2019) considera que as expectativas contribuem para que os/as estudantes sejam bem-sucedidos durante o percurso no ES. Ressalva, porém, que, quando as expectativas são demasiado altas, e não são concretizadas, ou quando os/as estudantes parecem não ter expectativas, é possível que haja sentimentos de frustração e de incapacidade, que podem afetar o percurso académico. É, portanto, evidente, a importância de investigar as expectativas dos/as estudantes, pelos contributos na adaptação académica e, possivelmente, no seu sucesso académico.

Em Portugal, têm sido realizados alguns estudos acerca das expectativas dos/as estudantes universitários/as no momento da matrícula no ES. Em geral, essas expectativas são bastante elevadas, especialmente em dimensões que se relacionam com a formação relevante para um emprego, com o desenvolvimento da sua carreira e, ainda, com a qualidade da formação durante o curso (Almeida, Araújo, & Martins, 2016). De outros países, pode destacar-se o estudo realizado no Brasil, por Bisinoto, Rabelo, Marinho-Araújo e Leith (2016), que concluíram que os/as estudantes revelavam expectativas elevadas relativas à formação académica de boa qualidade, que pudesse

¹ Cf. <https://www.dges.gov.pt/pt/noticia/concurso-nacional-de-acesso-ao-ensino-superior-publico-cna-202021>

² Cf. <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/nota-comunicacao-social-10-de-marco-de-2020-acesso-ensino-superior>

assegurar sucesso profissional, e expectativas relativas à possibilidade de o ES promover o seu desenvolvimento pessoal e social. Bucuto, Araújo e Almeida (2016) concluíram, num estudo em contexto universitário moçambicano, que os/as estudantes apresentavam expectativas académicas elevadas, quando iniciavam o percurso académico, encontrando variações das expectativas em função da idade, do género e condição socioprofissional. Porém, nesse estudo foi evidenciado que o rendimento académico no fim do 1.º ano se encontrava associado positivamente às notas anteriores dos/as estudantes e não às expectativas dos estudantes. Todavia, num estudo realizado com 176 estudantes na Áustria, Krammer, Sommer e Arendasy (2016) verificaram que as expectativas realistas no início do curso eram uma variável preditora do sucesso académico. Nos EUA, Snyder et al. (2002) tinha também relatado associações positivas entre as expectativas elevadas no início dos cursos e as classificações no fim do curso e uma menor taxa de desistências. Assim, poderá haver especificidades relacionadas com o país ou com a área científica dos cursos, ou com as próprias medidas utilizadas, que é necessário controlar nas novas investigações e considerar na interpretação dos resultados.

Ainda quanto à relevância das expectativas académicas e sua relação com outras variáveis, Farias e Almeida (2020) realizaram uma revisão sistemática de investigações realizadas na última década, que evidenciou que as expectativas influenciam a adaptação, o grau de satisfação e bem-estar, assim como o sucesso académico, e estão associadas a características pessoais, sociais e familiares, dos/as estudantes, bem como a variáveis académicas anteriores ao seu ingresso no ES. Os autores demonstram que as evidências, que resultam dos estudos que analisaram, devem exigir uma análise aprofundada acerca da diversidade e heterogeneidade dos perfis dos estudantes que ingressam no ES (quem são, de onde vêm, e o que expectam com a frequência académica), por forma a que as IES sejam capazes de redefinirem as suas políticas educativas com base no conhecimento do seu público.

Também Cole (2017) efetuou uma revisão de alguns estudos, realizados em diversos países, que tinham como tema comum as questões inerentes à transição de estudantes para o ES, sendo transversal, aos nove estudos revistos, a importância das expectativas académicas dos estudantes, e as suas implicações, durante a trajetória académica, sobretudo do primeiro ano, que se releva como um ano crítico, sendo determinante, neste processo transitório, a forma como os/as estudantes se integram no ambiente académico e social que os acolhe. Destas análises, o autor conclui que nem sempre se verifica um desenvolvimento significativo em termos de crescimento motivacional e de aprendizagens adquiridas durante o primeiro ano, por parte dos/as estudantes, por conta do processo de transição que se releva muito desafiante, e, por isso, considera premente que haja, da parte das IES, uma sensibilidade, assente num conhecimento e entendimento profundos acerca dos fatores que podem facilitar uma transição bem sucedida, de forma a contribuir para que estes/as estudantes consigam ultrapassar as dificuldades que encontram durante o primeiro ano académico. Da sua investigação, Cole (2017) dá conta da necessidade de se aprofundar melhor os fatores que facilitam e os fatores que dificultam uma transição bem-sucedida, apontando a importância que o papel das expectativas tem sobre as experiências de integração social e académica, dos/as estudantes de 1.º ano, destacando que a qualidade das experiências vivenciadas, sobretudo durante o primeiro ano, tem forte impacto na permanência ou abandono académicos (Cole, 2017). Com o presente estudo, pretende-se contribuir para esse aprofundamento, visto como necessário no âmbito destes trabalhos de revisão de publicações acerca da transição para o ES.

Entre as variáveis interessantes, quando se estuda a transição para o ES e as expectativas dos/as estudantes, encontram-se os motivos dos/das estudantes para a escolha do curso e a sua associação a características sociodemográficas e académicas. A este propósito, investigações realizadas nos últimos anos têm evidenciado que a tomada de decisão na escolha do curso é influenciada pelo género do/as estudantes e pelo estatuto socioeconómico (Almeida et al., 2006). Destaca-se, por exemplo, que estudantes do género feminino, de famílias com nível sociocultural mais desfavorecido, tendiam a optar mais por cursos da área das ciências sociais, enquanto que estudantes do género masculino, com origens socioculturais equivalentes, tendiam a optar mais por cursos da área das engenharias (Almeida et al., 2006). Esse estudo foi realizado apenas com estudantes do ES Universitário. Em contexto semelhante, e no que respeita à certeza na escolha vocacional, Araújo, Costa, Casanova e Almeida (2014, p.162) concluíram, num estudo realizado com 316 estudantes, de primeiro ano, de ensino superior universitário português, que não existia grande divergência na “avaliação do grau de confiança, certeza e compromisso com a decisão” entre pessoas de sexo masculino e de sexo feminino, acabando por ser a nota de acesso ao ES o fator mais determinante para o ingresso no curso desejado. Já o estudo de Vieira (2018) procurou explorar que fatores concorrem para a decisão do prosseguimento dos estudos, e que fatores condicionam a intenção de prosseguir os estudos, bem como investigar a importância reconhecida pelos/pelas estudantes à obtenção de uma formação de nível superior. Nele participaram estudantes do 9.º ao 12.º ano, de cursos profissionais e científicos, estudantes de primeiro ano do ensino universitário e

politécnico, bem como profissionais de gabinetes de comunicação e imagem, e de psicologia e orientação, de ambos os contextos educativos. Vieira (2018, p.39) focou-se nos significados que os/as jovens atribuem à formação superior, nos momentos escolares onde se fazem escolhas educacionais, que influenciam os seus projetos académicos e profissionais e são potenciados pela “influência que a autoeficácia, as expectativas de resultado e os objetivos exercem sobre o comportamento e sobre a motivação humana”. O estudo evidenciou que os principais fatores que concorriam para a decisão dos/as estudantes prosseguirem, ou não, os estudos eram: (a) a influência social, promovida pela família, grupo de pares, atores do meio escolar (professores e psicólogos dos serviços de psicologia); (b) a expectativa de que, com a formação académica, iriam obter maior prestígio, sucesso profissional e qualidade de vida; (c) e o interesse académico, inerente ao gosto pelo estudo.

A literatura revista permite destacar o papel relevante das expectativas nas escolhas vocacionais, na adaptação ao ES, podendo serem decisivas para a permanência dos/as estudantes no ES, e premonitórias dos seus percursos de vida, justificando-se, assim, a necessidade de aprofundamento deste conhecimento. Note-se que, apesar destes estudos serem muito interessantes, e com contributos muito importantes, a maioria é relativa a processos de transição e integração de estudantes em contexto universitário. Verifica-se que ainda há pouca investigação que especifique a transição de estudantes que não se candidatam através do CNA. Destaca-se, como contrariando essa tendência, o estudo de Fragoso (2016), que abrangeu estudantes considerados “não-tradicionais”, incluindo os/as que se candidatam ao ES pelo concurso conhecido como “maiores de 23”, mas que decorreu também numa universidade. Efetivamente, foram encontrados poucos estudos acerca das expectativas dos/as estudantes que, em Portugal, frequentam o Ensino Politécnico, em particular de estudantes que optam por CTeSP, pelo que o presente estudo procura complementar o conhecimento disponível acerca destes processos.

O objetivo deste estudo consistiu em descrever os motivos que levam os/as estudantes de CTeSP a escolher o curso e as suas expectativas académicas iniciais, procurando explorar associações com algumas variáveis sociodemográficas. Este estudo apresenta dados preliminares recolhidos no âmbito do projeto de doutoramento da primeira autora, com a tese “O Ensino Superior e os Cursos Técnico-Superiores-Profissionais (CTeSP): expectativas e trajetórias dos estudantes”.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Participaram neste estudo 335 estudantes, 204 (60.9%) do sexo masculino e 131 (39.1%) do sexo feminino. Os participantes eram estudantes de 1.º ano, ingressantes em CTeSP, de sete IES, localizadas em diferentes concelhos do norte do país, o que nos permitiu assegurar variabilidade, no que toca às origens sociodemográficas e académicas. As sete IES pertenciam ao mesmo Instituto Politécnico. A taxa de participação foi de 54.47% dos estudantes contactados. A idade média dos/as participantes era de 19.84 anos (DP = 3.76), variando entre os 17 e 46 anos, inscritos/as em cursos de todas as Áreas de Educação e Formação (AEF; Portaria n.º 256/2005), com exceção da AEF da Agricultura, o que permitiu encontrar uma amostra bastante diversificada. Os/as participantes estavam inscritos em cursos das seguintes AEF: Ciências Sociais, Comércio e Direito (31.6%); Ciências, Matemática e Informática (27.5%); Serviços (13.1%); Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (9.0%); Artes e Humanidades (6.9%); Saúde e Proteção Social (6.3%); e Educação (3.6%). A larga maioria era estudantes não deslocados/as (n=277; 82.69%) que, por força da distância entre a residência habitual do seu agregado familiar e a localização da IES que frequentavam, em tempo de aulas não precisavam residir em outra morada. Os/as demais (n= 58; 17.31%) eram estudantes deslocados/as.

2.2. Instrumentos

Para avaliar os motivos da escolha do curso, as expectativas académicas iniciais, e as características sociodemográficas, foram utilizados: o Questionário acerca dos Motivos da Escolha do Curso (Padrão, Porto, & Barros, 2020); o Questionário de Perceções Académicas – Expectativas (QPA-Exp; Deaño et al., 2015); um questionário de características sociodemográficas e académicas (e.g., idade, sexo, nível de escolaridade dos pais, média de acesso ao curso, estudante deslocado/a vs não-deslocado/a).

O Questionário dos Motivos da Escolha do Curso foi elaborado no âmbito do doutoramento, partindo de um estudo qualitativo (Padrão et al., 2020). É constituído por 14 itens, com uma escala de resposta de likert, de 1 a 6 (1 = discordo totalmente, 6 = concordo totalmente). Através de uma análise de componentes principais foram identificadas três dimensões dos Motivos da Escolha do Curso: Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens, constituída por quatro itens (e.g., Pelo interesse pela área científica do curso; Pelo interesse pelas disciplinas do curso), tendo sido obtida uma consistência interna de .80; Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade, com 5 itens (e.g., Pelas saídas profissionais/ empregabilidade; Pela boa preparação para integrar o mercado de trabalho), e alfa de Cronbach de .77; a Atratividade no Acesso e Duração do Curso, com 4 itens (e.g. Para maior possibilidade de aceder ao curso; Pelo acesso facilitado a uma licenciatura), tendo sido obtido um alfa de .73. O QPA-Exp (Deaño et al., 2015) avalia as expectativas académicas iniciais, de estudantes que ingressam no ES, relacionadas com sete dimensões, designadamente: a Formação para o Emprego e Carreira, que se refere às expectativas de, com a frequência no ES, vir a ter boas condições profissionais; o Desenvolvimento Pessoal e Social, que se relaciona com aspiração de valorização do desenvolvimento de aspetos como a identidade e a autonomia, assim como da possibilidade de novas experiências de vida; a Mobilidade Estudantil, que reflete o interesse por participar em programas de mobilidade ou estadias internacionais; o Envolvimento Político e Cidadania, que se refere à expectativa de poder participar em momentos de discussão acerca da vida política, social e económica, contribuindo para a melhoria da sociedade, no âmbito de uma cidadania ativa; a Pressão Social, que se refere ao modo como se espera ser capaz de lidar com as expectativas de outros, tais como familiares e amigos, face à sua frequência académica; a Qualidade da Formação, que se refere às expectativas de que a frequência no ES possibilite o aprofundamento os seus conhecimentos; a Interação Social, que reflete a aspiração de poder ter momentos de convivência e diversão, de interação social através de relações construídas no contexto de ES. Cada dimensão é representada no questionário por 6 itens, perfazendo no final 42 itens, com uma escala de resposta de likert, de 1 a 6, (1 = discordo totalmente, 6 = concordo totalmente). No estudo final da construção e validação do instrumento os autores obtiveram alfas de Cronbach que variaram entre .78 e .93, nas dimensões encontradas (Deaño et al., 2014). Para os dados do presente estudo, os resultados revelaram boa consistência interna, designadamente: Formação para o Emprego e Carreira ($\alpha = .84$); Desenvolvimento Pessoal e Social ($\alpha = .89$); Mobilidade Estudantil ($\alpha = .91$); Envolvimento Político e Cidadania ($\alpha = .89$); Pressão Social ($\alpha = .86$); Qualidade da Formação ($\alpha = .77$); Interação Social ($\alpha = .89$).

2.3. Procedimento

No início do ano letivo de 2019-2020, foram convidados/as a participar no estudo os/as estudantes de 1º ano, de CTeSP, de sete escolas de um Instituto Politécnico, do norte de Portugal. Os/as estudantes, que deram o consentimento para serem contactados para fins de investigação no ato da matrícula, receberam um link de acesso aos questionários via correio eletrónico, e foram informados/as do caráter voluntário da participação na investigação, dos objetivos do estudo, bem como da garantia da confidencialidade dos resultados e que, a qualquer momento, poderiam desistir do estudo. As questões de ética da investigação foram tratadas e acauteladas com o responsável pela proteção de dados da IES, com o devido respeito pelos procedimentos de proteção de dados em vigor refletidos no Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD, UE 2016/679).

Os/as estudantes preencheram os questionários online, tendo estes sido construídos na plataforma LimeSurvey. A análise estatística foi feita em IBM-SPSS (versão 26 para Windows). Para este estudo, foram feitas análises descritivas e para as inferências estatísticas recorreu-se ao Coeficiente de Pearson (r) e a Testes de T-Student para grupos independentes. Utilizaram-se, para a interpretação dos resultados, os valores propostos por Cohen (1992), pelo que um r de .10 foi considerado pequeno (associação fraca), um r de .30 foi considerado médio (associação moderada) e um r de .50 foi considerado grande (associação forte). Teve-se ainda como referência o valor .05 para a significância estatística (cf. Field, 2005).

3. RESULTADOS

A tabela 1 sistematiza os resultados das análises descritivas das dimensões dos Motivos da Escolha do Curso ($N = 335$), apresentados com mais detalhe em Padrão e colaboradores (2020). Os estudantes CTeSP deram maior importância aos motivos da escolha do curso relacionados com o Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens ($M = 5.16$) e com o Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade ($M = 4.65$)

Tabela 1. Análise descritiva dos Motivos da Escolha do Curso (N = 335)

Motivos da Escolha do Curso- Dimensões	Min	Max	M	DP
<i>I - Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens</i>	1.50	6.00	5.16	0.75
<i>II- Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade</i>	1.00	6.00	4.65	0.88
<i>III- Atratividade no Acesso e Duração do Curso</i>	1.50	6.00	4.20	0.90

Nota. Escala de resposta de 1=*Discordo Totalmente* a 6=*Concordo Totalmente*.

A tabela 2 apresenta os resultados das análises descritivas para as sete dimensões relacionadas com as expectativas académicas. Como se verificou que havia um outlier (com valores inferiores extremos, sistematicamente nas sete dimensões), este foi eliminado das análises que envolvessem a variável Expectativas Académicas. A dimensão relacionada com a Formação para o Emprego e Carreira apresenta a média mais elevada (M=5.56), evidenciando um elevado nível de expectativas dos/as estudantes relativamente a estes aspetos, seguindo-se expectativas relacionadas com o Desenvolvimento Pessoal e Social (M=5.38), e com a Qualidade da Formação (M= 5.04). Os dados sugerem que os estudantes tendem a concordar bastante com todos os indicadores das expectativas académicas, observando-se médias superiores a 4.50 em todos os fatores.

Tabela 2. Análise descritiva das Perceções Académicas – Expectativas (N = 334)

Expectativas Académicas- Dimensões	Min	Max	M	DP
<i>Formação para o Emprego e Carreira</i>	3.67	6.00	5.56	0.50
<i>Desenvolvimento Pessoal e Social</i>	2.50	6.00	5.38	0.64
<i>Mobilidade Estudantil</i>	1.00	6.00	4.57	1.07
<i>Envolvimento Político e Cidadania</i>	1.33	6.00	4.90	0.85
<i>Pressão Social</i>	1.00	6.00	4.66	1.11
<i>Qualidade da Formação</i>	3.00	6.00	5.04	0.68
<i>Interação Social</i>	1.00	6.00	4.87	1.00

Nota. Escala de resposta de 1=*Discordo Totalmente* a 6=*Concordo Totalmente*.

A tabela 3 mostra os resultados das correlações entre as dimensões das expectativas e a idade dos estudantes.

Tabela 3. Correlações de Pearson entre as Perceções Académicas – Expectativas e a Idade

	Dimensões	Idade
Expectativas Académicas	<i>Formação para o Emprego e Carreira</i>	-.14**
	<i>Desenvolvimento Pessoal e Social</i>	-.11*
	<i>Mobilidade Estudantil</i>	-.15**
	<i>Envolvimento Político e Cidadania</i>	-.12*
	<i>Pressão Social</i>	-.19**
	<i>Qualidade da Formação</i>	-.04
	<i>Interação Social</i>	-.24**

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. N=334, por ter sido eliminado um outlier extremo.

Observa-se correlações negativas significativas, de pequena magnitude, entre a idade e a maioria das dimensões das expectativas. Os resultados sugerem que pessoas mais jovens tendem a ter expectativas mais elevadas relacionadas com a Formação para o Emprego e Carreira, o Desenvolvimento Pessoal e Social, a Mobilidade Estudantil, o Envolvimento Político e Cidadania, a Pressão Social e a Interação Social. O valor de correlação mais elevado verificou-se na Interação Social.

Os resultados apresentados na tabela 4 mostram que há diferenças estatisticamente significativas entre as estudantes e os estudantes nas expectativas de Formação para o Emprego e Carreira, Desenvolvimento Pessoal e Social, Envolvimento Político e Cidadania, Qualidade da Formação e Interação Social, com maior magnitude no Envolvimento Político e Cidadania ($d=.53$). As pessoas de sexo feminino tenderam a revelar expectativas mais altas nessas dimensões.

Tabela 4. Diferenças nas expectativas, em função da variável sexo dos/as participantes

Expectativas académicas	Sexo masculino (<i>n</i> = 204)		Sexo feminino (<i>n</i> = 130)		<i>t</i> (<i>gl</i>)	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
	<i>Formação para o Emprego e Carreira</i>	5.51	0.56	5.63			
<i>Desenvolvimento Pessoal e Social</i>	5.30	0.70	5.51	0.51	3.068 (325.086)	.00	.34
<i>Mobilidade Estudantil</i>	4.50	1.11	4.68	0.99	1.463 (332)	.14	.17
<i>Envolvimento Político e Cidadania</i>	4.74	0.90	5.16	0.68	4.931 (321.493)	.00	.53
<i>Pressão Social</i>	4.61	1.14	4.75	1.05	1.075 (332)	.28	.13
<i>Qualidade da Formação</i>	4.98	0.71	5.14	0.62	2.242 (298.797)	.03	.24
<i>Interação Social</i>	4.78	1.11	5.02	0.78	2.290 (328.413)	.02	.25

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. $N=334$, por ter sido eliminado um *outlier* extremo.

A tabela 5 mostra os resultados das diferenças de expectativas entre estudantes deslocados/as e estudantes não/deslocados/as.

Tabela 5. Diferenças nas expectativas, em função da variável estudante deslocado/a ou estudante não deslocado/a

Expectativas acadêmicas	Estudantes deslocados/as (n = 58)		Estudantes não deslocado/as (n = 276)		t (gl)	p	d
	M	DP	M	DP			
<i>Formação para o Emprego e Carreira</i>	5.72	0.43	5.53	0.51	3.054 (94.426)	.00	.40
<i>Desenvolvimento Pessoal e Social</i>	5.62	0.46	5.33	0.66	4.020 (113.732)	.00	.51
<i>Mobilidade Estudantil</i>	4.98	0.81	4.49	1.10	3.928 (106.253)	.00	.51
<i>Envolvimento Político e Cidadania</i>	5.09	0.69	4.86	0.87	1.854(332)	.07	.30
<i>Pressão Social</i>	4.91	0.95	4.61	1.13	1.893 (332)	.06	.29
<i>Qualidade da Formação</i>	5.26	0.60	4.99	0.69	2.721 (332)	.01	.42
<i>Interação Social</i>	5.18	0.75	4.81	1.04	2.626 (332)	.01	.41

Nota. * p < .05. ** p < .01. N=334, por ter sido eliminado um outlier extremo.

Verifica-se que há diferenças significativas das expectativas entre estudantes deslocados e não deslocados em cinco dimensões (Formação para o Emprego e Carreira, Desenvolvimento Pessoal e Social, Mobilidade Estudantil, Qualidade da Formação, Interação Social), sendo que os/as estudantes deslocados/as apresentam essas expectativas mais altas. Os efeitos têm maior magnitude nas dimensões Desenvolvimento Pessoal e Social e Mobilidade Estudantil.

A tabela 6 mostra os resultados das correlações obtidas entre os motivos das escolhas do curso e as expectativas acadêmicas. Há associações positivas e estatisticamente significativas entre a maioria dos fatores das expectativas e dos fatores dos motivos da escolha do curso.

Tabela 6. Correlações entre os Motivos da Escolha do Curso e as Percepções Acadêmicas-Expectativas

Expectativas Acadêmicas	Motivos da Escolha do Curso		
	<i>Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens</i>	<i>Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade</i>	<i>Atratividade no Acesso e Duração do Curso</i>
<i>Formação para o Emprego e Carreira</i>	.36**	.35**	.16**
<i>Desenvolvimento Pessoal e Social</i>	.38**	.36**	.23**
<i>Mobilidade Estudantil</i>	.17**	.24**	.25**
<i>Envolvimento Político e Cidadania</i>	.29**	.31**	.30**
<i>Pressão Social</i>	.17**	.34**	.31**
<i>Qualidade da Formação</i>	.40**	.40**	.24**
<i>Interação Social</i>	.14**	.27**	.36**

Fig. 6. Correlações de Pearson * p < .05. ** p < .01. N=334, por ter sido eliminado um outlier extremo.

Destacam-se, por serem associações moderadas, as correlações positivas significativas entre a escolha do curso devido ao Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens e as expectativas com a Formação para o Emprego e Carreira, o Desenvolvimento Pessoal e Social e a Qualidade da Formação. Os Motivos da Escolha do Curso ligados ao Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade estão positivamente correlacionados, com magnitude moderada, com as mesmas dimensões das expectativas referidas e, além destas, com a Pressão Social e Envolvimento Político e Cidadania. Por outro lado, os/as estudantes que escolheram o curso por estarem mais motivados pela Atratividade no Acesso e Duração do Curso tendem a relevar mais expectativas quanto à Interação Social, à Pressão Social e ao Envolvimento Político e Cidadania.

4. DISCUSSÃO

Este estudo mostra que são o interesse pela área científica e pelas aprendizagens, bem como pelo prestígio, qualidade da formação e empregabilidade os principais motivos que levam os/as estudantes a escolher o curso. Estes resultados são consistentes com alguns estudos, que evidenciam a aprendizagem como uma das principais metas académicas dos/as estudantes, associando estas metas ao grau de confiança que os estudantes depositam neles próprios, e ao grau de envolvimento académico, sugerindo que, quanto mais intrinsecamente motivados/as, mais investimento poderá ser feito na aprendizagem (e.g. Valle et al., 2015). Por outro lado, estes resultados parecem ter sentido se atentarmos à componente prática, contemplada nos planos curriculares, dos CTeSP, que proporciona uma formação geral e científica, bem como uma formação técnica e em contexto de trabalho, com forte interação com o mercado de trabalho e, portanto, o foco nas questões da empregabilidade terá razão de ser. Os resultados sugerem que os/as estudantes valorizam a qualidade da formação e as aprendizagens que vão construir com a formação académica, tendo presente o futuro profissional e a obtenção de melhores condições de empregabilidade. Estes resultados, que revelam a motivação pela escolha do curso ligada à qualidade da formação e empregabilidade, parecem ser coerentes com os dados recentemente divulgados, que indicam que, em 2019/2020, cerca de 43% dos diplomados de CTeSP de 2018/2019, não continuavam no ES (DGEEC, 2020). Provavelmente, terão optado pela inserção profissional logo após a conclusão do CTeSP.

De um modo geral, e em linha com o que se abordou anteriormente, este estudo evidencia que estudantes CTeSP possuem expectativas muito altas à entrada no ES, sobretudo expectativas relacionadas com a formação para o emprego e carreira e com o desenvolvimento pessoal e social, reiterando outros estudos (e.g. Araújo & Almeida, 2016; Bisinoto et al., 2016). Os resultados sugerem que os/as estudantes estão altamente expectantes de que, com a formação académica, possam adquirir conhecimento adequado para conseguirem saídas profissionais que possibilitem o exercício da profissão desejada, bem como valorizar os seus atributos pessoais, através do desenvolvimento da autonomia, identidade, autoconfiança, promovidas pelas novas vivências que irão experienciar no ES. Estas expectativas, aliás, são coerentes com os motivos da escolha do curso.

À medida que a idade dos/das estudantes aumenta, eles/elas tendem a revelar expectativas mais baixas relacionadas com a formação para o emprego e carreira, com a mobilidade estudantil, envolvimento político e cidadania, pressão social e interação social, o que pode ser compreensível, partindo-se do pressuposto que, estudantes mais velhos/as, possam já ter iniciado um percurso profissional, procurando, com esta formação, consolidar competências profissionais e a valorização pessoal, e não procurem tanto qualificação para iniciar uma carreira. Por outro lado, sendo mais velhos/as, possivelmente, esta maturidade permitir-lhe-á gerir melhor a pressão social, face a expectativas que outros possam depositar neles, pela frequência no ES. Talvez, face aos compromissos profissionais, e eventualmente, pessoais, possam não ter tanta disponibilidade e expectativa para participar em programas de mobilidade, ou para participar em ações de discussão da vida política e de cidadania. Ao invés, estudantes mais jovens, que ainda possam não ter qualquer experiência profissional, estejam mais cientes da necessidade do diploma de curso superior como passaporte para a mobilidade social, e para uma melhor inserção profissional, como referido por Amaral et al. (2016). Note-se que se trata, ainda, de possíveis explicações que requerem exploração adicional.

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nas expectativas, em quase todas as dimensões estudadas, em função do sexo indicado pelos participantes. As estudantes revelaram expectativas mais altas nas áreas relacionadas com a formação para o emprego e carreira, desenvolvimento pessoal e social, envolvimento político e cidadania, qualidade da formação e interação social, o que pode indicar uma maior predisposição para o processo de adaptação, permanência e sucesso académicos, à semelhança de alguns resultados encontrados em outros

estudos (Araújo et al., 2015; Soares et al., 2014). Como os efeitos são muito modestos, à exceção do Envolvimento Político e Cidadania, é recomendada prudência na interpretação.

Os/as estudantes deslocados/as apresentam expectativas mais altas relacionadas com a formação para o emprego e carreira, desenvolvimento pessoal e social, mobilidade estudantil, qualidade da formação e interação social. Estas diferenças, mais substanciais no desenvolvimento pessoal e social e na mobilidade, fazem sentido se atendermos ao facto de serem estudantes que deixaram a residência e se afastaram da família, para a frequência das aulas, por vezes em IES localizada em região distinta, para adquirirem a formação desejada e, por isso, podem apresentar maior recetividade para desafios novos, inerentes às mudanças a que estarão sujeitos, podendo assim estar mais dispostos a interagir socialmente, a potenciar o seu desenvolvimento pessoal e social, e a vivenciar novas experiências proporcionadas pela participação em programas de mobilidade.

As expectativas apresentadas pelos/as estudantes, à entrada do ES, têm forte influência no processo de adaptação e integração (Soares et al., 2014). O conhecimento que resulta deste estudo pode contribuir para a compreensão acerca da forma como se realizam os processos de transição e adaptação de estudantes CTeSP, e ajudar as IES a encontrar estratégias de promoção do êxito académico de estudantes destes ciclos de estudos.

Este estudo apresenta algumas limitações, das quais se destaca o facto de não terem sido ainda analisadas outras variáveis sociodemográficas, que podem estar associadas aos motivos da escolha do curso e às expectativas (e.g., nível socioeconómico, nível de escolaridade dos familiares mais próximos, etc.). Este estudo é ainda exploratório, estando previstas análises mais complexas nas próximas etapas do doutoramento. Finalmente, sugere-se que outros estudos com estudantes CTeSP possam ser realizados, contribuindo para uma análise mais ampla e aprofundada acerca das suas escolhas e expectativas académicas.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. (2019). *Estudantes do ensino Superior: Desafios e oportunidades*. Braga: ADIPSIEDUC.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1.º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. Almeida, & R. V. Casto (orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 146-164). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) e Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 507-514.
- Amaral, A., Magalhães, A., Caramelo, J., Cardoso, S., Sin, C., Tavares, O., ... Videira, P. (2016). *Que perceções têm os portugueses sobre o valor da educação?* Porto: Fundação Belmiro de Azevedo.
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no ensino superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4 (2), 132-141. doi:10.17979/reipe.2017.4.2.3207
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, A., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação de expectativas académicas: Estudo com alunos do norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7057>
- Araújo, A., Costa, A., Casanova, J., & Almeida, L. (2014). Questionário de Perceções Académicas-Expectativas: Contributos para a sua Validação Interna e Externa. *Revista E-PSI: Revista eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, ano 4, volume 1, 156-178.
- Bisinoto, C., Rabelo, M., Marinho-Araújo, C., & Fleith, D. (2016). Expectativas académicas dos ingressantes da Universidade de Brasília: indicadores para uma política de acolhimento. In L. Almeida, & R. V. Casto (orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 15 – 31). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) e Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Bucuto, M., Araújo, A., & Almeida, L. (2016). Expectativas e rendimento académico: Estudo com alunos do 1.º ano do ensino superior em Moçambique. In J. R. Casanova, C. Bisinoto, & L. S. Almeida (Eds.), *Livro de Atas IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 48 – 55). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd).

- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology: a power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159.
- Cole, J.S. (2017). Concluding comments about student transition to higher education. *Higher Education* 73, 539 - 551. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0091-z>
- Deaño, M., A. M. Diniz, L. S. Almeida, S. Alfonso, A. R. Costa, M. García-Señorán, A. Conde, ... Tellado, F. (2015). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología*, 31 (1), 964–73.
- DGEEC (2020). Prosseguimento de estudos entre os diplomados de cursos de Técnico Superior Profissional 2018/2019. Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/465/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1079&fileName=DGEEC_2020_DiplomadosTeSP.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/465/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1079&fileName=DGEEC_2020_DiplomadosTeSP.pdf)
- Diniz, A., & Almeida, L. (2005). Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, 23(4), p.461 – 476.
- Farias, R.V., & Almeida, L.S. (2020). Expectativas académicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista E-Psi*, 9 (1), 68 – 93. Disponível em <https://revistaepsi.com/wpcontent/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo5.pdf>
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2.a ed.)*. London: Sage.
- Fragoso, A. (2016). A investigação no campo dos estudantes não-tradicionais no Ensino Superior: o 1º ano em debate. In L. Almeida, & R. V. Casto (orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1.o ano* (pp. 39-63). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) e Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Fragoso, A., & Valadas, S. T. (2018). Dos “Novos Públicos” aos estudantes “não-tradicionais” no Ensino Superior: contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In A. Fragoso, & S. T. Valadas (coord), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 19 – 38). Coimbra: CINEP/IPC.
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas académicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789.
- Krammer, G., Sommer, M., & Arendasy, M. E. (2016). Realistic job expectations predict academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 51, 341-348. doi:10.1016/j.lindif.2016.09.010
- Padrão, C., Barros, S., & Porto, A. (2020, no prelo). Motivos dos/as estudantes para a escolha de cursos técnicos superiores profissionais: estudo exploratório. In L. Sebastião, & H. Rebelo (Eds.), *Livro de atas IV Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação*. Évora: CIEP-UE, Universidade de Évora.
- Portaria n.o 256/2005, de 16 de março. *Diário da República n.o 53/2005- I Série-B*, pp 2281-2313.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Education Psychology*, 4, 820-26.
- Soares et al. (2014). O impacto das expectativas na adaptação académica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, 19(1), 49-60.
- Soares, A., M., Pinheiro, M., F., & Canavarro, J. M., P. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologia*, 58, 97 – 116.
- Valle, A., Regueiro, B., Rodriguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficácia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8 (1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.001>
- Vasconcelos, R., Almeida L., & Monteiro S. (2009). O insucesso e abandono académico na Universidade: uma análise sobre os cursos de engenharia. In C. R. Brito & M. M. Ciampi (Eds.), *Proceedings. VI International Conference on Engineering and Computer Education, ICECE* (pp. 457-461). Buenos Aires: COPEC - Council of Researches in Education and Sciences.
- Vieira, D. (2018). Determinantes e significados do ingresso dos jovens no ensino superior: vozes de estudantes e de profissionais do contexto educativo. s/l: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino

Superior; Press Forum, Comunicação Social S.A; G-icom network. Disponível em https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/determinantes_e_significados_web.pdf

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÁTICAS EXPERIMENTAIS NO ENSINO PRIMÁRIO

Hilário Piriquito Eurico¹, Pedro Guilherme Rocha dos Reis²

¹*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, hilarioeurico@gmail.com*

²*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, preis@ie.ulisboa.pt*

Resumo

O presente estudo visa apresentar um plano de ação de formação de professores em práticas experimentais no ensino primário angolano. Responde às questões de investigação: que obstáculos existem na realização de atividades experimentais, e como se poderá ultrapassá-los? É corolário do trabalho empírico efetuado com recurso a um guião de entrevista semiestruturada a trinta e sete (37) professores e dois (2) subdiretores pedagógicos de um caso composto por três (3) escolas situadas em Luanda. Os resultados da investigação apontam a ausência e/ou deficiente formação de professores para o ensino das ciências como o principal obstáculo que inviabiliza a realização de atividades experimentais. Assim, considera-se que, a proposta apresentada neste estudo será fundamental no aumento do conhecimento profissional do professor nessa área específica, para utilizar as atividades experimentais a julgar pelas suas potencialidades no ensino-aprendizagem de ciências.

Palavras-chave: Práticas experimentais/Atividades experimentais, Desenvolvimento profissional.

Abstract

The present study aims to present an action plan for teacher training in experimental practices in Angolan primary education. Answer the research questions: that there is existence in carrying out experimental activities, and how can it be overcome? It is a corollary of the empirical work carried out with the use of a semi-structured interview guide for thirty-seven (37) teachers and two (2) pedagogical subdirectors of a case composed of three (3) schools located in Luanda. The results of the investigation point out the absence and / or deficiency of teacher training for science teaching as the main obstacle that makes experimental activities unfeasible. Thus, it is considered that, a proposal presented in this study will be fundamental in increasing the professional knowledge of the teacher in that specific area, to use the experimental activities judging by their potential in science teaching-learning.

Keyword: Experimental practices / Experimental activity, Professional development.

1. INTRODUÇÃO

A prática experimental é uma atividade que se realiza com ou sem a manipulação e o controlo de variáveis. Pode ser realizada com recurso a laboratório, em atividade de campo, e em atividade investigativa (Martins, et. al, 2007; Figueiroa, 2016). Ademais, é um instrumento de aprendizagem potencializador no desenvolvimento de curiosidades, capacidades, conhecimentos, habilidades, entre outros desde a mais tenra idade (Martins, et al, 2007, Oliveira, 1999, Valadares, 2006). Contudo, se por um lado, ajuda na compreensão dos fenómenos naturais a volta dos alunos, na relação da causa-efeito dos fenómenos, enfim, por outro lado, há uma certa insegurança da parte dos professores em poderem realizar estas atividades pelas seguintes causas: a falta de formação inicial para o ensino das ciências, a formação deficiente na componente prática, a falta de estruturas físicas, a carência de meios, entre outras (Oliveira, 1999; Ferreira et al., 2007; Gonçalves, Guerreiro e Jesus, 2015).

No contexto educativo angolano, há necessidade de promover o ensino experimental das ciências, a julgar pelas potencialidades que este instrumento de ensino encerra na aprendizagem das ciências, e porque pode ajudar a equilibrar o processo de ensino-aprendizagem que se revela bastante teórico do que prático. Isto, no entanto, implica falar da variável “formação de professores” por se constituir de elemento essencial na promoção do ensino experimental das ciências e, conseqüentemente, na melhoria das aprendizagens dos alunos. Chivela e Nsiangengo (2003) reforçam este pensamento, ao afirmarem que, a formação dos professores é um dos principais problemas do sistema educativo nacional. Deste modo, faz-se necessário elencar esforços políticos e investigativos que contribuam

para a redução deste problema. Afirmativamente, este artigo advém deste espírito, contribui com resultados e uma proposta de ação de formação, consubstanciada no ensino das ciências, mais precisamente sobre atividades experimentais, que se constitui num recurso de ensino, bem como, numa das sugestões metodológicas essencial nas mãos do professor que possibilita alcançar certos objetivos específicos, como por exemplo, nos temas, Plantas (3ª Classe) e Energia (5ª Classe) dos programas de ensino das unidades curriculares de Estudo do Meio e das Ciências da Natureza no Ensino Primário angolano.

Assim, pretende-se com este artigo, por um lado, instigar um prenúncio à investigação, discussão e reflexão mais alargada sobre a formação de professores inicial ou contínua para o ensino das ciências, curricularização das atividades experimentais com a metodologia e a frequência que se impõe, e, por outro lado, contribuir com conhecimentos teórico-práticos que ajudam os professores de Estudo do Meio e das Ciências da Natureza no ensino primário angolano a ultrapassarem os obstáculos que lhes impede/dificulta na realização de atividades experimentais com a frequência e a metodologia adequada em contexto de formação. Com efeito, ressalta-se que o plano de ação de formação aqui apresentado poderá ser utilizado não apenas para o caso estudado, mas também, para realidades semelhantes, tal como afirma Pais (2001), num estudo de caso pode se refletir casos semelhantes. Ciari (1979) acrescenta: não se pode conceber a investigação científica como algo que diga respeito apenas a um indivíduo ou a um grupo restrito: a descoberta, a conquista, o avanço no campo científico, desde que cumpra com a validade interna e externa de investigação e seja divulgado é um contributo para a humanidade.

2. PLANO DE AÇÃO DE FORMAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO DE PRÁTICAS EXPERIMENTAIS PELOS PROFESSORES NO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA

O plano de formação aqui proposto pode servir como uma das formas de ultrapassar os obstáculos que impedem os professores de utilizarem a atividade prática de base experimental, porque a sua planificação baseou-se, nos resultados da investigação e nos pressupostos teóricos da teoria Construtivista e Sócio-Construtivista da aprendizagem de professores. Optou-se por um princípio organizador que privilegia um ensino experimental das ciências como modelo para os professores se guiarem em sede de práticas pedagógicas, serve-se, ainda, do modelo formação-ação-reflexão e estratégia de formação ativa como base de trabalho pedagógico e apresenta uma estrutura de ação com equilíbrio teórico-prático e critérios de avaliação pontuais. Encerra objetivos que permitirão aos professores em sede de formação:

Adquirir conhecimentos teórico-práticos consubstanciado à educação em ciências na qual estão inseridos o quadro das atividades práticas, em geral, e atividade prática de base experimental, em particular;

Conhecer/aprofundar a metodologia necessária para a utilização de atividades experimentais adaptando seus conhecimentos à realidade escolar angolana;

Desenvolver-se profissionalmente através da ligação entre as experiências anteriores e as novas concepções, reflexão sobre objetivos-conteúdos-estratégias de ensino das ciências, e particularmente das práticas experimentais em contexto de aprendizagem.

2.1. Importância do Plano de Ação de Formação

Neste estudo, dá-se ênfase à ação profissional como um reforço ao conhecimento profissional do professor para melhor atuar no seu dia-a-dia. Aqui, optou-se pela classificação do conhecimento profissional do professor de Magnusson, Krajack & Borko (1999) apud Pinto (2009): (i) conhecimento do currículo de Ciências; (ii) conhecimento sobre o ensino e aprendizagem das Ciências; (iii) conhecimento do modo como os alunos aprendem a Ciência; (iv) conhecimento sobre a avaliação em Ciência; (v) conhecimento das estratégias de ensino adequados ao ensino das Ciências, em geral, e de cada tópico, em particular.

Deste modo, estão conhecidas as dimensões em que se deve atuar para as superações que encaminham o professor ao desenvolvimento profissional, especificamente ao ensino das Ciências onde estão implícitas as atividades experimentais. Em função desse postulado, é possível conhecer e estudar as competências profissionais do professor para que se tenha em evidência: a) os domínios que auxiliam o seu desenvolvimento; b) as dificuldades que encontram no exercício das suas funções; e c) os modelos e estratégias eficazes, entretanto, nessas alíneas reside a importância de arquitetar um plano de ação de formação-necessidades, porquanto permite auxiliar os professores no

seu exercício profissional com o fim último de melhorar as aprendizagens dos alunos e a cadeia de melhoria segue a diante.

2.2. Teoria Construtivista e Sócio-Construtivista na Aprendizagem de Professores

Estudos mostram que os referenciais teóricos que mais contribuem em larga medida no processo formativo de professores em serviço são, a perspectiva construtivista e sócioconstrutivista da aprendizagem, as práticas reflexivas na ação (imediate) sobre a ação (retrospectiva) e para ação (prospetiva) (Schon, 1987), assim como, a aprendizagem experiencial subjacente. Esta teoria valoriza o conhecimento, as crenças, os valores e as competências profissionais como elementos fundamentais no desenvolvimento profissional dos professores. Ao professor é-lhe atribuído o papel de co-autor na exploração e construção de seus conhecimentos, enquanto o formador cumpre o papel de orientador, facilitador e estimulador de reflexão, criando clima de confiança e apoio continuado, partilhas de ideias entre colegas e a promoção do trabalho colaborativo, com o intuito de reduzir o isolamento e favorecer o ambiente de cooperação. De acordo com Cachapuz, Praia & Jorge (2000a); Rebelo (2004); Saraiva (2016), quando se assume este postulado teórico, durante a formação são valorizados expressamente: a) os conhecimentos dos professores-formando; b) as vivências e experiências diferenciadas dos professores-formando; c) as intervenções e partilhas de ideias; d) a promoção de discussão; e) a reflexão individual e cooperativa e f) a exploração conceptual e metodológica.

No que refere à prática reflexiva, importa sublinhar que é uma ação que no contexto de formação favorece o desenvolvimento de novas ações, e melhora as práticas profissionais, porquanto permite aos professores refletirem sobre as suas práticas profissionais de forma imediata, em retrospectiva e, posteriormente, prospetiva. Neste contexto, na opinião de Day (1999); Rebelo (2004), o objeto da reflexão pode ser: (i) as práticas profissionais para a melhoria de desempenho individual; (ii) a natureza da disciplina para melhor se compreender e se atuar na sala de aula; (iii) os objetivos, a metodologia e avaliação de ensino que facilita a aprendizagem dos alunos; (iv) os aspetos pessoais, profissionais, motivacionais, emocionais, entre outros.

Por outras palavras, significa dizer que, a formação contínua de professores em ensino experimental das ciências adequa-se à teoria construtivista e sócioconstrutivista da aprendizagem, tal como enfatizou Saraiva (2016, p. 64); “é tacitamente aceite pela maioria dos investigadores e educadores em ciências como um quadro de referência de base para o ensino das ciências em todos os níveis de escolaridade e na formação de professores,” posto que, serve de influência positiva para os professores aplicarem em contextos de ensino-aprendizagem com os seus alunos.

2.3. Princípios Organizadores da Ação de Formação de Professores em Práticas Experimentais

Adotando a linha teórica construtivista e sócio-construtivista na aprendizagem dos professores, os princípios organizadores da ação de formação devem primar num processo de formação que permita aos formandos vivenciarem em contexto de formação um ensino experimental das ciências que lhes servirá de base em sede de prática pedagógica. Martins (et al., 2007) contribuiu com alguns princípios que podem ser tidos em conta na acção de formação de professores em ensino experimental no Ensino Primário angolano que se propõe neste estudo: (a) valorizar a formação como um processo de desenvolvimento profissional, (b) integrar a teoria e a prática e (c) perspetivar a formação no quadro de processos de mudanças.

2.4. Modelo Formação-Ação-Reflexão-Mudança e Estratégia de Formação Ativa

O modelo de Formação-Ação-Reflexão- Mudança (FARM) e a estratégia de formação ativa, permite os professores desenvolverem as suas aulas baseando-se no seu programa, e na perspectiva de Reis (2008); Marcelo (2009); García (1999); Ponte (1999b); Oliveira (1999), isso permite aos professores terem um desenvolvimento a bom ritmo.

Trata-se de um modelo e estratégia de formação que assenta nas dificuldades e necessidades dos professores, e apresenta uma dinâmica que suscita as primeiras mudanças que podem, de certa forma, provocar mudanças mais profundas. A mudança por parte do professor será consequência das aprendizagens ou da reflexão da sua ação. Pinto (2009) entende que a mudança da prática do

professor é fortemente influenciada pela satisfação que encontra nas novas práticas visto que atende aos seus anseios, às suas dificuldades e melhora as suas competências. Para o efeito, depois de o professor-formando realizar as atividades programadas, deve ser-lhe dada a oportunidade de refletir sobre as aprendizagens alcançadas e, nesta reflexão, deverá incluir o prognóstico das eventuais dificuldades dos alunos e das formas de as ultrapassar. Finalmente, sublinha-se nesta estratégia o papel do formador que deverá ser de orientador: a) instruir e ensinar; b) facilitar a aprendizagem; c) promover a reflexão, o espírito de investigação e o espírito de descoberta, que desabrocham de práticas inovadoras e que, conseqüentemente, rentabilizam a aprendizagem do aluno e a mudança de atitudes e práticas por parte do professor. Para maior visualização, na figura 1, apresenta-se de forma sucinta, as dimensões do Modelo FARM, cuja operacionalização é dada nos parágrafos subsequentes.

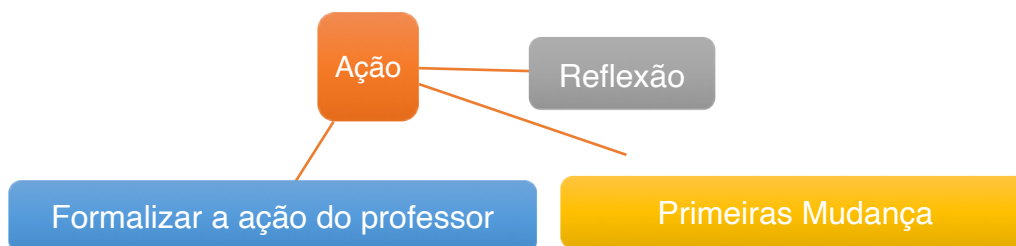


Figura 1 – Modelo Formação-Ação-Reflexão-Mudança

A operacionalização do modelo FARM equaciona a formação com as atividades profissionais dos professores e ajuda o professor a ver o seu local de trabalho como um ponto de partida e como um espaço de formação;

Ajuda o professor a formalizar a sua ação no ciclo de formação (plano de aula, objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, gestão de tempo na sala de aula, recursos de ensino a ser adotados e a avaliação das aprendizagens);

Após a formação o professor executa a planificação que resultou na colaboração entre colegas e o formador (ação);

Em seguida faz-se o relato dos pontos fortes e fracos da execução da planificação, ou seja, reflexão da ação (reflexão) e

O cumprimento de todas as fases anteriores pode proporcionar as primeiras mudanças pretendidas e gerar um professor reflexivo e inovador tendo em conta o exercício que faz em sede de formação (Mudança).

Assim, será necessário que os professores conheçam primeiramente a natureza do trabalho experimental, suas dificuldades e modo de as ultrapassar, porque a área disciplinar de Estudo do Meio e Ciências da Natureza remetem para experiências de aprendizagem que envolvem atividades práticas, logo, para que os professores possam responder às solicitações e exigências destas unidades curriculares e das complexidades dos trabalhos experimentais, obviamente, será necessário dar-lhes oportunidade de experimentarem e desenvolverem o ensino experimental que lhes permita o melhor entendimento, interpretação e compreensão do mundo natural, conforme enfatizam (Oliveira1999 e Miguel, 2009).

2.5. Estrutura da Ação de Formação de Professores em Práticas Experimentais

Na figura 2, propõe-se uma estrutura da ação de formação, e em seguida dá-se a explicação pormenorizada sobre o desenvolvimento da mesma.

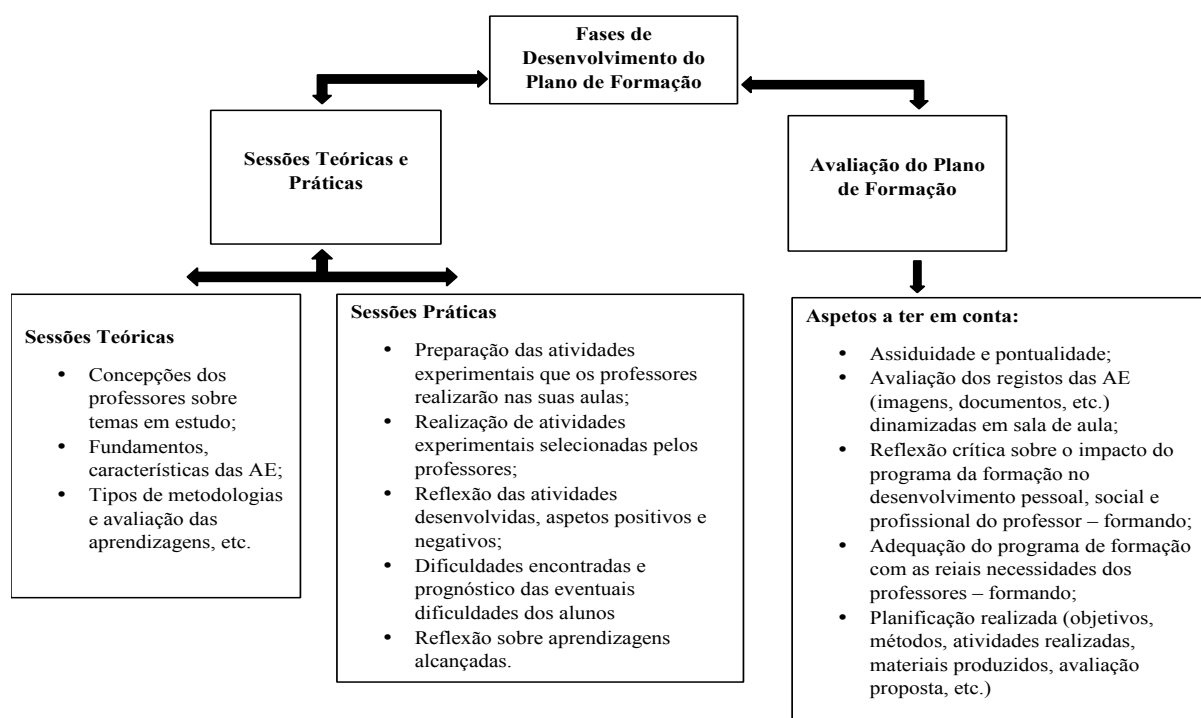


Figura 2 – Estrutura da ação de formação

Esta estrutura de formação foi planeada para ser desenvolvida num total de quatro (4) semanas letivas, em duas fases, cada uma com a duração de duas (2) semanas, preferencialmente, no intervalo de cada trimestre do ano lectivo do calendário escolar angolano (Quadro 3). Optou-se por este cronograma por coincidir com a formação realizada nas Zonas de Influência Pedagógica ou na gestão escolar local, mas pode ser flexibilizado para outro momento. A mesma prevê um total de catorze (14) sessões distribuídas em duas semanas, sendo sete (7) para cada uma, com a duração de noventa (90) minutos por sessão diária. O trabalho deverá realizar-se em grupo ou individual e caberá ao formador decidir, de acordo com o número de participantes, sobre a metodologia a utilizar, e outros critérios pontuais. Mas observou-se que, a seleção de grupos reduzidos será uma boa opção tendo em conta o grau de acompanhamento e atenção requeridos para esta formação.

Objetivos Gerais/Sessões Teóricas	Tópicos	Recursos	Tempo letivo
Compreender sobre educação em Ciências, suas finalidades e importância no ensino e aprendizagem;	• Educação em Ciências: finalidades e importância no Ensino Primário	• Computador • Projetor	Uma (1) semana / 7 Sessões.
Adquirir conhecimentos sobre o ensino experimental, características, metodologia e avaliação das aprendizagens para o desenvolvimento de competências que auxiliam a sua aplicação em contextos de aprendizagens.	• Ensino experimental no Ensino Primário: fundamentos, características, metodologia e avaliação.	• Materiais de apoio	Carga horária: 90 minutos por cada sessão diária.
Objetivos Gerais/Sessões Práticas	Tópicos	Recursos	Tempo letivo
Realizar as atividades experimentais para a integração da componente prática capaz de responder com eficácia as complexidades das atividades experimentais nos contextos de aprendizagens;	• Seleção e realização de diferentes tipos de atividades experimentais que constam nos conteúdos programáticos do Ensino Primário em Angola	• Computador • Projetor	Uma (1) semana / 7 Sessões.
Desenvolver a partir de novas experiências novas concepções para a utilização de atividades experimentais;	• Reflexão das atividades experimentais realizadas: dificuldades e estratégias para ultrapassá-las e aprendizagens alcançadas.	• Materiais de apoio • Máquina fotográfica	Carga horária: 90 minutos por cada sessão diária.
Reflexão sobre objetivos, conteúdos, natureza e potencialidades do trabalho experimental para que seja promovida afim de rentabilizar aprendizagem do aluno nas Ciências.			

Figura 3 – Programa de Sessões Teóricas e Práticas da Formação

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

- **Avaliação diagnóstica:** no início das aulas através de instrumentos como questionários, entrevistas ou, outros recursos indispensáveis como estratégias de concepções prévias dos professores sobre os temas em estudo.
- **Avaliação formativa:** em todo processo didático, priorizando a busca incessante do feedback como fator principal de uma aprendizagem participativa e evolutiva.
- **Avaliação sumativa:** para quantificar o grau de aprendizagem dos formandos, através de pequenos testes, ou trabalhos individuais/grupos.

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Tal como referido inicialmente, a intenção do estudo é de contribuir com conhecimentos teórico-práticos relacionados com a utilização de práticas experimentais no ensino primário em Angola, considerando, de um lado, as potencialidades deste recurso de ensino no desenvolvimento de capacidades, habilidades e atitudes e, de outro lado, as dificuldades a ela associadas. Com efeito, o problema do estudo consiste no seguinte: como promover a realização de atividades experimentais no ensino primário em Angola? Decorrente do problema do estudo, serviu-se das questões de investigação: que obstáculos existem na realização de atividades experimentais e como se poderá ultrapassá-los?

Trata-se, deste modo, de um estudo qualitativo, realizado através de um caso composto por três escolas primárias, situadas em Luanda, trinta e sete (37) professores e (2) dois subdiretores pedagógicos foram os participantes do estudo. Para efetiva recolha de dados, serviu-se da técnica de entrevista (guião de entrevista semiestruturada) cuja análise do conteúdos fez-se mediante as categorias do estudo estabelecidas à partida: (i) obstáculos dos professores em realizar atividades experimentais e (ii) ação profissional.

Nesta linha, o investigador foi o principal instrumento de recolha de dado como é comum na investigação qualitativa (Coutinho, 2018; Amado, 2017). Entretanto, não houve seleção da amostra por se tratar de um número reduzido (Tuckman, 2012), pelo que, as entrevistas correram no ambiente favorável, entre 10 a 15 minutos para cada informante.

Durante todo processo de recolha de dados, respeitaram-se os aspetos éticos da investigação, concretamente, o consentimento informado dos participantes e a confidencialidade, desde a recolha ao processamento dos mesmos (Tuckman, 2012, e Coutinho, 2018). Em relação ao consentimento informado, enviou-se uma carta para a direção das escolas participantes, descrevendo os objetivos e as finalidades do estudo. No que diz respeito à confidencialidade, garantiu-se e preservou-se o anonimato do nome das escolas e dos respetivos professores, sendo que colocaram-se nomes fictícios nos excertos das entrevistas apresentadas na seção dos resultados e discussão a seguir.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresenta-se, primeiramente, o resumo das entrevistas aos professores e, seguidamente, aos subdiretores pedagógicos, em partes sequenciais, seguidos da análise de dois eixos: (i) obstáculos dos professores em realizar atividades experimentais e (ii) ação profissional (Quadros 1 e 2). No fim, é feita uma breve discussão dos dados.

Quadro 1 - Resumo das Entrevistas aos Professores

Atividades experimentais Realizadas pelos professores	<p>Qual a última AE realizada? Descreva. Encontrou obstáculos? Quais? As atividades propostas nos programas de ensino são relevantes?</p>	<p>Na altura nenhum professor tinha realizado AE e era o II.º trimestre do ano. 28/37 prof(s) apontaram a falta de meios como principal obstáculo e 9/37 não apontaram nenhum obstáculo. 29/37 prof(s), ainda não tiveram contacto com os programas e não sabiam que atividades são propostos nos programas. 8 consideram relevantes as AE que constam nos programas.</p>
Ação profissional	<p>Tem formação inicial para o ensino das ciências? Se não, sente necessidade? Como gostaria de ultrapassar as dificuldades que encontra na realização de AE?</p>	<p>A maior parte (25/37) não têm formação inicial para o ensino das ciências, alguns (27/37) sentem a necessidade de superar-se e outros (10/37) não têm necessidade de formação específica para área do ensino das ciências.</p>

(i) Obstáculos dos professores em realizar atividades experimentais

No que respeita às dificuldades que os professores encontram na realização das referidas atividades, verificaram-se que quase todos (28/37) apontaram a falta de meios e só alguns professores (9/37) referiram não ter encontrado obstáculos. Contudo, pelo facto de os professores não realizarem este tipo de atividades, pode concluir-se que não referiram as reais dificuldades da natureza deste trabalho prático.

Relativamente ao modo de ultrapassar os obstáculos que encontram, a maioria (28/37) apontou para a falta de meios, socorrendo-se do uso de gravuras:

“Trabalho mais com gravuras - Antónia”

“Temos uma sala de várias gravuras onde nos socorremos - Georgina”

O facto de os professores não realizarem atividades experimentais nas aulas faz com que se instale um conformismo entre os professores e, prioritariamente, ministrem aulas expositivas com recursos a gravuras, considerando erroneamente este exercício como atividade prática. As visitas de estudos aos museus e aulas de campo nos recintos escolares ou nas suas imediações são exercícios que os professores rotularam como atividades práticas privilegiadas no ensino de Estudo do Meio e de Ciências da Natureza. Quanto às atividades experimentais propriamente ditas, incluindo as que foram mencionadas anteriormente, não são realizadas pelos professores por falta de conhecimento sobre as mesmas e de domínio de integração dos conteúdos teóricopráticos.

(ii) Ação profissional

Verificou-se que a maioria dos professores inquiridos (25/37) não tem formação inicial para o ensino das Ciências. No que respeita à necessidade de fazer uma formação específica na área do ensino das Ciências, quase todos os professores (27/37) reconheceram essa necessidade, como forma de ultrapassar algumas dificuldades na realização de atividades experimentais. Alguns professores referem que a maior parte dos seminários pedagógicos que realizaram não focou muito na disciplina de Estudo do Meio/Ciências da Natureza e, muito menos, em atividades experimentais. Os restantes (10/37) professores referiram que não têm necessidade de formação específica para a área do ensino das Ciências.

“Atenção disponibilizada a formações contínuas no ensino do Estudo do Meio é muito pouca em detrimento da Língua Portuguesa e da Matemática” - Ermelinda

“Seria melhor uma formação que vai ao encontro com a nossa realidade” - Antónia

“É necessário um especialista que chegasse na escola e nos desse uma formação detalhada para melhor estarmos centralizados no ensino das Ciências” - Joana

“Uma formação específica no ramo da Ciência será melhor para aperfeiçoar e servir melhor os alunos” - Arão

“O professor é um eterno estudante, por isso, tem que estar sempre atualizado” – Alberto

4.1. Análise das Entrevistas aos Coordenadores Pedagógicos

À semelhança dos professores, entrevistaram-se dois coordenadores pedagógicos. Embora tivessem sido selecionados três (3) coordenadores, o terceiro não se mostrou disponível para a entrevista. As duas entrevistas surgiram da necessidade de confirmar algumas respostas dos professores e de recolher opiniões sobre a estratégia de formação específica que poderá melhorar a atuação dos professores no que diz respeito à realização de atividades experimentais nas disciplinas de Estudo do Meio e de Ciências da Natureza do ensino primário angolano.

Quadro 2 - Resumo das Entrevistas aos Coordenadores Pedagógico

Atividades experimentais Realizadas pelos professores

Os profs têm realizado AE? Quais os fatores têm sido obstáculos?

Os dois coordenadores afirmaram que os professores não têm realizado AE, e um deles disse que a falta de criatividade é o principal obstáculo que os professores encontram.

Ação profissional

Como ultrapassar os obstáculos que os profs (s) encontram na realização de AE? Já promoveu alguma iniciativa sobre formação de AE? Pode descrever? Que estratégias podem ser eficazes para formação específica sobre AE?

A realização de seminários de refresco pedagógico é a via pelo qual os coordenadores acham ser promissora para ultrapassar os obstáculos que os professores encontram. Ainda não promoveram nenhuma formação específica sobre AE. Ajuda externa e a formação com base nas reais necessidades dos professores sobre AE, são estratégias eficazes apontadas pelos dois coordenadores.

(i) Obstáculos dos professores em realizar atividades experimentais

Nas respostas dos coordenadores pedagógicos, confirmou-se que os professores não realizam atividades experimentais nas suas aulas, embora reconhecem as potencialidades educativas das atividades experimentais na aprendizagem dos alunos:

“... é importante, porque amadurece a teoria aprendida” – Avelino

“... teoria sem prática não faz sentido, a prática dá mais consistência na aprendizagem” – Arlindo.

Estas afirmações permitem concluir que o problema não reside na falta do desconhecimento das potencialidades educativas ou nas limitações para envolver o aluno neste trabalho prático, ou ainda, na natureza dos conteúdos, mas na falta ou na insuficiência da componente de integração teórico-prática que permite ao professor realizar a atividade com eficiência. Um dos coordenadores apontou a falta de criatividade por parte dos professores como principal obstáculo, e no seu entender, esta dificuldade é consequência da deficiente formação inicial dos professores, que engloba também os conhecimentos profissionais a nível do saber-fazer.

“Por falta de criatividade os professores prendem-se aos manuais” - Arlindo

“Há muita deficiência na formação profissional dos professores no que diz respeito a realização de atividades práticas, muito dos professores também não praticaram (...)” – Arlindo.

(ii) Ação profissional

Até ao momento da investigação, os coordenadores ainda não tinham tido nenhuma iniciativa de formação específica sobre atividades experimentais no ensino das Ciências, mas apontaram os seminários de reciclagem pedagógica, realizados nas Zonas de Influência Pedagógica ou localmente, como estratégia de formação específica para superar a complexidade das atividades experimentais.

“Seria bem-vindo se se encontrassem mecanismos que pudessem ajudar os professores a desenvolverem melhor as atividades, nem que a ajuda fosse externa” – Avelino.

“Sensibilizar e buscar as necessidades dos professores sobre atividades para posteriormente haver formações através dos encontros das Zonas de Influências Pedagógicas seria melhor” - Arlindo.

A falta de meios disponíveis foi apontada por quase todos os professores como obstáculo, mas a interpretação que se faz é a seguinte: se os professores não realizam essas atividades, então as reais dificuldades da natureza deste trabalho e o modo de as ultrapassar não faz parte dos seus conhecimentos, portanto supõe-se que a falta de meios não constitui o principal obstáculo para os professores entrevistados, pois a análise cruzada dos dados, permite concluir que a deficiente formação inicial para o ensino das Ciências e a falta de criatividade constituem os principais obstáculos. A ausência de domínio da componente de integração teórico-prática dificulta a realização de atividades experimentais e torna os professores reféns dos manuais escolares e da ilustração de gravuras, tal como revelam os resultados das entrevistas aos professores e aos coordenadores pedagógicos.

Quando a formação inicial possibilita uma aprendizagem sólida, sem hegemonia, tanto teórica como prática, o ensino com recurso à atividade experimental surgirá naturalmente, a aprendizagem dos alunos será promotora de criatividade, e conseqüentemente, a criatividade servirá como um impulso para ultrapassar as complexidades inerentes ao saber-fazer associado.

Oliveira (1999) entende que a inexistência de laboratórios sofisticados não é razão justificativa para o trabalho experimental não ser realizado. A autora esclarece que existem, em muitos casos, alternativas eficientes que utilizam material do quotidiano e que as variáveis: a) orientação epistemológica do trabalho experimental; b) formação de professores; c) uso e familiaridade dos materiais dos professores e alunos com o material; d) experiências, as estratégias de ensino, o grau de liberdade dos alunos para questionarem e planearem investigações, são mais importantes do que a existência de laboratórios ou materiais que, muitas vezes, os professores alegam ser razão para a não realização do trabalho experimental.

O cenário evidenciado no presente trabalho também se identifica com a contribuição de Cambuta (2014, p. 2), “após a independência, o governo definiu a educação como prioridade, um facto que resultou na necessidade de admitir professores sem formação adequada”. Não obstante, posteriormente, o governo preocupou-se em melhorar este quadro, e foi assim que em 2004 teve lugar a segunda Reforma Educativa no país que ainda continua ser motivo de preocupação para alguns professores do Ensino Primário, atendendo aos novos desafios que acarreta (Eurico, 2016). Neste contexto, insere-se a falta de formação inicial para o ensino das Ciências de alguns professores do Ensino Primário em Angola.

Na opinião de Chivela e Nsiangengo (2003), a qualidade e quantidade dos docentes em Angola merece uma atenção especial por ser um dos principais pontos de estrangulamento do sistema educativo atual, implementado desde 1978. E, de acordo com Cambuta (2014), a melhoria da qualidade de ensino está associada à qualidade dos programas de formação e orientação dos professores em geral, portanto, para o caso particular do ensino das Ciências, é necessário elencar a formação do professor, inicial ou contínua, orientada pela investigação recente em Didática das Ciências (Martin et al., 2007).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta a problemática do estudo sobre a promoção da realização de atividades experimentais no ensino primário em Angola, através da superação dos obstáculos a elas associados, foram recolhidos dados empíricos mediante entrevistas aos professores e aos subdiretores pedagógicos participantes, e constatou-se que a deficiência e/ou ausência de formação inicial ou contínua dos professores é o obstáculo que contribui significativamente na ausência de práticas experimentais dentro ou fora da sala de aula. Neste fator, estão enraizados a debilidade, a falta de criatividade, a falta de interesse, bem como, a adoção de estratégia de exposição de aulas como subterfúgio da não realização de atividades práticas de base experimental. Resultante disto, os entrevistados foram unânimes em apontar a formação contínua de professores em práticas experimentais como uma forma de superar os obstáculos dessas atividades. Assim de acordo com as necessidades e interesse do grupo, apresentou-se um plano de ação de formação com teoria, princípios, modelo e estratégia de formação e estrutura de ação de formação contextualizada, como referenciais teóricos que podem contribuir no desenvolvimento profissional do professor de ciências, precisamente para a utilização de práticas experimentais, possibilitando, deste modo, o acesso para conhecimentos teórico-práticos que podem favorecer aos professores, no caso estudado e para casos similares com as devidas adaptações às realidades particulares, a ultrapassarem os obstáculos identificados em sede de formação.

REFERÊNCIAS

Amado, J. (coord.). (2017). Manual de investigação qualitativa em educação. 3ª edição. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2000). Reflexão em Torno de Perspectivas do Ensino das Ciências: Contributos para uma Nova Orientação Curricular - Ensino por Pesquisa. Revista de Educação, IX(1), 69 - 79.

Cambuta, L. H. B. (2014). A disciplina de didática da Biologia e a formação dos professores do I. Ciclo do ensino secundário do Namibe para a realização de atividades práticas. (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla, Huíla.

- Ciari, B. (1979). *Técnicas de Educação: Práticas de Ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Chivela, D. & Nsiangengo, P. (2003). *Currículo de formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação – INIDE.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. 2ª edição. Lisboa: Almedina.
- Day, C. (1999). *Researching Teaching Through Reflective Practice*. In J. Loughran (Ed.), *Researching Teaching* (pp. 215-232). London: Falmer Press.
- Eurico, H. P. (2016). *Avaliação das aprendizagens nas classes de transição automáticas: caso da escola N.º 311 11 de novembro*. (Monografia). Escola Superior Pedagógica do Bengo, Bengo.
- Ferreira, M. E. et al. (2007). *Atitudes e práticas dos professores do 1º CEB face ao ensino experimental das ciências: comparação entre escolas rurais isoladas e escolas urbanas*. LIBEC Line – Revista em Literacia e BemEstar da Criança, 2, 25-45.
- Figueiroa, A. (2016). *Trabalho prático investigativo no ensino das ciências: experimental ou laboratorial*. Santo Tirso - Portugal: Whitebooks.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto editora.
- Gonçalves, C. A. L. D. R. D., Guerreiro, M. C. G. S. & Jesus, M. E. C. B. (2015). *Descobrir e reconstruir o valor do ensino experimental das ciências no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. *Interações* N. 39, pp. 693-707.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. *Revista de Ciências da Educação Sísifo*, 08, 7-22 Consultado em julho, 2018 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Martins, I. P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental: Formação de professores*. Lisboa: ME–DGIDC.
- Miguel, M. J. A. (2009). *Um estudo de caso sobre o impacto do programa de formação de professores do 1.º ciclo do ensino Básico em ensino experimental das Ciências*. (Dissertação de Mestrado) Universidade da Madeira, Santarém.
- Oliveira, M. T. (1999). *Trabalho experimental e formação de professores*. Em *Colóquio ensino experimental e construção de saberes*. Lisboa: CNE.
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.
- Pinto, M. D. C. L. (2009). *Formação e desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo do ensino Básico em ensino experimental das Ciências – um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Ponte, J. P. & Oliveira, H. (2002). *Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial*. *Revista de Educação*, 11(2), 145-163.
- Ponte, J. P. (1994b). *O desenvolvimento profissional do professor de Matemática*. *Educação e Matemática*, 31, 9-20.
- Rebelo, I. S. G. S. (2004). *Desenvolvimento de um modelo de formação – Um estudo na formação contínua de professores de Química*. (Tese de Doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro, DDTE.
- Reis, P. R. (2008). *A escola e as Controvérsias sociocientíficas perspectivas de alunos e professores*. Escolar editora. Lisboa.
- Rosito, B. A. (2008). *Em Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas*. In Moraes, R. (org.). 3ª ed. Porto Alegre: EdIPUCRS.
- Saraiva, M. L. G. (2016). *Ensino das Ciências na Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Contributos para uma Mudança nas Concepções sobre Ciência e Ensino das Ciências*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Sá-Chaves, I. S. C. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tuckman, B. (2012). Manual de investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valadares, J. (2006). O ensino experimental das Ciências: do conceito à prática: Investigação/Ação/Reflexão. Universidade Aberta.

EMPÍROCA

Rafel Cabral de Vasconcelos

*Academia de Belas Artes da Universidade de Lisboa/Universidade Federal de Pernambuco
(PT/BR), rafaelcvascon@gmail.com*

Resumo

Texto crítico sobre a exposição escultórica intitulada “EMPÍROCA”, do artista plástico brasileiro Rafael Vascon, que versa sobre a temática da Diversidade de Gênero e Sexualidade e investiga os limites do potencial da periculosidade do homem macho em sociedade; EMPÍROCA consiste em uma série de instalações que representam os Jardins de Príapo e se dá por meio de interditos escultóricos que vão desde a elaboração de esculturas sonoras fálicas em cerâmica até diversas parcelas de ativações tridimensionais que dão forma às genitálias humanas em situações de risco e ameaça. Com o fim de refletir a problemática das situações de abusos recorrentes do e pelo machismo e sobre os limites dos preconceitos sofridos pelas diversas identidades de gênero, orientações e comportamentos sexuais; e observa como se dá a quebra da clandestinidade desta temática pela sua fruição estética. Pelas desconstrução do macho e decapitalização do falo, tem como principal pilar referencial o Parque das Esculturas Francisco Brennand em Recife, Pernambuco, Brasil; e visa a tutelar todo corpo que se reconheça em situação de abuso físico, moral e ético.

Palavras-chave: Gênero, Sexualidade, Escultura, Empíroca.

Abstract

Critical text about the sculptural exhibition entitled “EMPÍROCA”, developed by the Brazilian visual artist Rafael Vascon, which deals with the theme of Gender Diversity and Sexuality and investigates the limits of the potential of the dangerousness of the male man in society; EMPÍROCA consists of a series of installations that represent the Gardens of Priapus and takes place through sculptural interdictions that range from the elaboration of phallic sound sculptures in ceramics to several plots of three-dimensional activations that shape human genitalia in situations of risk and threat. In order to reflect on the problem of situations of recurrent abuses of and by machismo and on the limits of prejudices suffered by different gender identities, orientations and sexual behaviors; and observes how the clandestine nature of this theme is broken due to its aesthetic enjoyment. Due to the deconstruction of the male and the decapitalization of the phallus, the main reference pillar is the Parque das Esculturas Francisco Brennand in Recife, Pernambuco, Brazil; and aims to protect every body that recognizes itself in a situation of physical, moral and ethical abuse.

Keywords: Gender, Sexuality, Sculpture, Empíroca.

1. INTRODUÇÃO

EMPIROCA, do artista plástico Rafael Vascon, pretende refletir sobre os sintomas do machismo em sociedade, com atenção especial às mulheres e ao público LGBTQI+. Caracteriza-se pela análise da forma como o símbolo de poder do falo foi transformado desde a época da Grécia Antiga até a contemporaneidade e tem como principal recorte epistemológico a formação das figuras do homem do Cangaço do sertão nordestino no Brasil, do Marialva lusitano e do Cowboy norte-americano no fim do século XIX. Sumariamente, por esta pesquisa desenvolver-se a partir de um viés teórico-prático, traz como estrutura metodológica duas partes principais: a primeira, de cunho teórico, adota os métodos indutivo e dedutivo a fim de gerar zonas de fricção entre a problemática do machismo na sociedade e que funciona, a priori, como embasamento científico para o trabalho artístico; e a segunda parte, de cunho prático, que é fundamentada na primeira parte, adota o método abdução e desvela o desenvolvimento do processo criativo que culminam em diversas ações escultóricas em Portugal e no Brasil.

A priori, a escultura urbana de gênero funciona como um interdito social não apenas pertinente, mas fundamental à reflexão quanto à urgência da temática da Diversidade de Gênero e Sexualidade no século XIX. Interdito por serem atividades que quebram com a rotina, com o dia a dia dos transeuntes da cidade. Interdito no sentido que transgride a noção de normalidade aprendida socialmente. Nesse

sentido, a escultura de gênero faz emergir um estranhamento social, pois não é algo que é encontrado comumente no meio da rua. Por mais orgânicas e figurativas, as esculturas que compõe a EMPÍROCA possuem um potencial conceitual latente por expandir os limites latentes da representação (que, pela figuração, deu-se muito até o fim do século XX) e tutelar a ideia que paira por trás do objeto em si; isto é, a força da obra reside não necessariamente na coisa em si, mas na ideia da coisa, o que acentua seu caráter conceptual. Aqui, a escultura de gênero atua como um dispositivo de autofagia porque a representação fálica volta-se contra o próprio falo: sua representação figurativa dá-se não para reiterar o poder do macho, mas para colocá-lo em condição de risco e ameaça, atribuindo-lhe valor crítico pelo conceito que reside ulteriormente à sua própria imagem.

2. DESENVOLVIMENTO

Em suma, em matéria da história e teoria da escultura, houveram algumas passagens interessantes no que tange à representação escultórica de gênero, corpo e sexualidade. Segundo Gombrich (GOMBRITCH, 2000), durante o Renascimento e durante o Neoclássico, a figura do andrógino dá os primeiros passos em matéria de representatividade tridimensional, mas com o Modernismo e o subsequente retorno do Machismo, é eclipsado. A posteriori, com o movimento feminista no fim da década de 60 que se deu juntamente com o movimento sufragista das refugiadas do exército, percebe-se uma expansão e transformação considerável nas criações escultóricas de gênero, e é na contemporaneidade que a figura do transgênero é assumida tridimensionalmente graças à consolidação de valores sociais como o da Alteridade.

Durante o fim do século XIX e início do século XX, por exemplo, houve a máxima da representação Figurativa mas que, todavia, perde lugar à Apresentação do abstracionismo, no qual, em 1970, a atitude finalmente toma forma no processo artístico. Ai em diante dá lugar à arte contemporânea, na qual este projeto encontra seu lugar de reconhecimento estético, seu habitat do Sexo, Pornô e Erotismo, pois o conceito se dá pela Arte-Ideia e pela Arte-Conceito, não mais necessariamente pelo objeto de arte, matéria stricto sensu. Por assim o ser, eis que a Apresentação dá ensejo a este trabalho pela luta contra o próprio objeto, e a arte expande seus limites pelo desapego ao suporte através da ideia que finalmente lhe transcende.

Entre 1967 e 1968, Louise Bourgeois produziu a série de objetos eróticos mais sugestivos: Fillette (1968), Sleep II (1967), Janus fleuri (1968), Cumul I (1969), Fragile Goddess (1970) e The No March (1972). As esculturas suspensas de látex simbolizam a ambivalência entre o masculino e o feminino, leve e pesado, força e fraqueza:

The ironic, tender and cruel aspect of Bourgeois's mentally surfaces in the title she gave to the work – by calling a penis Fillette (“Little Girl”) she escaped conventional expectations and artfully dodged all interpretation. The title endows the work with a simultaneously childish and feminine character. Woman can indeed perceive the male sexual organ as a tiny infant, given its color, softness, skin and shape. For Bourgeois it represented a “baby” to be rocked and protected, as confirmed by the pose she struck for Mapplethorpe’s photograph. “When I carry a little phallus like that in my arms, well, it seems like a nice little object, it’s certainly not an object I would wish to harm, that’s clear. The niceness is directed toward men.” She went on to assert that “it’s a loved object”, and her own mocking little smile means: “I’m watching you – I may not look like it, but I’m on very good terms with all my men”. The sculpture is also a toy, a weapon, a marionette.

(BERNADAC, Marie-Laure. Louise Bourgeois. Flammarion. Paris, 1996. Pag. 78)

Segundo Rosalind Krauss (KRAUSS, 1998), todos os falos, seios, vaginas e partes do corpo de Bourgeois são “objetos parciais”. Novamente na obra “Janus Fleuri”, realizada em 1968, Bourgeois justapõe feminino e masculino em uma escultura duplamente facetada que pode ser vista tanto com um par de seios, como um par de pênis. Eis a era das partes do corpo na escultura, na qual Louise Bourgeois elucida sobre linguagem corporal escultórica:

Suddenly I move my leg, or suddenly I move my arm, suddenly I move my thumbs, so we are in the physical, we are in the body’s languages now. The stone becomes the body... What happens to my body is repeated in the stone, except that then it has to add a formal meaning. (BERNADAC, Marie-Laure. Louise Bourgeois. Flammarion. Paris, 1996. Pag. 103)

Com isso, tão quanto bem obrou Bourgeois, além de trazer a ambivalência dos gêneros na escultura, quebrar com a dialética imposta entre masculino e feminino, homem e mulher, macho e fêmea; o projeto instalativo “Empiroca” investe na literalização dos testemunhos de violações físicas, morais e

éticas, abarcando desde adjetivos pejorativos, já tão inseridos e naturalizados sobretudo na sociedade brasileira, ao propor a construção de esculturas diversas que funcionem como dispositivos acopláveis à moralidade a fim de representar o morfismo tridimensional que o machismo de base e suas proliferações sintomáticas assumem em sociedade.

Perante um olhar retrospectivo sobre a escultura ocidental desde a viragem para o século XX até finais da década de 60, Empíroca reside num exemplo abundante daquela escultura que Baudelaire, quase meio século antes, classificara de “*énnyeuse*”, por desobedecer às leis intrínsecas da arte, por corromper a utopia do falo enquanto poder e virilidade e trazer à baila a distopia do próprio homem. Aqui se faz um necessário e urgente inquérito à própria natureza da escultura. Ao contrário do que acredita Baudelaire, tornara-se possível “*imaginar, sem horror, uma pintura em relevo, uma obra de escultura ativada mecanicamente, uma ode sem rima*”¹.

EMPÍROCA opta então pelo fragmento da figura, entendendo a figuração humana não como retrato, mas como dispositivo abstractivizante, trabalhando a forma em sucessivas simplificações da genitália, descapitalizando-a e libertando-as da sujeição à figura, como bem fez Brancusi em 1910 em suas esculturas em talhe direto; Maillol em sua obra “*Pomone*” no Salon d’Automne, no qual ensaiou o limite da possibilidade de trabalhar a figura segundo um puro jogo formal de equilíbrios sem cair em qualquer sugestão de naturalismo; e Duchamp-Villon no retrato de Baudelaire que, sem qualquer pretensão a uma representação psicológica da personalidade do retratado, promove antes um exercício de escultura em que a redução formal à expressão mais simples e a total ausência de textura levam ao extremo de radicalidade as fronteiras do gênero.

Vê-se também, com bastante nitidez, o conceito de “objeto parcial” de Rosalind Krauss, através da qual propõe-se uma nova sintaxe escultórica pela autossuficiência dela mesma e pela fomentação do seu viés dinâmico através de luz e som. Aqui, diferentemente da tradição clássica de representação figurativa do corpo humano, não pretende-se seguir à risca um realismo anatômico, tampouco representar a robustez do homem e a potência da curva do ventre da mulher fecunda. Pelo contrário: aqui pretende-se quebrar qualquer fomento à fertilidade, contradizer qualquer elogio ao homem belo e viril e conglomerar uma coletividade² através de uma vasta quantidade e variedade de genitálias dispostas em condições lúgubres, autofágicas, uma espécie de xequi-mate dela contra si própria, um esforço de romper com o classicismo francês da Primeira Guerra e reestabelecer vínculos com o período de loucura cosmopolita e decadência do fim do século XIX. A ruptura da tradição, o escárnio, a sífilis, a cólera: eis o pior do homem, a “condição” que, para Rosalind Krauss, traz a força com que desafia a imagem normal que se tem do eu e do modo como esse eu se relaciona com outros eus. Acaba, pois, por conferir uma forma à ideia, propor para ela um modelo ou imagem capaz de organizar o que, visto superficialmente, “parece um arranjo incoerente de fenômenos”; e acaba por dialogar com os minimalistas por inferirem a objetos que não foram produzidos pelo artista (como martelos, liquidificador, contendor de dejetos tóxicos) a condição de veículos de expressão pela ampliação do seu significante³.

Desta maneira, por meio de formas fálicas e envaginamentos, inicia-se um jogo inerente de olhares e julgamentos que variam do silencioso ao histérico, do discreto ao escracho. Esse recorte de observação crítica remete ao cotidiano mais prosaico de cada um. O abuso do machismo acontece nas ruas, no metrô, invade lugares públicos e privados e se instala como erva daninha no seio de cada sociedade. Essa temática se justifica na medida em que a sociedade abre, hoje, um canal cada vez maior de discussão em torno de um preconceito que só aumenta: travestis são mortas por policiais; misóginos gritam contra os direitos das mulheres, homossexuais são mortos queimados por demonstração pública de afeto entre si. Esses absurdos em série são a força catártica da EMPÍROCA. Seu Estado de Arte, além de questionar e fazer refletir sobre as permutações que as pessoas sofrem perante a intolerância e o abuso, por vezes velados e naturalizados em expressões coloquiais corriqueiras, quebra a clandestinidade e abre espaços de voz e escuta de tantos casos já silenciados pelos biopoderes, transformando a noção de escultura enquanto suporte estático ao colocá-la em interação com a sociedade, ganhando dinamicidade e fomentando-a enquanto suporte estético, ergonômico, sonoro, luminoso, sinestésico, crítico e politicamente legítimo.

Em termos de proposta estética, é importante deixar claro que, se Empíroca pretende contribuir com uma arte relacional inclusiva, não é através de uma poética que trate a temática do machismo de

¹ MATOS, L. A. Escultura em Portugal no século XX (1910-1969). Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 2007. Pág. 530 e 531.

² Como fizera Brancusi na obra “O beijo” (1907) ao contrapor a ideia de Miguel Ângelo em não necessariamente querer revelar a forma que parece estar adormecida no bloco de mármore mas, sim, descobrir quanto o escultor pode reter da pedra original enquanto a transforma na sugestão de um grupo humano. (GOMBRICH, E. H. A história da arte. Rio de Janeiro. LTC. 2011. Pág. 581).

³ KRAUSS, R. E. Caminhos da escultura moderna. São Paulo : Martins Fontes, 1998, pág 33; 298; 300).

maneira tradicional, direta e inflexível. A forma de comunicação privilegiada pelo projeto não é a das mensagens prontas ou da verossimilhança naturalista, mas a da sensação experimental pelos sons, pelas potencialidades, pelos signos. Os desabafos sonoros, as variações de cores emanadas pelos projetores de luz e o corpo-presença do complexo estrutural das esculturas criam antes tensões polissêmicas, nunca conclusões definitivas. É aí que a sensibilidade pela igualdade aflora: na deixa provocativa, quase debochada, irônica e política; na atmosfera onírica e fantástica; nas escalas excessivas.

Mas o que pode resultar das fricções entre a sociedade ocidental e os cenários decadentes da clandestinidade que maltrata? O atrito complexo entre o conteúdo trazido pela estrutura de falos verticais que indagam o poder, e as luzes e sons que produz aponta para uma dimensão mais rica da experiência de fruição artística. Os elementos escultóricos, aqui, seriam mais metaforicamente simbólicos que meramente “alegóricos”. Assim, a descoberta em jogo na tridimensionalidade pode ter vários níveis e camadas de significação. É a sensibilidade do ser humano se mostrando como forma e ponto de partida para uma experiência sensível aberta a vários tipos de público e de identificação. Um corpo-a-corpo entre a paisagem e a instalação, uma abertura ao que a escultura pode expressar por meio de sua materialidade e o corpo do espectador que também é espaço pela sua fenomenologia. E um regozijo da natureza que vê o poder materializado e que, enquanto observada, também observa o homem e lhe lança indagações em mútua reciprocidade.

EMPÍROCA constitui uma proposta de criação estética a partir de três eixos principais. 1) O flerte com a Teoria Queer, pois sua poética se passa num contexto distópico da clandestinidade homoafetiva e é marcado pelas sensações de paranóia, sonho, alucinação, enigma e desorientação. 2) A ênfase ao preconceito, sendo este entendido como a experimentação com as fronteiras das identidades sexuais (hétero, gay, lésbica, trans, etc.), de gênero (masculino, feminino), raça, status social e credo religioso, mediante o jogo livre e irreverente com a expressão em larga escala de falos públicos, artefatos culturais estes há muito eclipsados pela história da moralidade, sobretudo com os estereótipos de poder com que se costuma definir o símbolo do falo. Sua poética é marcada por um humor ao mesmo tempo irônico e surrealista. 3) Sua estética dialoga bastante com a dos artistas João Cultileiro, Ian Crawley, Kiki Smith, Clara Menéres, Robert-Mapplethorpe, Robert Morris, Noemia Cruz, Jeff Koons, Daniel Pimentão; os escultores sonoros Max Neuhaus, John Cage, Lucian Berio, Arneald Jacobs, Yves Klein, Richard Serra, Bill Fontana, Ellen Fullmann, Jeroen Vandesande, Yoshiwada & Tashi Wada, Tony Conhad, Janek Schaffer, Jacob Kikkegaard, Angelo Bulloch; e, sobretudo, com as obras do Parque das Esculturas do artista pernambucano Francisco Brennand, Brasil.

Porém, por mais que o Parque de Esculturas Francisco Brennand seja seu pivô referencial, Empíroca contradiz o valor simbólico das esculturas fálicas do artista pernambucano por não pretender reiterar nem a fertilidade numa natureza fecunda, tampouco o potencial do homem, da masculinidade e da virilidade do falo. Mesmo que o falo possa ser entendido como paisagem, tanto nas esculturas de Francisco Brennand como nas Empírocas, este projeto se propõe refletir, através de suportes plásticos mistos, como a argila e o ferro, relações possíveis entre o preconceito e o espaço da vida urbana (com suas paisagens de um progresso à base de concreto e asfalto). Dentro desse projeto, porém, existe um mistério: as carapuças do preconceito são assumidas, mas algo acontece no inconsciente que reverbera numa reflexão ulterior: em pleno século XXI, o machismo ainda é um dos problemas fundamentais da humanidade.

3. CONCLUSÃO

Assim, EMPÍROCA flerta com a estética relacional através da interação com os transeuntes e expectadores de arte, que podem não apenas acessá-las pela audição como também pelo tato, de forma a produzirem os mais variados tipos de sons que permeiam as múltiplas possibilidades acústicas da cerâmica com o espaço.

Tal maneira de olhar para uma temática tão problemática como o falo e suas acepções de poder pode revelar mais sobre elas do que o simples registro pela palavra. A relação entre o eu-lírico observador e anônimo e a escultura, a imagem desvelada tridimensionalmente e os elementos sensoriais como a textura do barro e os ruídos produzidos com o vento e com a dilatação da matéria elevam o nível de polissemia sensorial entre a arte e o expectador: o que de fato se está enxergando na escultura: um sonho, a realidade mesma, uma alucinação, uma memória, um cotidiano preconceituoso já tão introjetado na imagem que o machismo vende? Basta pensar em realizadores como Chris Marker ou David Cronenberg, Hélio Oiticica, entre vários outros. No entanto, EMPÍROCA pretende traçar um caminho que privilegie uma relação mais ambígua com o interior do cerne da questão que paira entre ser homem e ser homossexual, na qual o falo é ao mesmo tempo sintoma de decadência, possibilidade de criação e recurso para expressar a complexidade temporal que marca os espaços

humanos da clandestinidade moral, de forma a escancarar os falos num viés de aproximação, e não de repulsa, refletindo sobre aqueles que se afetam entre si, e não que se violam.

EMPÍROCA reside no circuito mais específico da arte voltada para a comunidade LGBT e de militância de direitos humanos, sobretudo no que tange as mulheres vítimas de violência. Este projeto constitui um novo esforço no sentido de levar a voz singular desse grupo para o circuito das Artes Visuais, sobretudo para a escultura, e, com isso, ampliar a participação da produção cultural e artística em iniciativas que privilegiam as diferenças sexuais e de gênero e a visibilidade das artes visuais enquanto lugar crítico, político e social.

Justamente por emergir no campo da representação escultórica no circuito mais específico da arte voltada para a comunidade LGBT e de militância de direitos humanos, sobretudo no que tange as mulheres vítimas de violência, este projeto constitui um novo esforço no sentido de levar a voz singular desse grupo para o circuito das Artes Visuais, sobretudo para a escultura, e, com isso, ampliar a participação da produção cultural e artística em iniciativas que privilegiam as diferenças sexuais e de gênero e a visibilidade das artes visuais enquanto lugar crítico, político e social; retirando a problemática do machismo da clandestinidade e expondo o que não vinga mais ser omissivo, tampouco eclipsado por uma moral descabida e por culturas de opressão misógina e homorepressoras, pois.

4. ANEXOS/IMAGENS

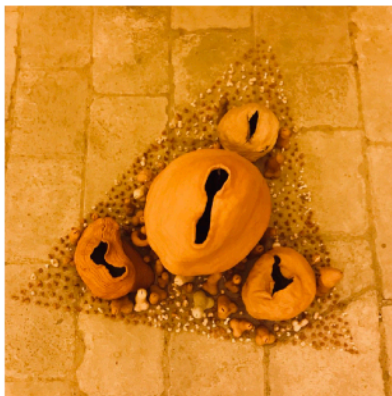


Fig. 01 - "Empiroca"
Instalação (cerâmica, som e luz)
Esculturas em cerâmica e áudio com relatos de abusos.
Dimensões: 1,30 m x 1,5 m x 1,5 m
Abuso, Machismo e Violência.
Exposto na Cisterna da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, durante a Exposição dos Alunos de Mestrado em Escultura, Portugal, 2018.



Fig. 02 - "Empiroca"
Instalação (cerâmica, som e luz)
Esculturas em cerâmica e áudio com relatos de abusos.
Dimensões: 1,30 m x 1,5 m x 1,5 m
Abuso, Machismo e Violência.
Exposto na Cisterna da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, durante a Exposição dos Alunos de Mestrado em Escultura, Portugal, 2018.



Fig. 03 - "Pequeno Almoço Marialvista"

Instalação – Técnica Mista

Microfaloas em forma de cereais de cerâmica dispostos em um pote de cerâmica, acompanhado de colher e garrafa de leite sobre jogo americano tipicamente português.

Dimensões: 1,30 m x 1,50 m x 1,5 m

Dose diária de machismo.

Exposto na Exposição Galerias Abertas da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.

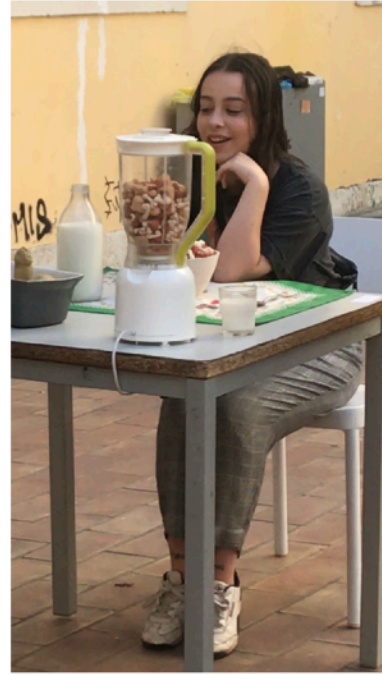


Fig. 04 - "Pequeno Almoço Marialvista"

Instalação – Técnica Mista

Microfaloas em forma de cereais de cerâmica dispostos em um pote de cerâmica, acompanhado de colher e garrafa de leite sobre jogo americano tipicamente português.

Dimensões: 1,30 m x 1,50 m x 1,5 m

Dose diária de machismo.

Exposto na Exposição Galerias Abertas da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.



Fig. 05 - "Sem título"

Instalação *site specific*

Esculturas fálicas em cerâmica. Facas. Fone de ouvido com relatos de abuso.

Homossexualidade e Ameaça.

Exposta na Galeria de Arte Contemporânea ZARATAN, em Lisboa, Portugal, 2019.



Fig. 06 - "Quase próximos"
 Escultura – 2 campânulas de vidro, base de madeira e alumínio.
 Dimensões: 25 x 15 x 15 cm
 Exposta na Galeria Municipal de Aljustrel, Portugal, 2018.



Fig. 07 - "LFALC ou vai ou racha"
 Escultura
 Vagina de cerâmica com pimentas malagueta de plástico e base de espelho.
 Dimensões: 60 x 40 x 15 cm
 Machismo, objetificação e Violência contra a mulher.
 Exposto na Exposição Galerias Abertas da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.



Fig. 08 e 09 - "LFALC ou vai ou racha"
 Escultura
 Vagina de cerâmica com pimentas malagueta de plástico e base de espelho.
 Dimensões: 60 x 40 x 15 cm
 Machismo, objetificação e Violência contra a mulher.
 Exposto na Exposição Galerias Abertas da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.



Fig. 10, 11, 12 e 13 - "Boy lixo" / "Macho tóxico"
 2 Instalações – Técnica Mista
 Latão de lixo / Um container de dejecto de resíduos tóxicos . Esculturas fálicas em cerâmica.
 Dimensões: 1,0 m x 60 cm x 80 cm / 1,60 m x 80 cm x 80 cm
 Machismo, descartabilidade e liquidez.
 Exposto na Exposição Galerias Abertas da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa e na Exposição dos Alunos de Mestrado em Escultura da FBAUL, Portugal, 2018.





Fig. 14 - "Liberdade, instrumento humano indispensável"
 Instalação. Técnica Mista.
 Cinto de Castidade Masculino e Feminino em Manequim de Costura, centenas de papéis e mil chaves.
 Dimensões: 1,74 m x 70 cm x 80 cm
 Exposto na Exposição Tramações no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, 2017.

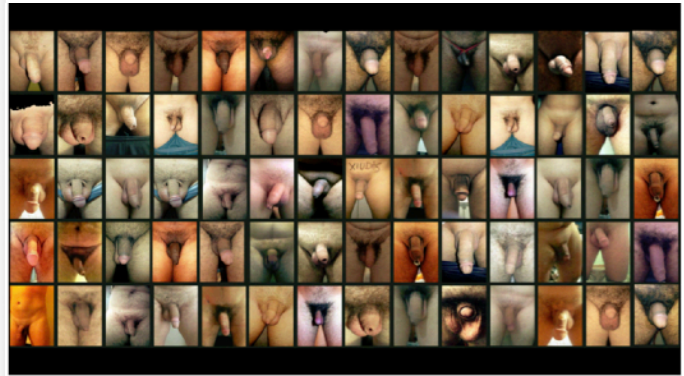


Fig. 15 - "Falos e Delitos"
 Fotografia
 Machismo, abuso e antiética.
 Dimensões: 420 x 297 mm
 Cárcere Privado Anibal Bruno, Recife, Brasil, 2016

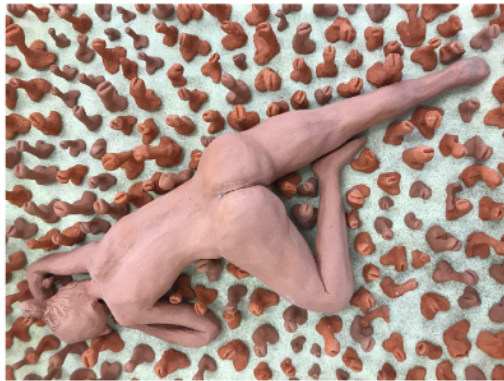


Fig. 16 - "Pequenas Agressões"
 Escultura em Cerâmica e Vidro.
 Dimensões: 50 cm x 50 cm x 15 cm
 Violência contra as mulheres.
 Exposto na Exposição Galerias Abertas da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.

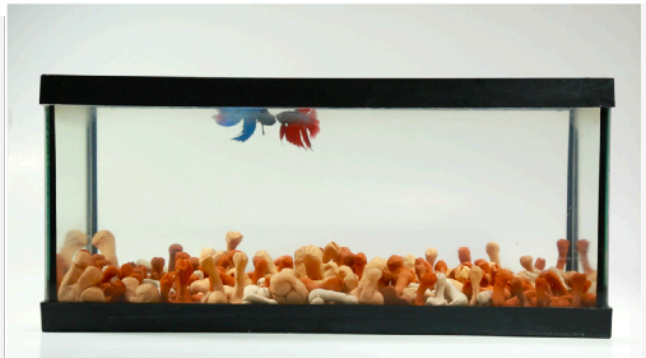


Fig. 17 - "Macho beta"
 Instalação.
 Dimensões: 65 cm x 30 cm x 25 cm
 Videoarte e aquário com microfalões em cerâmica e dois peixes machos da espécie betta splendens disputando até a morte.
 Competição, Machismo e Torpeza.



Fig. 18 - "Isso não é uma brincadeira"
 Escultura fálica em cerâmica, martelo de madeira e campânula sobre base de madeira
 Dimensões: 25 x 15 x 15 cm
 Reação, legítima defesa e machismo em ameaça.
 Exposto na Exposição Galerias Abertas da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.



Fig. 19 - "Seat down"
 Escultura fálica de cerâmica sobre banco de madeira.
 Dimensões: 1,25 m x 80 cm x 2 m
 Coerção e Intolerância Sexual e o problema fundamental do cu.
 Exposto na Exposição Galerias Abertas da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.



Fig. 20, 21 e 22 - "Yogyakarta"

Escultura em cerâmica

Dimensões: 70 cm x 60 cm x 30 cm

Hermefroditismo, lei internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de género e proibição de cirurgias a bebés que nascem com os dois sexos.

Exposto na Exposição Galerias Abertas da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.



Fig. 23 e 24 - "Homoabraçus"

Escultura em Cerâmica e Campânula de Vidro sobre Madeira.

Dimensões: 25 x 15 x 15 cm

Afeto intergéneros e educação sexual masculina para o toque.

Exposto na Exposição Galerias Abertas da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.

REFERÊNCIAS

BERNADAC, Marie-Laure. Louise Bourgeois. Flammarion. Paris, 1996. Pag. 78 GOMBRICH, E. H. A história da arte. Rio de Janeiro. LTC. 2011. Pág. 581.

KRAUSS, R. E. Caminhos da escultura moderna. São Paulo : Martins Fontes, 1998, pág 33; 298; 300).

MATOS, L. A. Escultura em Portugal no século XX (1910-1969). Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 2007. Pág. 530 e 531.

A OCDE E A EDUCAÇÃO. O PISA E A SUA TRANSFORMAÇÃO NUM PROJETO DE “BIG SCIENCE”

Vítor Rosa¹, Teresa Teixeira Lopo²

¹CeiED (Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento), ULHT (PORTUGAL), vitor.rosa@ulusofona.pt

²CeiED (Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento), ULHT, (PORTUGAL), teresa.lopo@ulusofona.pt

Resumo

Vulgarizada em 1961 nos Estados Unidos da América (EUA), o conceito de big science refere-se à investigação científica em grande escala, com orçamentos importantes, equipas numerosas, instrumentos e laboratórios de grandes dimensões, com produção de uma enorme quantidade de dados, embora muitas vezes com relevância diminuta. Numa primeira parte, o artigo analisa a receção dos conceitos big science na comunidade científica em Portugal e de que forma se problematizaram os seus efeitos na relação com a investigação em educação, recorrendo a uma metodologia qualitativa, baseada na análise documental e bibliográfica. Numa segunda parte, refletimos sobre se o Programme for International Student Assessment (PISA), levado a cabo pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), se pode inserir nesta categoria de big science. Os resultados encontrados apontam para que o conceito de big science só viria a ter impacto em Portugal nos finais da década de 1980 e que o PISA pode ser considerado (talvez) o primeiro programa que se insere nesta forma de fazer ciência.

Palavras-chave: Big Science, OCDE, PISA

Abstract

Widespread in 1961 in the United States of America (USA), the term big science refers to large-scale scientific research, substantial budget resources, large teams, large-scale instruments and laboratories, and the capability of producing colossal amounts of data. Using a qualitative research methodology, based on documentary and bibliographical analysis, this paper focuses on the reception of the concept of big science in the scientific community in Portugal and how its effects were questioned in relation to educational research. We also intend to reflect on the Program for International Student Assessment (PISA), carried out by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), since we have assumed that, due to its configurations, it falls into the category of big science. The results we found suggest that PISA can be considered as big science and that this concept would only have an impact on Portugal in the late 1980s and the PISA can be considered (perhaps) the first program that fits into this way of doing science.

Keywords: Big Science, OECD, PISA

1. INTRODUÇÃO

O *Programme for International Student Assessment* (PISA), da responsabilidade da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), foi concebido para avaliar se os alunos de 15 anos conseguem mobilizar as suas competências de Leitura, Matemática ou de Ciências na resolução de situações relacionadas com o quotidiano. Também é avaliada, de forma optativa, a resolução colaborativa de problemas e a literacia financeira. Não se trata, portanto, de saber se são capazes de reproduzir os conhecimentos adquiridos nessas áreas. Os testes do PISA são elaborados tendo por base um quadro de referência comum a todos os países. As aplicações dos testes ocorrem em ciclos trienais e em cada deles é avaliada com maior profundidade uma das literacias: Leitura (2000, 2009, 2018); Matemática (2003, 2012); Ciências (2006, 2015); Resolução Colaborativa de Problemas (2015).¹ Portugal ainda não participou na avaliação da Literacia Financeira, mas tem participado em todos os ciclos PISA (de 2000 a 2018). Os alunos são selecionados através de um processo de amostragem em duas fases. Na primeira fase, é constituída uma amostra aleatória

¹ Sobre a abrangência dos domínios de literacia, tema que não detalharemos neste trabalho, ver OCDE (2017, p.1).

estratificada de escolas. Na segunda fase são identificados, nas escolas selecionadas, todos os alunos elegíveis para a realização dos testes (os alunos que têm 15 anos e que frequentam, pelo menos, o 7.º ano de escolaridade). Ulteriormente, o consórcio internacional seleciona aleatoriamente os alunos em cada escola participante.

O PISA foi concebido para fornecer três grandes tipos de indicadores: os “indicadores de base”, que dizem respeito ao perfil geral das competências dos alunos nos domínios avaliados; os “indicadores contextuais”, que mostram em que é que as competências estão ligadas a diferentes variáveis demográficas, sociais, económicas, educativas, descrevendo os alunos, os estabelecimentos escolares e os sistemas educativos; os “indicadores de série temporal”, que, graças à periodicidade da recolha de informação, mostram a evolução dos níveis de competências e a evolução das suas ligações com os contextos. Com o apuramento de dados, a OCDE formula recomendações (de equidade, de qualidade e de eficiência), com base nas boas práticas dos países que ficam no topo do *ranking* PISA. O objetivo é ajudar e apoiar os países que participam na melhoria dos seus sistemas de ensino. Desta forma, parece indiscutível que a OCDE se transformou de um coletor de informação em um produtor de dados sobre os sistemas educativos, ocupando o PISA um lugar cimeiro neste processo (Lingard, 2016). O reconhecimento, em função da legitimidade técnica que a produção desses dados lhe confere, tem reforçado a sua capacidade de recomendação e de influência política (Breakspear, 2012; Felouzis e Hanhart, 2011; Teodoro, 2010).

Neste artigo procuraremos analisar se o PISA, pelas suas especificidades de megaprojeto internacional, pela quantidade de dados estatísticos produzidos, pela participação de várias organizações, pela mobilização de recursos humanos e financeiros se insere na chamada *big science*. Analisaremos, também, como é que o conceito de foi recebido na comunidade científica em Portugal, caracterizando as interpretações a que foi sujeito. Por fim, refletiremos sobre se nos textos científicos (de 1963 a 2018) se problematizaram os efeitos da *big science* na relação com a investigação em educação (continuidades e rupturas) e o trabalho do investigador em educação.

2. OBJETIVOS E ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Na nossa investigação, recorreremos à metodologia de investigação qualitativa, baseada na análise documental e bibliográfica (artigos científicos, relatórios, estatísticas, imprensa, entrevistas, imagens, entre outros). Em ciências sociais, a utilização dos dados qualitativos está associada aos diferentes paradigmas que tentam desenvolver uma visão da realidade social (Moreira, 1994). Na análise documental procurámos ter em atenção alguns critérios: a autenticidade, a credibilidade, a representatividade e a significação. Esta pesquisa documental, qualitativa e quantitativa, manifestou-se adequada para o nosso objeto de estudo. De referir também que o presente artigo se inscreve no contexto de um estudo mais alargado, de tipo qualitativo e quantitativo, sobre o PISA (e de outros estudos internacionais) em Portugal. Procuramos, por um lado, investigar se este inquérito internacional se enquadra no que se designa por *big science* e, por outro lado, analisar a receção desse conceito na comunidade científica em Portugal, caracterizando as interpretações a que foi sujeito e de que forma nesses textos se problematizaram os efeitos da *big science* e dos *big data*² na relação com a investigação em educação (continuidades e rupturas), e o trabalho do investigador. Procuraremos refletir sobre este megaprojeto internacional e a enorme quantidade de dados (*big data*), que gera, considerando um processo configuracional (Elias, 1993), isto é, em que os atores envolvidos estão cada vez mais interdependentes uns dos outros. Estas configurações podem ter quatro dimensões, que são a fonte de interdependência possível entre os atores do debate público: 1) a dimensão política (a atualidade política educativa); 2) a dimensão institucional (as características institucionais dos atores, das organizações e do debate público); 3) a dimensão profissional (os interesses, as identidades e os modos de legitimação dos grupos profissionais envolvidos); 4) a dimensão cognitiva (o estado dos conhecimentos atuais, as tradições académicas, as fontes e as conceções de avaliação dos atores).

² Várias definições de *big data* são propostas, mas nenhuma é consensual (Bastin & Tubaro, 2018). Para Ben Kei (2019), o conceito *big data* descreve o complexo fenómeno e dinâmico de crescimento de dados. No fundo, são os dados gerados pelos indivíduos, aplicações e máquinas, numa grande variedade de domínios, incluindo o da educação, estimulando as investigações. De referir também que a evolução das tecnologias de informação e da comunicação (TIC) imprimiu uma dinâmica de transformação no domínio da ciência, mas também no domínio da educação (Williamson, 2017). Para Schleicher (2018, p.262), os *big data* ajudam na “criação de confiança” e a “redesenhar a educação”.

3. AS CONFIGURAÇÕES DA “BIG SCIENCE”

A revisão da literatura aponta que a vulgarização da expressão *big science* é atribuída a um artigo publicado na revista *Science*, em 1961, pelo físico nuclear americano Alvin Martin Weinberg (1915-2006), então diretor do Laboratório Nacional de Oak Ridge, nos EUA. Intitulado *Impact of Large-Scale Science on the United States*, este artigo foi uma resposta ao discurso de despedida de Dwight David Eisenhower (1890-1969), no qual o então presidente dos EUA alertava para os perigos do complexo industrial-militar e da potencial submissão dos investigadores às dotações financeiras atribuídas pelos governos. O artigo descreve a *big science* como parte da economia política da ciência decorrente da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com o desenvolvimento do radar e da fabricação da bomba atômica. Na opinião de Weinberg (1961), a *big science* não era a saída ideal para a história das ciências. Afirmava que as astronómicas somas de dinheiro gastas na investigação sobre a energia física tinham pouco valor para a contribuição do desenvolvimento humano.

Pouco tempo depois da publicação do artigo de Weinberg, o físico inglês Derek de Solla Price (1922-1983), considerado o pai da cienciometria (ramo da sociologia das ciências e das ciências da informação), promoveu quatro palestras, durante duas semanas, em junho de 1962, no Brookhaven National Laboratory, Nova Iorque, que foram depois publicadas em livro, *Little Science, Big Science... and Beyond* (1963). O livro descreve a transição histórica e sociológica da “pequena ciência” e da “grande ciência” e as diferenças qualitativas entre as duas.³ O livro teve um grande impacto e viria a inspirar novas perspetivas sobre a ciência em larga escala noutros domínios (Turner, 2003). A *big science* não consegue sobreviver em isolamento da não ciência e de outras esferas da sociedade. Para Galison e Hevly (1992, p.17), ela tornou-se uma “entidade económica, política e sociológica por direito próprio”, existindo diferenças culturais na produção da mesma.

O conceito evoluiu desde então, passando a incluir o acelerador de partículas, as redes de telescópios e de outros observatórios da Órbita (os novos telescópios, quer à superfície da Terra, quer no espaço, permitem observar o Universo em fases mais precoces do seu desenvolvimento), com os seus instrumentos colossais, os grandes laboratórios que se encontram sob a tutela dos Estados e que se interrogam sobre a origem do Universo e estimulam a investigação, nomeadamente da física e da astronomia (Nye, 1996). Como referem Josephson e Klanovicz (2018, p.150):

A *big science* e a tecnologia de pesquisa em química aplicada, em agronomia, em hidreletricidade, em projetos de bombas atômicas, na exploração genômica tornou-se paradigma de pesquisa no século XX. Se num momento, cientistas tenderam a trabalhar sozinhos em pequenos laboratórios que eram autofinanciados em grupos íntimos de universidades e ocasionalmente projetos de pequena escala em conexão com academias de ciência que foram estabelecidas na virada do século XVIII para o XIX, então, por volta dos anos 1920, eles passaram a fazer parte de grupos mais amplos de especialistas, o que refletiu a aglomeração de interesses de governo, da engenharia, do mundo financeiro e científico e, frequentemente, de novos interesses e organizações.

A atividade científica e os investimentos materiais modificam profundamente as condições do esforço na investigação e colocam problemas logísticos, técnicos, financeiros de uma grande amplitude, e, conseqüentemente, políticos. Um dos aspetos mais relevantes desta *big science*, no âmbito da ciência moderna, é que concentrou os recursos em grandes centros de investigação, em oposição ao tradicional laboratório moderno, com pouco equipamento tecnológico, de trabalho individual e geograficamente disseminado (Echeverría, 2003). A *big science* pressupõe as seguintes características: orçamentos importantes, equipas numerosas, instrumentos e laboratórios de grandes dimensões (Bourn, 2007; Galison & Hevley, 1992; Gastro & Oppelt, 2018). Neste sentido, e seguindo uma perspetiva eliasiana, não se pode pensar a *big science* sem a inserir numa rede social. Acredita-se que num mundo global a *big science*, é necessária, para responder aos desafios do nosso tempo.

4. O CONCEITO DE BIG SCIENCE E O SEU IMPACTO EM PORTUGAL

Procuraremos, agora, analisar a receção em Portugal ao artigo *Impact of Large-Scale Science on the United States*, publicado, em 1961, na revista *Science*, por Alvin Martin Weinberg, e ao livro *Little Science, Big Science... and Beyond*, publicado em 1963, por Derek de Solla Price, caracterizando as leituras/interpretações a que foram sujeitos e de que forma nesses textos se problematizaram os efeitos da *big science* e dos *big data* no trabalho do investigador em educação. Para tal, escrutinámos um universo de 18 revistas académicas com arbitragem científica da área das ciências sociais,

³ Turner (2003) sublinha que, no momento em que Price escreveu o livro, estava em curso uma mudança de paradigma segundo os sociólogos da ciência.

abertas à publicação de trabalhos na área da educação, 13 das quais editadas por centros de investigação e/ou instituições do ensino superior universitário e 5 editadas por escolas/instituições do ensino superior politécnico. A consulta abrangeu um total de 832 números, publicados entre 1963 e 2018, como se elenca na Tabela 1.

Tabela 1. O impacto do conceito big science nas revistas académicas no âmbito das ciências sociais, 1963-2018

Revista	Data de publicação do 1.º número	Total de números disponibilizados on-line
Centros de I&D e/ou instituições do ensino superior universitário		
Análise Social	1963	229
Configurações - Revista de Sociologia	2008 ^a	22
Desenvolvimento e Sociedade: Revista Interdisciplinar em Ciências Sociais	2016	5
Educação, Sociedade & Culturas	1994	53
Fórum Sociológico	1992	34
Revista Crítica de Ciências Sociais	1978	117
Revista de Educação	2004 ^a	14
Revista Lusófona de Educação	2003	42
Revista Portuguesa de Educação	1988	23
Revista Portuguesa de Investigação Educacional	2001 ^a	18
Revista Portuguesa de Pedagogia	1960	31
Sociologia	1991	36
Sociologia On Line	2010	18
Sociologia, Problemas e Práticas	1986	58
Instituições do ensino superior politécnico		
Aprender	1987	38
EduSer - Revista de educação	2009	20
EXEDRA		
Interacções ^b	2005	49
Saber & Educar	1996	25
Total	-	832

a Data de início da publicação em acesso aberto.

b Sem acesso às edições da EXEDRA.

A recolha documental envolveu a listagem dos títulos devolvidos pelas chaves de pesquisa *Alvin Martin Weinberg* e/ou *Derek de Solla Price* e/ou *big science* e/ou *big data*, nas consultas realizadas a arquivos/websites das publicações, e a triagem, seleção e indexação das resenhas e artigos científicos, com base em procedimentos de pesquisa documental (Coffey, 2014; Tight, 2019) e

inserção da informação recolhida em base de dados. Os artigos foram analisados considerando as categorias filiação institucional dos autores, dimensão disciplinar/multidisciplinar, nível de análise e temas problematizados. A identificação da filiação institucional dos autores permitiu mapear os seus lugares de inserção académica e/ou profissional e os modos de produção do seu trabalho, individualmente ou em coautoria; dados que articulados com a dimensão disciplinar/multidisciplinar permitiram identificar, nos casos em que existiu cooperação interpares, a natureza da comunicação entre autores (da mesma área científico-disciplinar e/ou profissional ou entre autores de áreas científico-disciplinares e/ou profissionais diferentes). A dimensão nível de análise permitiu, por seu turno, distribuir os textos por dois contextos distintos, nacional (análise centrada em Portugal) e transnacional (análise comparada entre países). Por fim, identificaram-se os temas problematizados.

O plano de investigação inicial previa que a análise de conteúdo ao *corpus* documental fosse realizada com o auxílio da aplicação informática MAXQDA, Face à reduzida dimensão do *corpus* documental constituído, e que abrangesse uma recensão e quatro artigos publicados, optou-se por uma análise compreensiva simplificada centrada na identificação dos temas problematizados nos textos e uma análise descritiva das restantes categorias.

Em termos de resultados, em 1978, surge a primeira referência à *big science*, bem como aos trabalhos de Derek John de Solla Price, no artigo de Boaventura Sousa Santos, publicado na *Revista Crítica de Ciências Sociais, Da sociologia da ciência à política científica*; texto que tinha sido publicado, inicialmente, na *Revista Biblos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*, no Livro de homenagem a Victor Matos de Sá. A referência a Price recupera o texto que este autor publicou em 1969, *Science and technology: Distinctions and interrelationships*, a propósito da crise da ciência a partir dos anos 60 e da sua outra face, a organização da ciência, concomitante da industrialização da ciência.⁴ Santos (1978) salientou a importância da integração da ciência no complexo militar-industrial, e, portanto, a sua conversão em força produtiva, para o crescimento exponencial da ciência e o seu efeito, produzindo profundas alterações na organização do trabalho científico e, ainda, sobre “a dinâmica desenvolvimentista da ciência nas suas relações com a tecnologia” (Santos, 1978, p.28). Só em 1996 voltará a haver nova referência aos textos de Price, desta vez ao livro *Little Science, Big Science... and Beyond*, em nota de rodapé, na revista *Análise Social*, no artigo de Tiago Santos Pereira (1996), *Uma análise do impacto das políticas europeias na colaboração internacional em investigação científica em Portugal e no Reino Unido*, a propósito dos níveis e padrões de comunicação entre investigadores. O autor destacou as pressões financeiras ou institucionais como um dos fatores que teriam fomentado as colaborações em investigação científica. Em 2017, Tiago Brandão, num artigo da *Análise Social* sobre *A emergência da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (1967-1974): Receção de um modelo e racionalidades tecnocratas*, voltou a convocar a *big science* ao identificar os fatores que alavancaram a criação da JNICT, em particular, o ciclo da Guerra Fria, pós-Sputnik. Voltaremos a encontrar na *Análise Social*, em 2019, uma referência aos *big data* no artigo de Maria Simões e Fábio Augusto, *Expostos e duplamente vigiados: O caso do Facebook*. Realçando sobre os *big data* que “não é um fenómeno novo, é uma nova designação para uma bem conhecida tendência” (Simões & Augusto, 2019, p.138), o enfoque do texto é o contexto da recolha da informação, alargada a um leque de campos e domínios da vida quotidiana, o volume de dados recolhidos, as possibilidades da sua interconexão e a sua hipotética relação com significados ou novas modalidades de vigilância. Cristina Ponte, na recensão que publicou na *Análise Social*, também em 2019, sobre o livro editado por Bárbara Neves e Cláudia Casimiro *Connecting Families? Information & Communication Technologies, Generations, and the Life Course*, referiu os *big data* a propósito de um artigo incluído na referida coletânea e que se debruçou sobre a recolha e análise de informação para o estudo de unidades de análise do curso de vida (rotinas e transições), bem como, sobre as limitações e as questões éticas colocadas por essa metodologia.

5. COMO O PISA SE ESTÁ A TRANSFORMAR NUM PROJETO DE BIG SCIENCE

Desde os anos 60 que a OCDE tem vindo a influenciar as políticas públicas de educação dos países membros, e de outros parceiros (Lemos, 2014; Nóvoa, 1992; Teodoro, 2001, 2010). Neste sentido, tem sido relevante no exercício do *soft power* sobre os diversos sistemas educativos nacionais no cumprimento de boas práticas internacionais. Na verdade, a OCDE realiza uma acreditação simbólica dos sistemas de educação, nomeadamente, através do PISA. “O poder simbólico da OCDE, enquanto agência transnacional de acreditação da educação, não deve ser subestimado” (Gorur *et al.*, 2019, p.2). Esta Organização assume uma missão importante na gestão da mundialização,

⁴ O texto foi publicado em 1973, num volume intitulado *Science and technology policies: Yesterday, today and tomorrow*, com edição de Gabor Strasser e Eugene Simons, e publicado pela Ballinger Publishing.

esforçando-se por compreender os mecanismos, explicar e analisar os seus efeitos, formulando recomendações políticas (Teodoro, 2019). Na perspetiva da OCDE (2010, p.3), o PISA representa um compromisso em “monitorizar os resultados dos sistemas educacionais”, fornecendo bases de diálogo “sobre políticas e para a colaboração na definição e implementação de metas educacionais e de formas inovadoras que reflitam os julgamentos sobre as competências que são relevantes para a vida adulta”. Com este programa, a OCDE (2012) tem como principal objetivo melhorar os sistemas escolares, numa perspetiva de “better skills, better jobs, better lives”.

Um estudo internacional desta envergadura envolve milhões de euros. Esta informação não é muito transparente e não existem muitos estudos ou relatórios técnicos sobre o assunto. A participação financeira é anual e ronda, em média, os 150 mil euros para os membros desta organização. Para os não membros, os valores anuais são de 45 mil euros. Os custos são variáveis de acordo com vários fatores: a dimensão da população, o número de línguas usadas e a natureza do sistema político. Um pequeno país despende cerca de 75 mil euros por ano, um país médio cerca de 300 mil por ano e um país grande pode despende duas ou três vezes mais.

Se tomarmos como referência os relatórios técnicos do PISA (de 2000 a 2018), é possível verificar que fornece nomes e afiliações de centenas de organizações e pessoas envolvidas apenas no funcionamento central e internacional do PISA: comités e especialistas de vários tipos. Por outro lado, há centenas de pessoas nas equipas nacionais do PISA e outras para codificação dos testes e de outros trabalhos. Dezenas de milhares de diretores e professores também estão envolvidos e, claro, os mais de meio milhão de estudantes que fazem o teste. Enquanto projeto político e normativo, o PISA mobiliza centenas de organizações (públicas e privadas) e de profissionais ligados a diferentes áreas do conhecimento. Relativamente ao Consórcio PISA, podemos constatar que ele tem vindo a crescer nas várias edições: de 4 organizações (em 2000) passou para 14 (em 2018), com uma clara preponderância dos EUA e da Austrália. Em 2018, o PISA contou com a participação da empresa *Pearson*. Nesse enfoque, é interessante destacar que três grandes organizações, a *Australian Council for Educational Research (ACER)*, a *Improving Lives Through Research (WESTAT)* e a *Educational National Services (ETS)*, a primeira da Austrália e as duas últimas dos EUA, controlaram a produção do teste PISA de 2000 a 2015. No que diz respeito ao *Grupo Consultivo do PISA*, de 2000 a 2018, verifica-se que está concentrado em 10 países, com destaque para os EUA, a Holanda e a Austrália.

Os relatórios produzidos são volumosos e têm vários autores. A informação disponibilizada é densa (metodologia, recolha de informação, análise de dados, resultados, etc.), a que se junta a enorme quantidade de dados estatísticos disponibilizados no *website* do PISA. Cada país ou região participante produz ainda vários relatórios nacionais, *newsletters*, comunicados políticos e outros suportes. Os produtos (relatórios) PISA são coloridos, muito bem escritos, com mensagens simples, conclusões e recomendações. A apresentação de vídeos e dados interativos estão também disponíveis, muitas vezes em cooperação com fornecedores comerciais. Um parceiro chave neste processo é a *Pearson Inc.*, que integrou o Consórcio PISA em 2015 e teve um papel importante no quadro de referência do PISA 2018 (Sjøberg, 2018). De sublinhar também que o PISA gera uma *big agenda*: 1) promove a realização de missões científicas e a cooperação internacional (seminários, encontros, reuniões, etc.); 2) cria postos de trabalho e ajuda na manutenção de organizações; 3) promove operações de gestão (pagamentos); 4) cria um impacto social (quando os dados são divulgados); 5) alimenta a produção científica e a propriedade intelectual. Pela sua dimensão e complexidade, pela enorme quantidade de dados produzidos, pelo financiamento governamental, pela mobilização de grandes instituições (privadas e públicas), pela federação de vários países e regiões, pelos recursos humanos envolvidos, podemos considerar o PISA como um programa que se pode inserir no que é definido como *big science*. Como salientou Sjøberg (2017, p.328), se a OCDE, através do PISA, tem emergido como um “ministério global da educação”, promovendo os seus currículos e os sistemas padronizados de avaliação, o PISA

É uma grande empresa multinacional. De certa forma, pode ser comparado ao que é conhecido como *Big Science* na pesquisa científica moderna. Como a NASA e o CERN, o PISA envolve milhares de pessoas de várias nações, com vários contratados externos e equipas nacionais. (Sjøberg, 2018, p.189)

6. CONCLUSÃO

No decurso dos anos 1960 e 1970 muitos países da OCDE reformaram o conteúdo e os métodos do seu ensino. Ao longo dos anos 80 a orientação foi para se dar resposta às necessidades da sociedade, do reconhecimento das dificuldades económicas e dos problemas sociais. Nos anos 90 promovem-se projetos de indicadores (*Indicators of Education Systems - INE*, por exemplo) para

monitorização da qualidade das aprendizagens e sistemas educativos.⁵ Os assuntos que são atualmente abordados nos relatórios que a OCDE vai produzindo recaem sobre a descida das taxas de natalidade, da evolução e alteração da estrutura familiar, o envelhecimento demográfico, a participação das mulheres no mercado de trabalho, as migrações, a multiculturalidade, o progresso tecnológico, etc. A educação também faz parte das suas preocupações e para isso tem vindo a implementar vários projetos. Um megaprojeto, que podemos inserir na *big science*, chama-se PISA e foi criado em 2000, procurando comparar, internacionalmente vários domínios de literacia, tendo como público-alvo os alunos de 15 anos de idade. Com base nos resultados, a OCDE faz recomendações para se melhorar os sistemas de ensino. O programa PISA é visto pelos decisores políticos e as organizações internacionais como uma ferramenta de comparação dos sistemas escolares, revelador dos pontos fortes e dos pontos fracos. A mediação e instrumentalização dos resultados contribuem, igualmente, para fazer do PISA um vetor de competição internacional, cuja manifestação mais sintomática reside na classificação dos países segundo as suas performances médias.

A condução do programa PISA é submetida a um caderno de encargos complicado. A recolha e o tratamento de dados devem responder a uma lista de *standards* muito exigente relativamente à amostragem, à elaboração, à tradução e à correção dos itens, às condições de envio dos testes e à gestão dos dados. Os grandes inquéritos internacionais, designadamente o PISA, procuram “fornecer as *evidências* para a acção política governativa” e remetem “para segundo plano a contextualização dos processos de aprendizagem sobre as dimensões políticas da educação” (Teodoro, 2010, p.60). O PISA não permite “estabelecer uma relação direta de causa-efeito entre as práticas e políticas educativas dos vários países e os resultados dos alunos” (Serrão, 2014, p.270), mas, os seus resultados, ganharam presença no debate público, em especial nos meios de comunicação social. Eles servem para “esgrimir” argumentos, propostas e medidas de política educativa. Pelas suas características (megaprojeto, financiamento, participação internacional de países e especialistas, grande quantidade de dados produzidos, articulação interdisciplinar entre diferentes campos de conhecimento, número de pessoas envolvidas.), o PISA insere-se na chamada *big science*. Se a *big science* não ocorre sem resistência e críticas, o mesmo se passa com o PISA. A mudança de escala da ciência requer que os cientistas alinhem e/ou “configurem” (Elias, 1993) as suas atividades com elementos mais amplos da sociedade. Os investigadores da ciência de larga escala atraem (in)conscientemente os recursos das suas sociedades.

Sobre a análise de resultados ensaiada, ainda que exploratória e restrita ao universo das revistas científicas portuguesas da área das ciências sociais com edições disponibilizadas *online*, salientamos a receção muito tímida das obras de Weinberg e/ou Derek de Solla Price, facto que pode ser explicado por contingências nacionais nos anos que se seguiram à sua publicação, em particular, com o desenvolvimento da comunidade científica da sociologia que apenas terá lugar nos finais dos anos 1980. Por outro lado, apesar de o tema da *big science* e/ou *big data* convocar o interesse de várias áreas disciplinares, prevalecendo nos artigos estudados análises gerais ou comparadas, os artigos que se centraram sobre este tema foram publicados nos anos mais recentes e, exclusivamente, em duas revistas científicas: a *Revista Crítica de Ciências Sociais* e a *Análise Social*; nas outras revistas de sociologia e de educação não só a receção às obras de Weinberg e de Price é inexistente, como não foram problematizados os referidos temas em qualquer artigo científico. Refira-se, finalmente, que nenhum dos artigos científicos analisados se centrou na relação da *big science* e/ou *big data* com a investigação em educação (continuidades e ruturas), ou sobre o trabalho do investigador em educação.

REFERÊNCIAS

- Bastin, G., & Tubaro, P. (2018). Le moment big data des sciences sociales. *Revue Française de Sociologie*, 59, 375-394.
- Daniel, B. K. (2019). Big data and data science: Critical review of issues for educational research. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 101-113.
- Bourn, J. (2007). Big science: Public investment in large scientific facilities. National Audit Office.
- Brandão, T. (2017). A emergência da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (1967-1974): Receção de um modelo e racionalidades tecnocratas. *Análise Social*, 223(52), 234-279.

⁵ Sobre a história de como surgiu o INES, cf. Teodoro (2010).

- Breakspear, S. (2012). The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance OECD Publications.
- Coffey, A. (2014). Analysing documents. In U. Flick (Ed.), *Qualitative data analysis* (367-379). Sage Publications.
- Echeverría, J. (2003). *La revolución tecnocientífica*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Elias, N. (1993). *Qu'est-ce que la sociologie?* Agora Pocket.
- Felouzis, G., & Hanhart, S. (Eds.). (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses*. De Boeck.
- Galison, P., & Hevly, B. (1992). *Big science: The growth of large-scale research*. Stanford University Press.
- Gastro, M., & Oppelt, T. (2018). Big science and human development – What is the connection? *South African Journal of Science*, 114 (11/12). <https://doi.org/10.17159/sajs.2018/5182>
- Gorur, R., Sellar, S., & Steiner-Khamsi, G. (2019). Big data and even bigger consequences. In R. Gorur, S. Sellar, & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *World yearbook of education 2019. Comparative methodology in the era of big data and global networks* (pp. 1-9). Routledge.
- Josephson, P., & Klanovicz, J. (2018). Big science e tecnologia no século XX. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, 27, 149-168. <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2016n27.8051>
- Lemos, V. (2014). A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal. Almedina.
- Lingard, B. (2016). PISA: Fundamentações para participar e acolhimento político. *Educação & Sociedade*, 136(37), 609-627.
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. ISCSP.
- Nóvoa, A. (Ed.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Publicação Dom Quixote.
- Nye, M. (1996). *Before big science: The pursuit of modern chemistry and physics 1800-1840*. Harvard University Press.
- OECD (2010). *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes* OCDE Publications.
- OECD (2012). *Better skills, better jobs, better lives: A strategic approach to skills policies*. OCDE Publications.
- OECD (2017). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematic, financial literacy and collaborative problem solving (revised edition)*. OECD Publishing.
- Pereira, T. (1996). Uma análise do impacto das políticas europeias na colaboração internacional em investigação científica em Portugal e no Reino Unido. *Análise Social*, 31(135), 229-265.
- Ponte, C. (2019). Connecting families? information & communication technologies, generations, and the life course de Bárbara B. Neves e Cláudia Casimiro (recensão). *Análise Social*, 54(230), 200-203.
- Price, D. (1963). *Little science, big science... and beyond* Columbia University Press.
- Santos, B. (1978). Da sociologia da ciência à política científica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 1, 11-56.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system, strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing.
- Serrão, A. (2014). PISA: a avaliação e a definição de políticas educativas. In Rodrigues, M., Sebastião, J., Mata, J., Capucha, L., Araújo, L., Silva, M., & Lemos, V. (Org.), *40 Anos de Práticas de Educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino*, vol. I (pp. 269-291). Edições Almedina.
- Simões, M., & Augusto, F. (2019). Expostos e duplamente vigiados: O caso do Facebook. *Análise Social*, 54(230), 132-153.

Sjøberg, S. (2017). PISA as a challenge for science education: inherent problems and problematic results from a global assessment regime. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 17(1), 327-363.

Sjøberg, S. (2018). The power and paradoxes of PISA: Should inquiry-based science education be sacrificed to climb on the rankings? *NorDiNa - Nordic Studies in Science Education*, 14(2), 186-202.

Teodoro, A. (2001). A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (2010). Educação, globalização e neoliberalismo: os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação. Edições Universitárias Lusófonas.

Teodoro, A. (2019). The end of isolationism: Examining the OCDE influence in Portuguese education policies, 1955-1974. *Paedagogica Historica*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1606022>

Tight, M. (2019). *Documentary research in the social sciences* Sage.

Turner, J. (2003). Little book, big book: Before and after little science, big science: A review article. *Journal of Librarianship and Information Science*, 32(2), 115-125.

Weinberg, A. (1961). Impact of large-scale science on the United States. *Science*, 134, 161-164.

Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. Sage Publications.

PERTINÊNCIA DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA NO ESTUDO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES

Isabel Cavas¹, Conceição Leal da Costa², Teresa Sarmiento³

¹Universidade de Évora (PORTUGAL), icavas@uevora.pt

²Universidade de Évora (PORTUGAL), mclc@uevora.pt

³Universidade do Minho (PORTUGAL), tsarmiento@ie.uminho.pt

Resumo

Neste texto refletimos sobre a pertinência e necessidade da realização de uma revisão sistemática da literatura na fase inicial do desenvolvimento de uma tese de doutoramento, em concreto do nosso estudo, focado na construção da identidade profissional de professores que trabalham, atualmente, em Centros de Apoio à Aprendizagem.

Assumimos que a revisão sistemática da literatura (RSL) como metodologia de investigação, tem sido cada vez mais utilizada face à crescente produção de textos científicos, e neste caso permite-nos sustentar o estado da arte do estudo, e fundamentar teoricamente os principais conceitos em que o mesmo se suporta.

Pretendemos partilhar a RSL que nos permitirá construir as fases de análise e interpretação sobre as identidades profissionais de professores. Para isso, estabelecemos um planeamento em que definimos uma questão de investigação: Porque é que continua a ser pertinente estudar a identidade profissional de professores do 1o Ciclo?; definimos os objetivos que nos ajudarão a responder à questão; delimitámos as palavras-chave que a definiam melhor; pensámos nos critérios de inclusão e exclusão a ter em conta na recolha da literatura, bem como no período temporal dos textos a procurar. Foi então necessário realizar uma pesquisa pormenorizada, analisar e selecionar os textos e, construir uma síntese e análise crítica das informações que recolhemos.

Esta RSL, para além de nos ajudar a procurar a literatura específica sobre aquilo que pretendemos conhecer e compreender, possibilita ao investigador ter um conhecimento profundo sobre os conceitos do seu estudo, contribuindo para reflexões mais sólidas sobre os temas.

Palavras-chave: Revisão sistemática da literatura, Identidade profissional, Professores, Investigação biográfica, Narração

Abstract

In this text, we reflect on the pertinence and necessity of carrying out a systematic literature review in the initial phase of the development of a doctoral thesis, specifically in our study, focused on the construction of the professional identity of teachers who currently work in Support Centers the Learn.

We assume that the systematic literature review (RSL) as a research methodology, has been increasingly used in view of the growing production of scientific texts, and in this case it allows us to support the state of the art of the study, and to theoretically base the main concepts in that it supports itself.

We intend to share the RSL that will allow us to build the phases of analysis and interpretation on the professional identities of teachers. For this, we established a planning in which we define a research question: Why is it still pertinent to study the professional identity of 1st cycle teachers ?; we define the objectives that will help us to answer the question; we delimited the keywords that best defined it; we thought about the inclusion and exclusion criteria to take into account when collecting the literature, as well as the time period of the texts to be searched. It was then necessary to conduct a detailed search, analyze and select the texts and build a synthesis and critical analysis of the information we collected.

This RSL, in addition to helping us to search for specific literature on what we intend to know and understand, allows the researcher to have a deep knowledge about the concepts of his study, contributing to more solid reflections on the themes.

Keywords: Systematic literature review, Professional identity, Teachers, Biographical research, Narration

1. O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Considerando o pensamento de Afonso (2014), “a concepção e execução de um projeto de investigação percorrem diversas fases que se interligam logicamente e se sucedem cronologicamente” (p. 48), pois é necessário percorrer um caminho e, ao mesmo tempo, construir uma trajetória de vida do estudo, pensando no porquê da sua realização, no significado, pertinência, necessidade e atualidade do projeto em termos pessoais, sociais e científicos, na definição de objetivos e de uma metodologia que encaminhem todo o processo numa dada direção. Neste sentido, compreendemos que a construção de um projeto de investigação é um longo processo que requer várias fases de execução desenvolvidas de forma independente, mas que se interligam com um sentido e com uma lógica que permitem conhecer e perceber o estudo no seu todo.

Falar num projeto de investigação é também considerar um caminho inconstante e que, por isso, não é linear. Nele ocorrem momentos bons e menos bons, avanços e retrocessos, e tudo isso se deve, em boa parte, ao investigador, ou seja, quando este pensa iniciar um estudo, torna-se o seu autor principal e, por isso, é importante que valorize os seus projetos anteriores, que pense nas suas experiências de vida, nos seus interesses e motivações, nas suas curiosidades, e nas relações e diálogos que partilha com aqueles com quem convive para que o caminho a seguir seja exequível, pertinente, original e com sentido. Também é importante referir que no decorrer do trabalho existem altos e baixos, ou seja, o investigador ao longo do estudo passa por fases diversas, as suas disposições variam todos os dias, a sua motivação, o que planeia e estrutura fazer diariamente, as preocupações, dúvidas e questionamentos que surgem, a ansiedade e estado de espírito e a identificação com o projeto vai sofrendo movimentos distintos. Tudo isso influencia o próprio e o prosseguimento do projeto. Por outro lado, os aspetos externos como o meio ambiente, os aspetos mais burocráticos para recolha de informações e os participantes envolvidos no estudo são também condicionantes. Todos estes condicionamentos a que um projeto de investigação está sujeito tornam-no singular e com uma identidade própria, não só pela individualidade de quem o faz e escreve, como por quem nele participa, como ainda pela análise, interpretação, reflexão crítica e conclusões sobre as informações que foram recolhidas, aprendendo-se e construindo-se novo conhecimento. Desta forma, considerando Alves e Azevedo (2010), a investigação assume “uma função de promotora da reflexividade e, eventualmente, de mudança dos próprios sujeitos que realizam a investigação e/ou dos contextos e organizações em que esses sujeitos se inserem ou sobre os quais realizam pesquisa” (p. 11).

1.1. Estrutura de um trabalho de investigação

Quando pretendemos desenvolver um projeto de investigação, teremos de ter presente que ele se fundamenta em três partes essenciais que permitem ao investigador e a quem não conhece o trabalho, conhecê-lo e compreendê-lo como um todo em plena conexão. Falamos da Introdução, do Enquadramento Teórico e do Estudo Empírico.

1.1.1. Introdução

Quando falamos da Introdução de um projeto de investigação é importante que ao construí-la se pense numa estrutura que permita ao leitor lê-la e ficar a conhecer e compreender o estudo. Será como se fosse um resumo alargado daquilo que é o trabalho. Por tal, nela devem constar alguns elementos chave: é importante começar pelas motivações do investigador, pensando também nas suas repercussões em termos sociais e científicos, ou seja, é necessário pensar num projeto com um sentido e um significado, refletindo sobre motivações passadas, presentes e futuras, pois para realizarmos algo na nossa vida, para tomarmos alguma decisão ou desenvolver um estudo neste âmbito é necessário, em primeiro lugar, olharmos para nós próprios, para aquilo de que gostamos, para o que nos interessa, para aquilo em que acreditamos, para o que nos faz seguir em frente e ser felizes. Por tal e considerando Vilelas (2017), “é sempre conveniente que sintamos uma verdadeira curiosidade pelo que vamos estudar, pois, assim, temos a motivação para conseguir superar os inevitáveis inconvenientes que se nos deparem” (p. 81).

Torna-se igualmente relevante ouvir os outros porque isso também nos ajuda a (re)pensar o nosso projeto. Teremos que nos ouvir e desenvolver um trabalho que nos diga algo, que não seja mais um, que não o estejamos “a fazer por fazer”, que a partir dele também se consiga mudar ou transformar

alguma coisa nas nossas vidas e na dos outros. Desta forma, Benavente (2015) refere acerca da investigação que: “para que nos serve, se dela nada aprendemos, se não contribuimos para mudar a realidade?” (p. 10). Ou ainda “que efeitos tem a investigação sobre as nossas práticas? Que fazemos desse conhecimento? Arruma-se em prateleiras, debate-se em círculos fechados ou enriquece a reflexão individual e colectiva?” (p. 13).

Na Introdução apresentam-se também o objeto de estudo e os objetivos da investigação em que se identifica e justifica o tema do projeto, o porquê, o onde, o como, o quando e o com quem do estudo.

É também essencial apresentar o estado da arte do objeto de estudo, enquadrando-o na literatura educacional, descrevendo assim o que existe, qual a situação atual dentro da temática em causa.

São também necessárias descrever as opções metodológicas que se pretendem adotar, identificando o tipo de estudo, o paradigma de investigação, o percurso metodológico seguido e as técnicas utilizadas para a recolha de informações.

Um outro aspeto a referir na Introdução é a estrutura do relatório de investigação em que se descreve o que se fará nos vários capítulos do trabalho.

1.1.2. Enquadramento teórico

O Enquadramento Teórico de um projeto de investigação refere-se à pesquisa da literatura, desde textos, a artigos, a livros, a documentos e legislação que abordem a temática envolta no estudo, tratando-se assim, da bibliografia que existe sobre um determinado tema. Neste seguimento e para Afonso (2014), escrever e debruçarmo-nos sobre um tema ou um conceito é contextualizar o projecto nos planos “político e social, teórico e metodológico” (p. 50). Em termos políticos e sociais, ao estudar e compreender mais pormenorizadamente um determinado tema é possível aprofundar a história desse tema, os autores que foram os pioneiros e que se vieram a tornar reconhecidos pela sua dedicação ao assunto, como também os seus seguidores, e ao mesmo tempo enquadra um tempo e espaço político e social concreto. O plano teórico é igualmente relevante na conceção desta componente de um projeto, pois através dele é possível definir o quadro teórico do estudo e os seus conceitos fundamentais, tendo em conta os objetivos definidos e a metodologia a aplicar. Por último, o plano metodológico é também fundamental, pois por um lado, apesar do estudo empírico e do enquadramento teórico se desenvolverem de forma separada porque têm componentes e objetivos distintos, ambos são essenciais para a construção do projeto de investigação no seu todo. Tudo deve estar interligado e fazer sentido para que aquando da escrita das conclusões tudo conflua com sentido e todas as partes se intercomunique. É igualmente relevante pensar este plano metodológico, a fim de se proceder a uma fundamentação da metodologia do trabalho, ou seja, apresentar, justificar e contextualizar as opções metodológicas, os procedimentos adotados e as técnicas de recolha de dados utilizadas.

1.1.3. Estudo empírico

O Estudo Empírico, segundo Afonso (2014), consiste na “descrição prospetiva da operacionalização da estratégia da investigação adotada” (p. 55): ou seja, pretende ser um desenho e um planeamento do que o investigador quer desenvolver, conhecer e compreender com o estudo a realizar. Nesta componente de um projeto de investigação é importante definir o tipo de investigação, a sua modalidade, apresentar as técnicas de recolha de dados e justificar a sua utilização e adequabilidade no estudo em causa, e apresentar e caracterizar os sujeitos de investigação. Assim, com o desenvolvimento da metodologia de investigação de um estudo, operacionaliza-se o trabalho, define-se um cronograma de produção de atividades, tomam-se decisões e organiza-se a recolha da informação considerada importante para responder aos objetivos definidos.

Neste sentido, o estudo empírico é aquilo que torna um projeto singular e único porque é feito por um investigador concreto, que o definiu e desenvolveu como considerou melhor e mais adequado, tendo em conta todas as interferências externas a que é alheio, porque os contextos de recolha de dados são distintos, porque as circunstâncias temporais são impares, e porque a interpretação, reflexões e conclusões são entendidas de uma dada forma, dependendo do investigador. Neste sentido, para Afonso (2014), “o design da investigação deve expressar uma visão prospetiva, descritiva e argumentativa, sobre o modo como o investigador imagina que a estratégia de investigação selecionada pode ser eficazmente posta em prática, nas circunstâncias concretas do estudo empírico que é proposto” (p. 57).

Desta forma, torna-se necessário desenvolver as três partes essenciais de um projeto de investigação, de forma coesa, rigorosa, interligada e articulada para quando se chegar ao final do seu desenvolvimento, se olhe para o trabalho como um todo, em que se deu resposta aos objetivos

definidos e em que se atribuiu um significado àquilo que fez pela via da comunicação e disseminação da investigação e feedbacks resultantes.

2. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Após o espelhar daquilo que tomámos como estrutura de um projeto de investigação que segue os propósitos do estudo que está na base deste texto, apresentamos o nosso entendimento de revisão sistemática da literatura como uma metodologia de investigação e um importante contributo para a conceção do enquadramento teórico/concetual de um estudo, mas acima de tudo, fundamental para definir o problema de investigação no amplo campo que abarca a problemática, e para compreender e aprofundar os conceitos centrais de um trabalho e que o tornam singular.

2.1. Importância de uma seleção útil da literatura científica

Segundo Bento (2012), quando se inicia um projeto de investigação, e nomeadamente a pesquisa e recolha de textos em que as temáticas são consideradas relevantes e adequadas para incorporar no trabalho, deparamo-nos com uma grande panóplia de documentos, que muitas vezes se pensa em quando parar de os procurar, se serão os suficientes e adequados, e em como ler e analisar tantos textos. Nesse seguimento, o autor refere que é fundamental definir com clareza o problema de investigação para se ter uma noção concreta, bem delimitada e precisa do objeto de estudo do projeto, tornando-se assim mais fácil procurar e perceber que textos interessam na realidade. Quando se realiza a pesquisa dos textos é essencial seguir uma linha de investigação, ou seja, a área de interesse e os autores mais conceituados para os quais o projeto se desenvolve; e é igualmente relevante ler os textos na íntegra, no sentido de compreender quais os mais significativos. Quando se perceber que o que se lê não acrescenta mais informações e que já se compreendem os conceitos-chave, então é sinal que já se pode terminar esta escrita, porque não se pode ser insensato ao ponto de ler e referenciar tudo o que existe. Seria um trabalho para além de bastante moroso, unicamente teórico. Como nos lembra Bento, “nesta fase deve ser selectivo(a). Lembre-se sempre do seu propósito de estudo. Ao recolher e organizar a sua literatura pergunte-se a si próprio: Como é que isto se relaciona com o meu estudo? (2012, p. 3).

Neste sentido, e para o mesmo autor, é importante identificar e definir palavras-chave que sejam descritoras do estudo e, ao mesmo tempo, promotoras do encaminhamento da pesquisa dos textos que permitirão construir o quadro teórico do trabalho. Quando se analisam textos, é também fundamental lê-los e reflectir criticamente sobre eles para os compreender, para os avaliar, para perceber que aspetos são mais relevantes e interessam ao estudo em causa e que pontos são comuns entre os vários autores lidos.

No entender de Sampaio e Mancini (2007), uma revisão sistemática da literatura “é uma forma de pesquisa” de textos e que utiliza métodos e estratégias específicas para os recolher, analisar, criticar e sintetizar. Também através dela é possível analisar uma grande quantidade de estudos independentes, compreendendo-os e tornando-os em estudos gerais e sintetizados, sendo este momento confluyente na compreensão dos conceitos basilares do projeto.

Desta forma, a revisão sistemática da literatura tem sido cada vez mais utilizada face à crescente produção de textos científicos (Donato & Donato, 2019). Por tal, é possível compreendê-la, tendo em consideração o pensamento de Okoli (2015):

Uma revisão de literatura autônoma rigorosa deve ser sistemática ao seguir uma abordagem metodológica; explícita na explicação dos procedimentos pelos quais foi conduzida; abrangente em seu escopo ao incluir todo o material relevante; e, portanto, reprodutível por outros que desejem seguir a mesma abordagem na revisão do tema (p. 4).

Segundo Okoli (2015), uma revisão sistemática da literatura é considerada como uma metodologia de investigação por ser um método, uma forma e uma opção que o investigador utiliza para recolher e analisar textos e assim contribuir para compilar, organizar e compreender os fundamentos teóricos que sustentam um projeto. Ela é também explícita, pois apresenta um planeamento e algumas etapas de desenvolvimento que possibilitam ao investigador ter um maior rigor e clareza na sua construção. Essas etapas, apresentá-las-emos em seguida. É igualmente abrangente e tem um grande alcance, ou seja, ao primar por uma “análise bibliográfica pormenorizada” (Bento, 2012, p. 1), a revisão sistemática da literatura tem um alcance maior de informação, é um processo mais exaustivo, pois a partir dos muitos estudos recolhidos o seu objetivo é sintetizar criticamente o que se lê para se construir um estudo geral que será um artigo ou um capítulo de uma tese, tal como tratamos aqui. O

texto que se constrói pode ser também reprodutível para outros investigadores que pretendam seguir o mesmo método ou a mesma temática de investigação (Galvão & Pereira, 2014).

Neste sentido, a utilização de uma revisão sistemática da literatura permite ao investigador construir um amplo conhecimento e compreensão da teoria e do tema do seu estudo, desenvolvendo-se assim uma identificação com os objetivos definidos, com o quadro teórico, com a metodologia e, por isso, com o projeto no seu todo.

2.1.1. *Etapas para a realização de uma revisão sistemática da literatura*

A elaboração de uma revisão sistemática da literatura envolve a concretização de um conjunto de cinco etapas, naquilo que deve ser o desenvolvimento de um planeamento que oriente todo o seu plano de ação (Sampaio & Mancini, 2007; Galvão & Pereira, 2014; Donato & Donato, 2019). Por tal, em seguida, explicitaremos essas etapas, incorporando o exemplo do desenvolvimento que demos ao nosso próprio projeto de investigação.

A primeira etapa do planeamento de uma revisão sistemática da literatura é a definição de uma questão de investigação. Esta é uma etapa que, à partida, pode colocar algumas dúvidas aos investigadores, pois se o projeto já possui uma questão de investigação que lhe permite dar corpo e seguir um caminho para quê e como definir uma outra?

Tendo presente o nosso projecto de investigação, ele tem como objetivo/questão de investigação: *Compreender a construção da identidade profissional de professores e respetivas influências de contextos de trabalho e de interações com crianças nesses processos*. Dentro do grande projeto existe o desenvolvimento de capítulos que para serem concebidos precisam ser realizados de uma forma individual e focada para que os conceitos chave que os fundamentam sejam compreendidos. Por tal, para a escrita do Capítulo II do nosso estudo – Identidades profissionais de professores – Um processo em permanente (re)construção, foi necessário formular uma questão de investigação para o desenvolver, que se diferencia da grande questão do projeto, mas que obviamente lhe está interligada e a complementa: *Porque é que continua a ser pertinente estudar a identidade profissional de professores do 1º Ciclo?* Para esta construção e tendo em consideração Donato e Donato (2019), para que esta questão de investigação seja bem definida e se alcancem os objetivos do estudo, por um lado, é importante que ela não seja demasiado limitada e assim que a quantidade de textos analisados não seja insuficiente. Por outro lado, definir esta questão de forma muito ampla pode conduzir o investigador à pesquisa de um grande número de textos, perdendo o foco daquilo a que se propôs fazer. Desta forma, é assim importante definir uma questão de investigação quando, por exemplo, se pretende escrever um capítulo de uma tese, porque permite ao investigador centrar-se unicamente no tema que definiu para aquele espaço do seu trabalho, e para analisar, conhecer e compreender os conceitos fundamentais que o constituem. No nosso caso particular, foi muito importante para ficar a compreender o conceito de identidade com as suas variantes pessoal, social e profissional e como os professores se enquadram dentro delas. Era um tema que não conhecia e que se veio a revelar muito importante para o estudo, não só no capítulo, como também no seu todo, pois as identidades profissionais dos professores são o centro do nosso trabalho.

Uma segunda etapa do planeamento de uma revisão sistemática da literatura é a delimitação de objetivos, os quais nos irão ajudar a seleccionar os conceitos-chave cuja abordagem teórica será feita com base na literatura existente. Estes objetivos estão associados à questão de investigação, mais restrita, definida para a elaboração, por exemplo do capítulo de uma tese. Como referimos em cima, existe uma questão de investigação do projeto, como também de um conjunto de objetivos. Porém, para o investigador focar o seu pensamento na construção e escrita de algo mais focado é necessário definir uma questão e objetivos que lhe permitam concretizar esse desígnio. Neste sentido, decorrente da questão de investigação descrita em cima, apresentamos os objetivos que definimos para a nossa investigação:

- Compreender, porque do ponto de vista da investigação internacional, é atual e pertinente estudar as identidades profissionais de professores;
- Analisar as trajetórias profissionais de professores experientes do 1º ciclo;
- Compreender a construção da identidade profissional de professores que têm trabalhado com crianças com Necessidades Educativas Especiais;
- Analisar as influências das crianças nos processos de construção identitária;
- Reconhecer os principais factores que influenciam a reconstrução identitária docente ao longo do tempo;

- Conhecer as políticas educativas existentes ao longo do tempo e que influenciam o trabalho destes profissionais.

Uma terceira etapa do planeamento de uma revisão sistemática da literatura é a definição de palavras-chave. Quando se elabora um artigo científico ou um trabalho de investigação (dissertação ou tese), após a escrita do resumo surgem as palavras-chave que dizem respeito aos conceitos centrais de um trabalho e que o caracterizam de uma forma particular. No caso concreto do nosso estudo, mais precisamente da concepção do Capítulo II – Identidades profissionais de professores – Um processo em permanente (re)construção, com base na questão de partida e nos objetivos do estudo, definimos as seguintes palavras-chave:

- Identidade profissional;
- Professores;
- Contextos de trabalho docente;
- Crianças com N.E.E.;
- Educação Especial.

Neste contexto, a definição destas palavras-chave vão ser também fundamentais para a pesquisa de textos, ou seja, ao defini-las evidenciamos que elas são o nosso foco e, por isso, irão servir como motor de busca na procura de documentos. Quando formos proceder à fase de recolha da literatura, utilizamos estas palavras para que a pesquisa vá ao encontro daquilo que realmente procuramos e não se disperse, dentro daquilo que é a população, o contexto e o objetivo do nosso estudo.

Uma quarta etapa que faz parte do planeamento de execução de uma revisão sistemática da literatura é o delineamento de estratégias de pesquisa e a definição de bases de dados. O investigador quando inicia a recolha de bibliografia deve planear e definir um conjunto de estratégias para seguir com essa tarefa da melhor forma, ou seja, deve ser capaz de identificar e selecionar com clareza e exactidão a quantidade de textos que lhe pareçam ser suficientes e mais relevantes para a concepção do seu trabalho, como também saber onde deve proceder a essa pesquisa. No nosso caso concreto, utilizámos as palavras-chave definidas e procurámos os textos que continham as informações que iam ao encontro do que pretendíamos escrever no Capítulo II da tese. Identificámos dezasseis livros e cento e dezassete outros documentos entre artigos, dissertações, teses, atas de congressos e legislação. As nossas bases de dados foram Livros; Revistas científicas; B-on, RCAAAP; Google Académico e Legislação.

Uma quinta e última etapa do planeamento de uma revisão sistemática da literatura e que se encontra intimamente ligada à anterior é o estabelecimento de critérios de seleção – inclusão e exclusão, nomeadamente no que se refere aos textos que se querem ou não incluir no trabalho, ao período temporal (quanto tempo é sensato e oportuno recuar?), que autores e obras referenciar (apenas os mais marcantes?), que população incluir no estudo (quais os participantes?), em que idioma realizar a pesquisa (pesquisar textos em que língua, no sentido de perceber se o tema em estudo já foi abordado por autores consagrados na área e em que línguas?). Evidenciando os critérios que utilizámos no nosso trabalho, apresentamos como exemplo os critérios de inclusão:

- Estudos nacionais e internacionais;
- Estudos centrados no tema das identidades profissionais de professores;
- Estudos e legislação sobre professores do ensino especial;
- Estudos sobre professores do 1o ciclo experientes;
- Estudos anteriores aos anos oitenta e pós essa data.

Após o processo de delineamento e planeamento da realização da revisão sistemática da literatura, já é possível iniciar o plano de ação, ou seja, a revisão de literatura propriamente dita. Para isso, apresentarei aqui o meu processo.

Tendo apresentado e definido o meu projeto de investigação com o título *Narrativas e (Re)construções Identitárias – um estudo com docentes que trabalham com crianças entre a escola e o hospital*, com o objetivo de *Compreender a construção da identidade profissional de professores e respectivas influências de contextos de trabalho e de interações com crianças nesses processos*, através da metodologia de narrativas biográficas e, por meio de grupos reflexivos, pensámos num quadro teórico que fundamentasse toda esta linha de pensamento.

Desta forma, e como temos vindo a exemplificar neste artigo, percebemos que as identidades eram o tema central do nosso estudo e, por isso, teríamos de desenvolver um capítulo onde elas surgissem.

Ao mesmo tempo, tínhamos que associar-lhes os professores, porque são os participantes do estudo, o facto de serem professores do 1o ciclo e com alguma experiência e não em início de carreira, pois foi o grupo de professores em que nos centralizámos, como também em professores de ensino especial que ajudam crianças com determinado tipo de dificuldades, que se encontram ao abrigo do Decreto-lei no 54/2018 e, que de alguma forma tentam contribuir para o seu desenvolvimento.

Determinando todos estes pontos, iniciámos a pesquisa de textos em livros e em modo online, de artigos de revistas científicas, de atas de congressos, de dissertações de mestrado, de teses de doutoramento, de artigos das minhas orientadoras e das suas teses de doutoramento. Nesta recolha de informação, tivemos em consideração a questão de partida que definimos para a escrita deste capítulo da tese, os objetivos para ela definidos, as palavras-chave, as estratégias e as bases de dados, como também os critérios de inclusão e exclusão que atrás apresentámos, com o intuito de realizarmos esta pesquisa de forma clara, precisa e com um sentido, tanto para nós como investigadores, como para a construção do texto que estávamos a desenvolver. Como tal, seleccionámos, analisámos e avaliamos os textos que melhor se enquadravam no nosso trabalho.

A partir daqui gostaríamos de referir que fugimos um pouco àquilo que uma revisão sistemática da literatura pretende que aconteça. Normalmente, constroem-se tabelas com a informação dos autores, com as passagens dos textos onde vem referido algum aspeto sobre o tema em causa entre outros aspetos. Considero relevante dizer que não o consegui fazer, seguindo uma revisão mais narrativa em que lia um texto, compreendia-o, analisava-o criticamente e sintetizava-o por palavras minhas, incorporando-o no corpo do trabalho e assim sucessivamente. No final fiz as minhas conclusões com o que aprendi e compreendi da escrita do texto.

Considero importante mencionar este aspeto, no sentido de como investigadores pensarmos que quando realizamos um determinado trabalho de investigação nada nos pode ser imposto, temos de fazer o que gostamos e da forma como nos sentimos melhor para desenvolver processos e atingir objetivos. Se não nos conseguimos adaptar a formas de agir teremos de encontrar outras. Apesar disso, a meu ver, a revisão sistemática da literatura é uma metodologia de investigação importante para compreender, de forma mais minuciosa, os conceitos de um projeto e que nos permite olhar para ele e compreendê-lo porque foi feito por um autor concreto e é o seu olhar que vem explanado nas suas conclusões.

3. CONCLUSÃO

A realização deste artigo, permitiu-nos compreender que um projeto de investigação contempla uma Introdução, um Enquadramento Teórico e um Estudo Empírico, pontos que devem ser desenvolvidos de forma coesa e articulada para quando se chegar ao final da conceção do trabalho, se olhe para ele como um todo, dando-se resposta aos objetivos definidos e construindo-se um trabalho com o qual o investigador se identifique.

Conceber este artigo foi também importante para compreendermos o que é uma revisão sistemática da literatura, que etapas a compõem e que a sua utilização permite aos investigadores construir um conhecimento abrangente e, ao mesmo tempo, compreender a teoria e o tema do seu estudo, possibilitando-se assim uma identificação com os objetivos definidos, com o quadro teórico, com a metodologia e, por isso, com o projeto no seu todo.

Para além dos aspetos referidos, consideramos que a escrita deste artigo foi importante para perceber modos de trabalho, ou seja, cada pessoa tem de encontrar a sua própria forma de trabalhar. É certo que ouvir como outras pessoas fazem pode ser um bom contributo e ajudar a resolver algumas questões e dúvidas, mas é necessário que exista uma adaptação individual das estratégias, procedimentos e metodologia a seguir por parte de cada investigador para que se sinta identificado com o projeto e desenvolva processos que se tornem significativos para si e para a realização do estudo.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, M. G & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia. Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento.

Benavente, A. (2015). O que investigar em educação?. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 9-23.
Bento, A. V. (2012, Maio). Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas.

Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), 65, 42-44. Donato, H. & Donato, M. (2019, Mar). Etapas na condução de uma revisão sistemática. *Acta Med Port*, 32(3), 227-235.

Galvão, T. F. & Pereira, M. G. (2014, jan-mar). Revisões sistemáticas da literatura: passos para a sua elaboração. *Epidemiol. Serv. Saúde*, 23(1), 183-184.

Okoli C. (2019). Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. Tradução de David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. *EaD em Foco*, 9 (1): e748. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>

Sampaio, R. F. & Mancini, M. C. (2007, jan./fev.). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Rev. bras. fisioter.*, 11(1), 83-89.

Vilelas, J. (2017). *Investigação - o processo de construção do conhecimento* (2a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Legislação

Decreto Lei no 54/2018. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República I Série*. No54 (2018-07-06), 2918 – 2928.

UM OLHAR SOBRE OS FATORES DE RISCO PARA O ABANDONO ESCOLAR PRECOCE NO ENSINO PROFISSIONAL NA REGIÃO DE LEIRIA

Sara Lopes¹, Catarina Mangas², Carla Freire³ e Sandrina Milhano⁴

^{1,2}ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria, Politécnico de Leiria, Portugal, sara.lopes@ipleiria.pt

*ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria – iACT, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal.
caterina.mangas@ipleiria.pt*

*^{3,4}ESECS, CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, Politécnico de Leiria, Portugal.
sandrina.milhano@ipleiria.pt, carla.freire@ipleiria.pt*

Resumo

O abandono escolar precoce caracteriza-se por um afastamento das crianças e jovens da escola, antes de concluírem a escolaridade obrigatória. É um fenómeno complexo, associado a aspetos de natureza educativa e a fatores sociais, que pode levar a situações de vulnerabilidade e exclusão social e económica.

Até 2020 os Estados Membros da União Europeia comprometeram-se a reduzir a percentagem de abandono escolar precoce para menos de 10%. O projeto europeu - Orienta4Yel (Erasmus +), que se encontra a ser desenvolvido por Instituições de Ensino Superior de cinco países (Espanha, Portugal, Alemanha, Roménia e Reino Unido), foi criado com o objetivo de contribuir para a redução desta percentagem através do desenvolvimento, implementação e avaliação de métodos e práticas de ensino e aprendizagem inovadoras.

No contexto português, o estudo, de cariz misto, foi efetuado em sete escolas da região de Leiria com cursos profissionais, tendo-se recolhido dados através de questionários e entrevistas semiestruturadas, individuais e em grupo, a elementos das direções, professores e alunos. Através desta metodologia, procurou-se, entre outros objetivos, compreender os fatores de risco para o abandono escolar precoce destes jovens e/ou dos seus pares.

O corrente artigo apresenta os resultados das entrevistas realizadas, onde se evidencia que os fatores que mais contribuem para o risco de abandono escolar precoce relacionam-se com as questões familiares (famílias destruturadas, com baixos rendimentos e nível académico), questões pessoais (baixa autoestima, desmotivação e falta de objetivos de vida) e questões estruturais (currículos poucos adequados, carga horária excessiva e elevada componente teórica dos cursos).

Palavras-chave: abandono escolar precoce, fatores de risco, cursos profissionais.

Abstract

Early school leaving is characterized by children and young people leaving school before completing compulsory education. It is a complex phenomenon, associated with educational aspects and social factors, which can lead to situations of vulnerability and social and economic exclusion.

By 2020 the Member States of the European Union have committed to reduce the percentage of early school leavers to less than 10%. The European project - Orienta4Yel (Erasmus +), which is being developed by Higher Education Institutions from five countries (Spain, Portugal, Germany, Romania and the United Kingdom), was created with the aim of contributing to the reduction of this percentage through the development, implementation and evaluation of innovative teaching and learning methods and practices.

In the Portuguese context, the study, of mixed nature, was carried out in seven schools in the region of Leiria with professional courses, having collected data through questionnaires and semi-structured interviews, individual and in group, to elements of the directions, teachers and students. Through this methodology, we tried, among other objectives, to understand the risk factors for early school leaving of these youngsters and/or their peers.

The current article presents the results of the interviews carried out, where it is evident that the factors that most contribute to the risk of early school leaving are related to family issues (destroyed families,

low income and academic level), personal issues (low self-esteem, demotivation and lack of life goals) and structural issues (poorly adequate curricula, excessive workload and high theoretical component of the courses

Keywords: early school leaving, risk factors, professional courses.

1. INTRODUÇÃO

Em sociedades em que o saber escolar determina quase todas as dimensões da vida dos indivíduos, quem não conseguir dominar os conteúdos programáticos poderá experienciar sentimentos de frustração, de exclusão e de desintegração social. Para fazer face a estas questões de insucesso e abandono escolar precoce, a aposta em percursos escolares mais longos e alargados a todas as camadas sociais, tem sido uma das estratégias seguidas por alguns países europeus, como Portugal, para procurar cumprir as orientações emanadas pela União Europeia (COM, 2010).

As consequências negativas (desemprego, pobreza, exclusão social, etc.) que esta problemática levanta para o indivíduo, para a sua família e para a sociedade onde se insere, tem motivado os investigadores a procurarem melhor compreender o fenómeno e a apontar estratégias de intervenção. É nesse sentido que surge o projeto de investigação – Orienta4YEL -, num consórcio entre a Universidade Autónoma de Barcelona (Espanha), entidade promotora, o Politécnico de Leiria (Portugal), a Universidade de Bath (Reino Unido), a Universidade de Bucareste (Roménia) e a Universidade de Bremen (Alemanha), que decorre ao longo de 3 anos (2019-2021).

O projeto tem como propósito conhecer a realidade dos vários países, no sentido de desenvolver e implementar métodos e práticas inovadoras focadas em mecanismos de orientação e ação tutorial que promovam a educação inclusiva de jovens em risco de abandono escolar precoce. Pela sua pertinência e atualidade, o projeto é financiado pelo Erasmus +, Programa da União Europeia, com a referência 604501-EPP-1-2018-1-ES-EPPKA3-IP1-SOC-IN.

- 1) O Orienta4YEL decorre em 8 fases de trabalho (*Work Package*):
- 2) Reuniões para atribuição de tarefas e estratégias a realizar por cada parceiro (*Work Package 1*);
- 3) Recolha de dados nas instituições selecionadas por cada parceiro, para identificação de fatores de risco, estratégias de prevenção e de reingresso associadas ao abandono escolar precoce (*Work Package 2*);
- 4) Criação de um plano de ações tutoriais e de orientação a disponibilizar aos agentes educativos que participaram na fase 2 (*Work Package 3*);
- 5) Formação contínua aos agentes educativos a partir do plano desenvolvido na fase 3 (*Work Package 4*);
- 6) Avaliação das ações tutoriais e de orientação implementadas (*Work Package 5*);
- 7) Divulgação dos principais resultados entre os parceiros envolvidos e em eventos científicos (*Work Package 6*);
- 8) Relatório final de descrição da implementação do projeto (*Work Package 7*);
- 9) Avaliação interna e externa do projeto (*Work Package 8*).

O presente artigo tem como objetivo apresentar alguns resultados do *Work Package 2*, designadamente os que decorrem do contexto português, e que se centram na recolha qualitativa e análise das perspetivas de jovens, professores e membros das direções de sete escolas participantes sobre os fatores que mais contribuem para o risco de abandono escolar precoce em cursos de ensino profissional da região de Leiria.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A ideia da escola para todos é introduzida em Portugal na década de 1970 pela reforma do Ministro da Educação Veiga Simão (Lei 5/73), concretizada pelo aumento da escolaridade obrigatória para oito anos, e pela defesa de percursos diversificados no ensino secundário, como os cursos técnico-profissionais, uma aposta na democratização do ensino que abria a possibilidade a outras camadas sociais, para além das elites, acederem ao ensino superior. No entanto, com a Revolução de 1974, a promissora Lei 5/73 não foi regulamentada, sendo suspensos os cursos técnico-profissionais. As

orientações políticas seguintes, do período democrático, encetaram uma unificação no ensino secundário, acabando com o ensino profissional (Grácio, 1998).

A reforma no ensino de José Seabra, em 1983, procurou reintroduzir o ensino técnico e profissional, todavia com pouca adesão, traduzindo-se num insucesso, como referem Cerqueira e Martins (2011).

O ensino profissional é novamente considerado no sistema de ensino português em 1989 (Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro), com a reforma de ensino que aprova a lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 outubro), alargando o ensino obrigatório para 9 anos e valorizando o ensino técnico e profissional (Grácio, 1998), através da criação de condições para a sua implementação, que acontece 3 anos mais tarde pelo Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro.

O aparecimento do ensino profissional em 1989, como um novo tipo de educação de nível secundário, é considerado por Azevedo (2009) como um imperativo ético, ao procurar assumir-se como um campo de novas oportunidades, promotor de igualdades e de desenvolvimento humano para os jovens, com ou sem percursos de insucesso ou em risco de abandono escolar.

A partir dos anos 90 do século XX, até meados da primeira década da centúria atual, o nível de ensino secundário português, com uma duração de 3 anos, após um ensino básico obrigatório de 9 anos, era oferecido: a) nas Escolas Secundárias através dos cursos gerais e cursos tecnológicos; b) nas Escolas Profissionais (cursos profissionais) e c) nos Centros de Formação, a partir de um modelo de ensino em alternância. Qualquer destas ofertas tem a duração de 3 anos e contempla uma formação geral ou sociocultural, formação específica ou científica e formação técnica ou tecnológica (Azevedo, 2009). Para além destes traços comuns, há diferenças significativas entre o ensino profissional e o “tradicional” das escolas secundárias, ao nível dos modelos pedagógicos, por módulos e não por disciplinas; ou ao nível do modelo de administração e gestão, em que a autonomia e a participação das instituições privadas da sociedade contrasta com a intervenção direta e centralizada do Estado.

A oferta de cursos profissionais é norteada tendo em conta as necessidades locais e regionais, contemplando uma formação tecnológica e prática, certificada e orientada para as necessidades do mercado de trabalho.

A aposta em vias de ensino mais profissionalizantes na qualificação de jovens para a sua inserção adequada no mercado de trabalho, procurando a redução das taxas de abandono escolar precoce que se situavam acima dos 40% no início do século XXI (Pordata, 2019), conduz a novas reformas no nível secundário do ensino, introduzidas pelo Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março. Do conjunto das reformas, destacamos a valorização do ensino profissional com o alargamento da oferta destes cursos às escolas secundárias da rede pública, substituindo os cursos tecnológicos. Esta medida traduziu-se num aumento do número de inscritos nesta modalidade de ensino, passando dos 27.995 alunos, apenas em escolas profissionais, no ano letivo de 1998/99, para os 36.765, em 2004/05, na rede pública e privada, sendo em 2016/17 mais de 114 mil os inscritos em cursos de ensino profissional (DGEEC, 2018).

O ensino profissional pretendeu ser uma alternativa para muitos alunos prosseguirem estudos através de uma via profissionalizante, capacitando-os para o ingresso no mercado de trabalho ou para o acesso ao ensino superior, designadamente pelo recém-criado concurso especial de acesso para as vias profissionalizantes (Decreto-Lei n.º 11/2020, de 2 de abril). No entanto, esta via alternativa pode estar a ser confundida como um caminho “fácil” para o encaminhamento de alguns alunos provenientes de contextos mais desfavorecidos ou com resultados menos positivos no final do 3º ciclo do ensino básico, sobretudo com o aumento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto). Uma preocupação que tem sido reiterada, por exemplo, por Azevedo (2009) ou Santos (2016), porque não só desvirtua os objetivos desta modalidade de ensino, como contribui para uma descredibilização da mesma.

Ainda que o prolongamento da escolaridade obrigatória possa ser um fator importante para a democratização do acesso a níveis mais elevados de qualificação, na realidade nem todos os jovens o conseguem concretizar. Em Portugal, em 2019, 10,6% dos jovens entre os 18 e os 24 tinham abandonado a escola sem completar o ensino secundário (Pordata, 2019).

O abandono escolar precoce constitui a etapa final de um caminho pautado por dificuldades na apropriação dos códigos da escola. A literatura aponta para origens de carácter multifatorial, relacionando-o com aspetos de natureza pessoal, familiar, socioeconómica, de classe, de género, do sistema educativo (Vallejo & Dooly, 2013; Silva & Pinto, 2016; Barreto, Coelho, Baião, Jerónimo, Silva e Silva (2016), e, também, com aspetos relacionados com os decisores políticos ao não terem em conta a opinião dos jovens (Downes, 2013), aquando da elaboração de medidas políticas acerca da problemática.

É assumido que o abandono escolar precoce tem repercussões na vida dos indivíduos, podendo afetar os rendimentos económicos, o bem-estar, aumentar o risco de desemprego, de pobreza, potenciar a exclusão social, reduzir as oportunidades de participação na sociedade, ao nível cultural, económico, social ou político (Comissão Europeia, 2011; Magalhães, Macedo, Araújo & Rocha, 2015; Mateus, Pinho & Amaral, 2018).

O abandono escolar precoce tem vindo a ser tratado, no âmbito das políticas públicas, como um dos grandes desafios a ser superado pelos países europeus. Os estados membros da União Europeia comprometeram-se, até 2020, a reduzir a percentagem de abandono escolar precoce para valores abaixo dos 10%. Portugal tem procurado cumprir com as metas traçadas. Em 2019 a taxa de abandono escolar precoce situou-se nos 10,6% (Pordata, 2019), um valor que coloca o país numa situação muito favorável para o cumprimento das metas estabelecidas. Estes resultados são o reflexo de algumas políticas adotadas pelos vários governos de Portugal ao longo das últimas duas décadas, designadamente: o incentivo à formação contínua de professores; a criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), a partir da Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, que confere autonomia às escolas para a implementação de ações estratégicas que contribuam para solucionar problemas de aprendizagem, de inclusão social, entre outros (Mangas, Lopes, Milhano & Freire, 2020); ao nível do ensino secundário, o alargamento da escolaridade obrigatória, primeiro para 9 anos e mais recentemente para os 12 anos (Lei 85/2009, 27 agosto); e a oferta de cursos profissionais nas escolas da rede pública (Araújo, Macedo, Santos & Dorftei, 2019).

Estas estratégias concertadas para a elevação da qualificação dos jovens, norteadas pelas orientações das instituições europeias, assentem em três grandes objetivos, como preconizado por Magalhães, Araújo, Macedo e Rocha (2015): o da inclusão social, o da garantia da qualidade do ensino e o da qualificação dos jovens para o mercado de trabalho.

3. METODOLOGIA

Pelo exposto fica claro que o abandono escolar precoce constitui um fenómeno que merece um olhar atento e interventivo de várias áreas de investigação.

É neste contexto que surgiu o projeto Orienta4YEL, para desenvolver, implementar e avaliar métodos e práticas inovadoras focadas em mecanismos de orientação e ação tutorial que contribuam para uma educação inclusiva de jovens, que estão em risco de abandono escolar precoce.

Com este artigo pretende-se apresentar a análise sobre as perceções dos elementos da comunidade educativa (diretores das escolas, professores e alunos) sobre os fatores que mais contribuem para o risco de abandono escolar precoce, de forma a dar resposta à questão de investigação: “Quais os fatores que mais contribuem para o risco de abandono escolar precoce de alunos de cursos profissionais de escolas da região de Leiria?”

A investigação apresentada no corrente artigo, enquadra-se numa abordagem qualitativa, em quem se procura conhecer e interpretar os fatores de risco associados ao abandono escolar precoce, a partir de um estudo exploratório e descritivo (Coutinho, 2015; Lune & Berg, 2017).

Para a investigação, cada um dos cinco parceiros europeus do projeto tinha a liberdade de escolher as instituições de ensino e o nível de ensino, desde que correspondesse a alunos que tivessem uma faixa etária entre os 12 e os 21 anos. No caso de Portugal, a equipa de investigação, do Politécnico de Leiria, por conveniência geográfica, contactou escolas da região que oferecem cursos profissionais, por se entender que esta modalidade de ensino é a que tem sido menos estudada pela comunidade científica.

Das vinte e três escolas contactadas, as que correspondem às escolas da região que oferecem cursos profissionais, sete acederam ao pedido da equipa, sendo cinco escolas secundárias com cursos profissionais (E1, E2, E4, E6, E7) e duas escolas profissionais (E3 e E5) que se localizam em cinco municípios da região de Leiria: Leiria (E1 e E2), Batalha (E7), Marinha Grande (E3), Pombal (E4, E5) e Porto de Mós (E6).

Para a seleção dos participantes, foi solicitada a colaboração dos Diretores das respetivas Escolas/Agrupamentos, para a indicação de um representante dos órgãos diretivos de cada uma das escolas, de professores com cargos de direção de turma ou coordenação de curso e de delegados ou representantes das turmas ou outros alunos que estivessem familiarizados com a temática. No total, participaram nesta investigação sete elementos da direção das escolas, 42 professores e 68 alunos,

As técnicas de recolha de dados foram as entrevistas, individuais e em grupo, com recurso a guiões semiestruturados, construídos por todos os parceiros do Orienta4YEL e, portanto, iguais aos que

foram aplicados nos restantes países, sendo as entrevistas individuais dirigidas aos elementos dos órgãos diretivos das escolas, um por cada escola, e os grupos focais aos restantes participantes.

Os dados foram gravados em áudio e vídeo, para apoio ao processo de transcrição que procurou respeitar as marcas do discurso oral. Para garantir o anonimato dos participantes, recorreu-se à codificação do material transcrito, usando-se a letra 'E' para designar a escola, a letra 'D' para representar os membros da direção, o 'P' referente aos professores e o 'A' relativo aos alunos, seguindo um número associado a cada elemento.

Para o tratamento dos dados recolhidos, recorreu-se ao software MAXQDA18 para a análise de conteúdo, realizada a partir de três categorias definidas previamente: *“riscos de abandono escolar precoce”*, *“estratégias de prevenção do risco de abandono escolar precoce”* e *“estratégias de reingresso”*. Para cada categoria foram identificadas quatro subcategorias: fatores institucionais, sociais, familiares e pessoais, tendo emergido, no decorrer da recolha de dados, uma quinta subcategoria, os fatores estruturais. Para este artigo considera-se apenas os dados obtidos a partir da análise da primeira categoria – *“riscos de abandono escolar precoce”*.

Por forma a assegurar os procedimentos éticos da investigação, todos os participantes (Diretores de Escola/Agrupamento, professores e alunos) foram informados dos objetivos do estudo e a todos foi solicitado, antes da realização da entrevista, autorização para a recolha de dados e gravação da imagem e áudio, através do Consentimento Informado, Esclarecido e Livre.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a compreensão dos riscos de abandono escolar precoce foram consideradas questões estruturais, institucionais, sociais, familiares e pessoais. A apresentação dos dados segue estes tópicos, primeiro de forma individual e, posteriormente, numa análise conjunta, por forma a responder à questão de investigação.

4.1. Fatores estruturais

Os participantes no estudo destacam como fatores estruturais, que contribuem para o risco de abandono escolar precoce, elementos relacionados com os planos curriculares, com conteúdos definidos pelo Ministério da Educação, considerados desajustados face à necessidade real do mercado de trabalho (E6D, E3P, E2A, E3A, E4A, E7A), tornando a oferta formativa pouco apelativa, sem resposta para todos os jovens (E1D), com forte componente teórica (E5D, E6P, E7P, E5A) e com carga horária excessiva (E6P, E7P, E1A, E2A, E3A, E4A, E5A, E7A) - *“Eles passam muitas horas dentro das salas de aulas e a filosofia de um ensino profissional não era essa, era muito mais prático. Eles entram aqui às 8 e meia e muitas vezes saem às cinco e meia, seis. Estão fechados um dia inteiro”* (E7P3).

4.2. Fatores institucionais

Os elementos representantes das direções das instituições participantes e os professores destacam como fatores institucionais elementos relacionados com a operacionalização dos currículos. No que se refere às perspetivas dos alunos sobre o papel da entidade formadora nas atividades educativas, destacam a falta de confiança e de suporte da instituição (E1A, E2A, E6A) - *“Temos aqui psicóloga na escola [...] as pessoas vão para lá, falam [...] desabafa com a pessoa e tudo o que sai de lá vai contar aos pais [...] no meio disto tudo ficam baralhados e não querem falar com ninguém, preferem guardar tudo para eles”* (E1A1) -, a falta de recursos materiais (E3A, E4A, E5A, E6A, E7A), de manutenção das infraestruturas (E3A, E5A) e uma informação pouco clara ou desequilibrada relativamente aos diferentes cursos e às suas atividades (E7A).

4.3. Fatores sociais

Os líderes das escolas envolvidas e os professores que participaram no estudo, não destacam de forma explícita as questões sociais como elemento fundamental para compreender os riscos de abandono escolar precoce, referindo o relacionamento entre pares (E7D) e a influência negativa das redes de apoio - *“Se todos eles pensarem da mesma forma eles nunca vão mudar a forma de pensar. Se todos eles não têm motivação, se todo o grupo de amigos não tem motivação, a escola não interessa, não vão mudar, não vão mudar de ideias”* (E1P1). Os alunos, apontam, também, a

dificuldade relacional com os pares (E1A, E3A, E5A, E7A) e alguns destacam a relação menos positiva com os professores (E3A, E6A) - *“Se não tivermos apoio dos professores é verdade que pode dar vontade de desistir, se os professores nos fizerem, entre aspas, passar por burros, é verdade que nesse caso aí não dá muita vontade de continuar a estudar”* (E7A2).

4.4 Fatores familiares

As questões familiares são um dos pontos mais focados por todas as direções das escolas, professores e alunos. Identificam a existência de famílias destruídas (E1D, E2D, E3D, E4D, E6D), por vezes inseridas em contextos desfavorecidos (E5D, E6D, E7D) e com baixo rendimento económico (E4D, E5D, E6D, E7D), advindo, nomeadamente, da existência de situações de desemprego (E6D), de gastos associados a consumo de substâncias aditivas (E1D) e da dependência de subsídios estatais (E3D) - *“Normalmente, vêm de famílias destruídas [...] a realidade socioeconómica aqui terá, portanto, o seu efeito, portanto, será de pessoas que se viram logo para o mercado de trabalho, outras vezes por questões de tradição familiar, famílias problemáticas, consumos, há sempre aqui a questão de consumos de substâncias”* (E1D).

São também unânimes no que diz respeito à relevância atribuída à família no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, particularmente no que diz respeito à influência que a mesma pode ter na tendência dos seus filhos quererem abandonar os estudos. Deste modo, destaca-se novamente a existência de famílias disfuncionais (E1P, E2P, E3P, E6P), o ambiente familiar instável (E1P, E5P) - *“alguém que tenha muitos problemas familiares eu deduzo [...] que essa pessoa vai querer sair de casa para se afastar um bocado, [...] acabam por vir para a escola com muitas coisas na cabeça e não conseguem estudar, o que vai dar más notas, o que vai dar talvez, uma mau estudo, então acho que é um bocadinho difícil conciliar os problemas familiares com a escola”* (E2A1) -; a falta de afeto (E1A, E2A, E3A, E7A) e baixo valor atribuído à escola (E4P, E5P, E7P, E1A, E6A) que gera desinteresse e afastamento das mesmas relativamente ao percurso académico dos seus educandos - *“Temos também ainda, encarregados de educação que não sabem ler, não sabem ler mesmo, fiquei chocada, mas isto, nós ainda temos isto na nossa escola e temos muita gente com a 4º classe, 6º ano, portanto, não há uma posição nem um entendimento por parte da família e a importância que a escola pode trazer à vida deles”* (E5P2).

4.5. Fatores pessoais

Do ponto de vista dos participantes nas entrevistas existem, também, fatores pessoais que contribuem para o abandono escolar precoce dos jovens, nomeadamente o seu desinteresse e desmotivação pela escola (E2D, E4D, E5D, E6D, E7D, E1P, E2P, E3P, E4P, E5P, E6P, E7P, E1A, E2A, E3A, E4A, E5A, E6A, E7A) - *“quando as pessoas abandonam a escola, algumas são por desinteresse, ou dinheiro porque querem trabalhar, às vezes, também é por desmotivação”* (E6A9) - que advém da falta de objetivos de vida (E1P), das baixas expectativas que têm face ao curso (E7A) e à conclusão da sua formação escolar e da necessidade de independência financeira (E1P, E5P) - *“Eu acho que o principal é a desmotivação. [...] não veem o interesse de estar na escola, não reconhecem a mais valia e portanto, andam cá para cumprir a escolaridade obrigatória sem qualquer tipo de motivação”* (E1P3).

Indicam, também, aspetos relacionados com a dependência de substâncias (E3D, E5D), com gravidezes precoces e/ou a existência de menores a cargo (E6D, E7D, E6P).

Os dados apresentados evidenciam a multiplicidade de fatores que podem contribuir para a saída antecipada da escola, o que corrobora outros estudos nacionais e internacionais sobre esta problemática. Nikolaou, Papa e Gogou (2018), a partir de uma análise efetuada a alguma literatura publicada, indicam quatro principais aspetos que potenciam o abandono escolar: de natureza familiar, geográfica, institucional e política. Na mesma linha, Silva e Pinto (2016), a partir de um projeto realizado com cinco países europeus - *Too Young to Fail* - referem a combinação de fatores de carácter individual, educativo e socioeconómico, aspetos também destacados por Araújo, Macedo, Santos e Dorfhei (2019) referindo-se a fatores de ordem macro, micro e meso.

Ainda que os entrevistados neste estudo, valorizem as cinco subcategorias previamente definidas como fatores de risco para o abandono escolar, os aspetos de natureza individual (fatores familiares e pessoais) foram os mais destacados, seguindo-se os aspetos externos, que resultam das orientações do Ministério da Educação (fatores estruturais). Resultados que vão, também, ao encontro do estudo de Barreto, Coelho, Baião, Jerónimo, Silva e Silva (2016) sobre o abandono escolar experimentado e vivido por jovens que saíram da escola antes de concluírem o ensino secundário. Os autores

identificam os fatores individuais, associados a constrangimentos externos, como a influência da família, dos pares, dos professores ou da própria escola, a percepções internas, que evidenciam dificuldades de aprendizagem e a necessidade de construção da autonomia individual.

“[...] do ponto de vista dos alunos, antes de ser físico, visível e estatisticamente mensurável, o abandono escolar é psicológico e sinal de um processo de não apropriação dos códigos da escola. É sinal de resistência, afinal, visto que só muito tempo depois de se detetarem os primeiros sinais de dificuldade se regista a quase “confissão” de abandono porque não se é capaz. Por outro lado, partindo do princípio de que a relação pedagógica é necessariamente interativa não sei até que ponto a escola não os abandonou primeiro” (Silva & Pinto, 2016, p. 606).

Em suma, os fatores de risco mais apontados para a saída precoce dos jovens do sistema educativo, como já evidenciado no início deste artigo, assumem características multifatoriais (familiares, pessoais e estruturais) e multidimensionais (micro, meso e macro).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados, resulta claro que os fatores que mais contribuem para o risco de abandono escolar precoce relacionam-se com as questões familiares, onde se destacam as famílias destruídas, muitas vezes com baixos rendimentos e que vivem com base em subsídios. Muitas destas famílias têm um baixo nível académico, desvalorizando a educação escolar dos seus filhos/educandos. Os próprios alunos salientam, em muitos casos, a falta de atenção, apoio e afeto por parte da família.

São também evidenciadas as questões pessoais, como a desmotivação, falta de interesse e de objetivos de vida dos alunos. Neste ponto destacam-se a baixa autoestima e pouca resiliência dos alunos e alguns casos de consumo de substâncias psicotróficas e estupefacientes e gravidezes precoces.

Os programas curriculares pouco adequados, carga horária excessiva e uma forte componente teórica dos cursos, comparativamente com a dimensão prática, são os fatores de natureza estrutural apontados pelos diversos intervenientes entrevistados, que segundo os mesmos contribui para o risco de abandono escolar precoce.

Os fatores sociais tiveram pouco destaque, nesta amostra, tendo sido referidos, ainda que com pouco ênfase, a influência que terceiros podem ter na vida dos alunos e algumas dificuldades relacionais entre pares e com professores.

Após o afastamento dos formandos há, no entanto, fatores de ordem estrutural, institucional, social, familiar e pessoal que, segundo os participantes, contribuem para fomentar o seu desejo de regressar aos bancos da escola.

Em síntese, a pesquisa realizada corrobora o que tem vindo a ser apresentado por outros estudos, identificados ao longo deste texto, reiterando a diversidade de causas, associadas a várias instituições, como a escola, a família ou o Estado. Como já tivemos a oportunidade de referir noutra contexto (Mangas, Lopes, Milhano e Freire, 2020), as respostas para este fenómeno devem partir de uma visão holística tendo em conta as várias dimensões envolvidas.

Agradecimentos. Este trabalho é cofinanciado pelo Erasmus + Programa da União Europeia, com a referência 604501-EPP-1-2018-1-ES-EPPKA3-IP1-SOC-IN.



REFERÊNCIAS

a) Livro

- Grácio, S. (1998). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.

Lune, H., & Berg, B. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Long Beach: Pearson.

b) Artigo

Azevedo, J. (2009). *Escolas Profissionais 1989-2009: As Oportunidades e os Riscos de uma Inovação Educacional que viajou da Margem para o Centro*. Propuesta Educativa da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, pp. 12-49.

Magalhães, A., Macedo, H., Araújo, E. & Rocha, C. (2015). EARLY SCHOOL LEAVING IN PORTUGAL. Policies and actors' interpretations. *Educação Sociedade e Culturas*, n.º 45, 97-119.

c) Ata em reunião científica

Silva, C. & Pinto, J. (2016). Insucesso e abandono escolar precoce. Algumas perspetivas para a prevenção. In M. G. Alves, L. L. Torres, B. Dionísio & P. Abrantes (Orgs.). *A educação na Europa do Sul: constrangimentos e desafios em tempos incertos: 1ª Conferência Ibérica de Sociologia da Educação*, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova (pp. 599-614).

d) Dissertação/Tese

Dissertação / Tese disponível na Internet

Santos, M. (2016). *As vozes dos alunos de uma escola profissional sobre o ensino profissional – um estudo*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta). Consultado em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6373/1/TMAGE_Mar%C3%ADliaSantos.pdf

e) Referências de artigos online

Araújo, H., Macedo, E., Santos, S. & Dorftei, A. (2019). Tackling early school leaving: Principals' insights into Portuguese upper secondary schools. *Eur J Educ.* 2019; 54, pp.151–162. <https://doi.org/10.1111/ejed.12328>

Barreto, Coelho, Baião, Jerónimo, Silva & Silva (2016). O abandono escolar perante os constrangimentos da exclusão e a atração do mundo do trabalho. *Série-Estudos, Campo Grande, MS, set./dez., v. 21, n. 43, pp. 23-43*. Acedido a 11 outubro 2020 em <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1005>

Cerqueira, M. & Martins, A. (2011) A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 123-145. Consultado em 31 julho, em <file:///C:/Users/monic/Downloads/2369-Texto%20do%20artigo-8227-1-10-20110813.pdf>

Downes, P. (2013). Developing a framework and agenda for students' voices in the school system across Europe: From diametric to concentric relational spaces for early school leaving prevention. *European Journal of Education*, 48, 346–362. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ejed.12035>

Mangas, C.; Lopes, S.; Milhano, S. & Freire, C. (2020). Promover o reingresso de alunos nos cursos profissionais: estratégias de operacionalização e possibilidades para reflexão. In S. Oliveira e Sá, F. Freitas, P. Castro, M. González Sanmamed & A. Pedro Costa (Ed.). *INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: AVANÇOS E DESAFIOS*, Vol. 2, ISSN: 2184-7770, ISBN: 978-989-54759-1-9, <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/issue/view/2>

Mateus, S., Pinho, F. & Amaral, P. (2018). O Projeto Below 10 – prevenir e combater o abandono escolar. *Jornal de Sociologia da Educação*, nº 2, maio, pp. 1-10. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/17216/1/jse-n2-projetos.pdf>

Nikolaou, S. M., Papa, M., & Gogou, L. (2018). Early School Leaving in Greece and Europe and Educational Inequality: Actions and Policies against Educational and Social Exclusion. *European Journal of Social Sciences Education and Research*. Consultado em 3 de dezembro em <http://journals.euser.org/index.php/ejser/article/view/ejser-2018.v5i1-483>.

Vallejo, C., & Dooly, M. (2013). Early school leavers and social disadvantage in Spain: From books to bricks and vice-versa. *European Journal of Education*, 48, 390–404. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ejed.12037>

f) Relatório técnico online

COM (2010). Communication from the Commission: EUROPE 2020 a strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en>.

Comissão Europeia (2011). Combater o abandono escolar precoce: Um contributo essencial para a Estratégia «Europa 2020». Bruxelas: Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52011DC0018>

g) Legislação

Decreto-Lei n.º 11/2020, de 2 de abril, Diário da República n.º 66/2020, Série I de 2020-04-02, disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/131016733/details/maximized>

Lei n.º 85/2009 - Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27, disponível em Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - Pesquisas - DRE

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março Diário da República n.º 73/2004, Série I-A de 2004-03-26, disponível em https://dre.pt/pesquisa/-/search/210801/details/maximized?print_preview=print-preview&perPage=25&q=Lei+n.%C2%BA%2010%2F97

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, Diário da República n.º 18/1989, Série I de 1989-01-21

Lei 46/86 de 14 outubro Lei n.º 46/86, Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14

h) Endereços web

DGEEC (2018). Educação em Números. Portugal 2018. Consultado em 1 fevereiro de 2020, em [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=945&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2018_EducacaoEmNumeros21.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=945&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2018_EducacaoEmNumeros21.pdf)

Pordata (2019) - Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo. Consultado em 11 de outubro, em <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-433>

OBJETOS, SÍTIOS E MEMÓRIAS DE 40 ANOS DO POLITÉCNICO DE VISEU: PROCESSOS E APRENDIZAGENS DE UMA EXPOSIÇÃO VIRTUAL

Valter Alves¹, Maria Figueiredo², Lília Basílio³

¹Escola Superior de Tecnologia e Gestão e CISED, Instituto Politécnico de Viseu (PORTUGAL), valter@estgv.ipv.pt

²Escola Superior de Educação e CI&DEI, Instituto Politécnico de Viseu (PORTUGAL), mfigueiredo@esev.ipv.pt

³Pólo Arqueológico de Viseu, Câmara Municipal de Viseu (PORTUGAL), lilia.basilio@cmviseu.pt

Resumo

Para a comemoração de 40 anos de existência, o Instituto Politécnico de Viseu, em colaboração com o Museu da História da Cidade, concebeu uma exposição virtual, que se queria materializada numa coletânea de vídeos com testemunhos em torno de objetos e sítios, que permitiria a salvaguarda e partilha de memórias e experiências. O património pedagógico e científico das instituições, sendo produto e objeto da ação de ensino e de investigação, integra de forma significativa a missão do ensino superior (Lourenço & Dias, 2017). A exposição foi desenvolvida em colaboração com estudantes de diferentes cursos para celebrar o património material e imaterial que substancia a vida da instituição, mas que corre riscos de perda, frequentemente irreversível, dada a perecibilidade dos testemunhos, suportes, artefactos e documentos que o suportam. O artigo reporta a pesquisa que antecedeu os registos, participada por vários atores da instituição e em que se confirmou a tendência registada por Simpson (2014) de um interesse generalizado pela história e património das instituições de ensino superior. Na seleção dos objetos e testemunhos, foi assumida a perspetiva de Lawn e Grosvenor (2005) sobre a cultura material escolar: a dimensão material do artefacto, que orienta para as práticas educativas, e a sua relação com a cultura do trabalho, contribuindo para a compreensão do habitus do ofício docente e das culturas de escola. Esta opção concretizou-se nos critérios (pedagógico, organizacional e pessoal) de seleção dos objetos e testemunhos, assim como na diversidade de contadores de histórias e de perspetivas.

Palavras-chave: memórias, património, ensino superior, pedagogia

Abstract

For the celebration of its 40th anniversary, the Polytechnic Institute of Viseu, in collaboration with the Museum of the History of the City, designed a virtual exhibition, which was to be materialized in a collection of videos with testimonies about objects and sites, which would allow the safeguarding and sharing of memories and experiences about the Polytechnic. The educational and scientific heritage of higher education institutions, as product and object of teaching and research, significantly integrates the mission of higher education (Lourenço & Dias, 2017). The exhibition was developed in collaboration with students from different programs to celebrate the material and immaterial heritage that substantiates the life of the institution, but which is at risk of loss, often irreversible, given the perishability of the testimonies, supports, artifacts and documents that support it. The paper reports the research that preceded the recordings, participated by several actors of the institution and in which the trend registered by Simpson (2014) of a general interest in the history and heritage of higher education institutions was confirmed. In the selection of objects and testimonies, Lawn and Grosvenor's (2005) perspective on school material culture was assumed: the material dimension of the artifact, which guides educational practices, and its relationship with work culture, contributing to the understanding of the habitus of the teaching profession and school cultures. This option was substantiated in the criteria (pedagogical, organizational and personal) for the selection of objects and testimonies, as well as in the diversity of storytellers and perspectives.

Keywords: memories, heritage, higher education, pedagogy.

1. CONTEXTO E PROPÓSITO

Este texto partilha elementos de um processo de conceção e desenvolvimento de uma exposição virtual sobre a história de uma organização educativa. Os 40 anos que são referidos no título começaram a contar a 26 de Dezembro de 1979, quando foi definida a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico, tendo sido nessa data determinada a criação do Politécnico de Viseu (Decreto-Lei n.º 513-T/79). Desde 26 de dezembro de 2019, e durante um ano, o Politécnico de Viseu comemorou os 40 anos de existência de ensino superior politécnico em Viseu. Refira-se que as primeiras aulas apenas iniciaram em março de 1983, com a abertura da Escola Superior de Educação de Viseu. O arranque fez-se com os cursos de *Educação Pré-Escolar e Ensino Básico* e de *Ensino Básico*, com 41 alunos e 12 professores. As Escolas de Tecnologia e Gestão, Agrária, de Saúde, e de Tecnologia e Gestão de Lamego constituem o atual perfil do Politécnico de Viseu.

Entre as várias iniciativas de comemoração, foi desenvolvida uma exposição virtual, em colaboração com o Polo Arqueológico de Viseu. O pólo é a estrutura da Câmara Municipal de Viseu que agrega os recursos municipais dedicados à Arqueologia do concelho. A exposição foi pensada para se materializar numa coletânea de vídeos com testemunhos em torno de objetos e sítios relevantes para a história do politécnico. O seu propósito maior seria o de permitir a salvaguarda e partilha de memórias e experiências vividas, ligadas a aspetos materiais, como objetos ou locais. Previa-se relatar o desenvolvimento da exposição ao longo do 2.º semestre do ano letivo 2019/20, com a participação de estudantes, mas o estado de emergência decretado devido à pandemia de COVID-19 implicou a suspensão do projeto. Assim, apresentamos o esboço das atividades e uma interpretação da iniciativa à luz da história da educação e da responsabilidade das instituições de ensino superior nesse âmbito.

2. PATRIMÓNIO E ENSINO SUPERIOR

Lourenço e Dias (2017) observam uma dualidade: embora na missão do ensino superior nem sempre se valorize o estudo, preservação e divulgação do património pedagógico e científico, esse património é produto e objeto da ação de ensino e de investigação das instituições. Torna-se, assim, urgente reconhecer o seu valor patrimonial. Algumas iniciativas têm procurado sistematizar a recolha e estudo, assim como a divulgação, desse património. Destaca-se o caso dos Museus da Universidade de Lisboa pois no embrião desta exposição esteve uma colaboração com a professora Marta Lourenço. No nosso caso, tratando-se de património pedagógico, mobilizaram-se ferramentas metodológicas e conceituais da história da educação. Pesquisas contemporâneas realizadas neste campo têm frequentemente procurado conhecer e reconhecer as instituições educativas a partir do interior escolar, com as suas práticas e culturas: o quotidiano, a sua apropriação pelos atores, em paralelo com as orientações macro e as tendências gerais. Nesta abordagem, a cultura material escolar ganha destaque pela sua relevância em termos de riqueza patrimonial mas também de conectividade: entre objetos, entre objetos e práticas, entre utilizadores de um mesmo objeto, entre tempos distintos de utilização um mesmo objeto. A cultura material escolar tem emergido como objeto de investigação tanto em Portugal como noutros países. Trata-se de olhar para artefactos vários da educação, mas também para os elementos materiais do mundo que nos rodeia como o meio ambiente, a natureza, a urbanização das cidades, a arquitetura dos edifícios ou, mesmo, o tempo (Vidal, 2014). Os objetos não são vistos apenas como ferramentas mas como:

- materialização de uma tradição ou de práticas que servem de fontes para a revisitação e interpretação das mesmas (Escolano Benito, 2010),
- possuindo também um poder narrativo, ao “servir de materiais nos quais se apoia a construção de relatos” (Escolano Benito, 2010), ou seja, são gatilhos para memórias.

Com Lawn e Grosvenor (2005) aprendemos, ainda, como a materialidade da cultura escolar é uma excelente fonte para conhecer o ofício de ser professor e as culturas da escola. A imanência dos objetos que compõem os acervos de cultura material escolar, longe de nos levar à dispersão e à frivolidade de experiências muito corriqueiras e pouco significativas, são antes um desafio à nossa atenção para indicadores que são importantes, justamente pelo fato de estarem sempre à vista, convidando-nos a superar o risco de percebê-los como banalidades (Abreu Junior, 2005). Para esta exposição, procurámos, assim, identificar objetos e seus guardiões com potencial para contar partes importantes da história de 40 anos. Nesse processo, pretendíamos ainda compreender as múltiplas vozes dos sujeitos a partir dos artefactos da educação, em vez de ter uma única narrativa institucional.

3. PROCESSOS E OBJETOS

A equipa inicial, constituída pela arqueóloga do PAV, uma docente da área das Ciências da Educação e um docente da área do Multimédia, estabeleceu os contactos iniciais com as presidências das escolas (Fig. 1) para obter acesso ao campo – no sentido de autorizações e legitimação mas também para se iniciar a identificação de objetos e contadores de histórias. Seguindo as sugestões de contactos e de visitas, foram-se seguindo pistas indicadas por vários interlocutores. Identificaram-se objetos que se perfilam como relevantes: materiais pedagógicos construídos pelos próprios docentes; sebatas que resumem o conhecimento disponível internacionalmente para a formação de enfermeiros; o primeiro número de uma revista institucional, criada por funcionários, docentes e discentes; ou equipamentos de futebol usados em jogos entre professores e entre professores e alunos. Com as primeiras recolhas exploratórias, definiu-se o processo de registo, alargando a equipa a docentes da área de Comunicação Social e a estudantes dessa área e de Tecnologias e Design de Multimédia. Para os objetos entretanto selecionados foram constituídos grupos de trabalho articulando entrevistadores, ou arrancadores de conversa, e responsáveis pelo registo vídeo e áudio em condições adequadas ao objetivo de edição de vídeos para disponibilizar no *YouTube*.

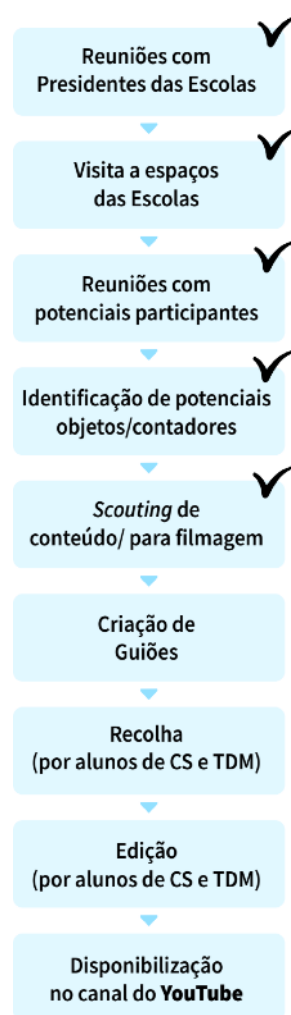


Fig. 1. Etapas do processo concretizadas e por concretizar

Fonte: autores

Os trabalhos foram, no entanto, interrompidos antes de se realizar o primeiro registo. Na Figura 1, assinalámos as etapas concretizadas e o esboço do que seriam as etapas seguintes. Focamos, assim, a diversidade de objetos que foram propostos, a sua riqueza em termos de preservação da memória da instituição, e a participação entusiasmada dos participantes contactados.

Um primeiro dado é que nas cinco escolas do Politécnico se identificaram objetos interessantes, e contadores de histórias igualmente interessantes. Incluiu-se, ainda, os Serviços Centrais como

contexto onde localizar objetos. Desenhou-se uma recolha de testemunhos por forma a ter dois vídeos para cada um destes seis contextos no arranque da exposição. Desses 12 primeiros testemunhos, vários seriam realizados por docentes, alguns por antigos alunos, e vários por funcionários, ou seja pessoal não docente, alguns dos quais na reforma. Para alguns objetos, seria possível obter testemunhos de docentes, antigos alunos e funcionários, em combinação. Na análise das primeiras conversas exploratórias, percebeu-se que se tinha recolhido material que respondia a diferentes critérios (Fig. 2), apontando para: a memória pedagógica da instituição, como as sebatas de enfermagem da década de 1970 ou um trabalho para a avaliação de uma disciplina, escrito à mão, de 1985, do primeiro curso de educadores de infância do ensino politécnico; a memória pessoal de um antigo aluno sobre as peripécias de um carro para o desfile académico ou de um docente sobre os nomes de futebolistas que tinham criado para si próprios quando tinham uma equipa da escola; a memória organizacional da evolução dos espaços disponíveis para aulas de artes plásticas ou de como o departamento de comunicação se articulou para conceber e publicar o primeiro número da revista.

Objeto/sítio	Crítérios	Contador/a	Data
Sebatas de Enfermagem	Pedagógico	Funcionário	1970s
Trabalho para uma “disciplina”	Pedagógico, Pessoal	Antiga aluna	1985
Réguas dos serviços académicos	Organizacional, Pessoal	Funcionários	1980s
Coleção de castas de vinha	Pedagógico	Docente	1990s
Equipamentos de futebol	Pessoal	Docente	1990s
1.º número da revista Millenium	Organizacional, Pessoal	Funcionários	1996
Carros Ecomarathon	Pedagógico, Pessoal	Antigo aluno/funcionário	2000s
“Galinheiros” (ateliers)	Pedagógico, Pessoal	Docente	2010s

Fig. 2. Caracterização dos primeiros objetos selecionados
Fonte: autores

Novamente, alguns objetos revelavam potencial para articular memórias categorizadas de forma distinta pelo olhar exterior: a equipa de futebol de professores jogava com os caloiros nas primeiras semanas de aulas, servindo de integração na escola e no ensino superior, passando para o âmbito pedagógico. O contacto com os participantes revelou a necessidade do que Abreu Junior (2005) chamou de estranhamento: um convite para nos aproximarmos dos materiais que há muitos anos ou décadas fazem parte da vida escolar e os olharmos como se não fossem habituais, examinando-os como se fosse a primeira vez que entramos em contacto com esses objetos. Pedir esse exercício aos participantes em relação a objetos não definidos foi um desafio metodológico. Por outro lado, confirmou, em linha com o registado por Simpson (2014), o interesse generalizado pela história e património das instituições de ensino superior entre elementos da comunidade do Politécnico de Viseu.

4. FRAGILIDADES E DIFICULDADES

A preservação desta riqueza implica o registo (e documentação) para que as histórias não fiquem dependentes da memória das pessoas, garantindo que o património permanece para gerações futuras. Através destes registos, torna-se disponível o conhecimento e as práticas que o constituem: os objetos suportam o património imaterial de cuja preservação Costa (2011) nos fala. Com a exposição pretende-se celebrar o património, material e imaterial, que corporiza a vida da instituição e que corre riscos de perda, frequentemente irreversível, dada a perecibilidade dos testemunhos, suportes, artefactos e documentos do património em causa. Nas explorações feitas, houve referência a muitos objetos entretanto descartados, nalguns casos institucionalmente. Outros estavam reservados em espaços pessoais, depois de terem sido abatidos oficialmente. Segundo Vidal (2014), um dos principais obstáculos enfrentados para a incorporação da cultura material escolar nos estudos históricos em educação é a própria localização dos objetos. As mudanças administrativas, as

alterações pedagógicas e de finalidades da escola promovem o descarte de tudo ou quase tudo que ficou em desuso ou que foi destruído pela utilização continuada. Foi o caso, na Escola Superior de Tecnologia e Gestão, de equipamentos informáticos obsoletos que foram “abatidos” no inventário. Tal como na Arqueologia, grande parte do património relevante encontra-se no domínio pessoal. São apontamentos, réguas, pastas, cadernos e outros tantos artefactos que ou repousam no âmbito das famílias, carregados de marcas afetivas, ou foram «deitados fora» com o passar do tempo. Uma antiga aluna contactada relatou, com pena e pesar, como os fantoches elaborados e utilizados no estágio tinham sido descartados recentemente. Referência positiva é devida à Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu que tem organizado um núcleo museológico focado na sua história (desde a década de 1970 como Escola de Enfermagem) e que promove a salvaguarda e a divulgação do seu património pedagógico.

5. IDEIAS FINAIS

Para esta exposição, foi importante o encontro entre a perspetiva da Arqueologia e das Ciências da Educação sobre o objeto e as pessoas e suas histórias: não em dicotomia, mas em articulação. Analisar a forma como se constrói significados em torno dos objetos, como se utiliza e utilizava o material do quotidiano das escolas e serviços do Politécnico, revelou uma rede de pessoas, artefactos e rotinas intimamente ligada. Tentar contribuir para a história (mais) rica da instituição, permitiu-nos não só registar algumas memórias como sensibilizar para a preservação de património cujo valor é talvez pouco reconhecido, pela sua proximidade ao quotidiano. Reconhece-lhe um valor afetivo grande para os diretamente envolvidos, mas a generalização desse interesse para a dimensão de história da instituição não é facilmente perspetivada. Menos, ainda, para a história da pedagogia e do ensino superior. A este não reconhecimento alargado da relevância dos objetos, associa-se a dificuldade de recolha, que se foi sentindo: o desuso, a desvalorização, e nalguns casos a destruição de equipamentos e pequenos artefactos, assim como a reformulação de espaços da instituição e a não continuidade de utilização de espaços, ambas conduzindo à necessidade de desocupação dos lugares em que os objetos habitavam e tinham significado. Várias situações contribuem para a perda de património, de histórias, de memória. O falecimento de algumas pessoas foi uma situação com que também nos deparamos na curta história de 40 anos. Apesar da interrupção, pretende-se retomar os trabalhos e ir adicionando elementos à equipa para manter este registo como um empreendimento contínuo que, através de uma estratégia de bola de neve, vá identificando objetos e histórias que valha a pena contar e que permitam a quem não vive/viveu a cultura da instituição, percebê-la um pouco melhor. As palavras de Lawn e Grosvenor (2001) ressoam com esta experiência: em caso de dúvida... preservar!, para que seja possível “educar na memória”.

REFERÊNCIAS

- Abreu Junior, L. M. (2016). Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. *Pro-Posições*, 16(1), 145-164.
- Costa, P. J. (2011). *Kit de Recolha de Património Imaterial*. Lisboa: Instituto dos Museus e da Conservação.
- Escolano Benito, A. (2010). Património material de la escuela e Historia Cultural. *Revista Linhas*, 11(2), 13-28.
- Lawn, M., & Grosvenor, I. (2001). «When in doubt, preserve»: exploring the traces of teaching and material culture in English schools. *History of Education*, 30(2), 117–127.
- Lawn, M., & Grosvenor, I. (2005). The materiality of schooling. In M. Lawn & I. Grosvenor (Eds.), *Materialities of schooling: Design, technology, objects, routines* (pp. 7–18). Symposium Books.
- Lourenço, M. C., & Dias, J. P. S. (2017). “Time Capsules” of Science: Museums, Collections, and Scientific Heritage in Portugal. *Isis*, 108(2), 390–398.
- Simpson, A. (2014). Rethinking university museums: Material collections and the changing world of higher education. *Museums Australia Magazine*, 22(3), 18– 22.
- Vidal, D. (2017). História da Educação como Arqueologia: Cultura material escolar e escolarização. *Revista Linhas*, 18(36), 251–272.

AVALIAR PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM OU PARA CLASSIFICAR? UM ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO PORTO

Margarida Machado¹, Paula Romão²

¹Escola Secundária Garcia de Orta

²Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Resumo

Sendo a avaliação um poderoso meio para motivar e influenciar a aprendizagem e a avaliação formativa a principal modalidade de avaliação, quisemos investigar se, no agrupamento de escolas em estudo, a avaliação está a ser implementada para melhorar a aprendizagem ou essencialmente para a classificar. Na investigação pretendemos conhecer as perceções e as práticas de avaliação formativa quanto aos objetivos, critérios, referenciais, momentos, instrumentos e procedimentos de avaliação, mais comuns nesse agrupamento de escolas. Usamos como metodologia um estudo de caso de tipo avaliativo, recorrendo-se a inquéritos por questionário, como instrumentos de recolha de dados. As conclusões constituíram um ponto de partida para a discussão de um grupo focal com o objetivo foi de obter sugestões para a elaboração de um plano de ação para o reforço da avaliação para a aprendizagem e como aprendizagem. O estudo permitiu inferir que os professores, neste agrupamento, consideram que a avaliação formativa tem como objetivos, diagnosticar, autorregular e promover aprendizagem. Alunos e professores indicaram como práticas frequentes, a informação sobre os objetivos e critérios, a utilização de descritores, a diversificação de instrumentos de avaliação, e como práticas pouco frequentes, o reajuste dos planos de trabalho, a diferenciação pedagógica e as tarefas destinadas à regulação. As perceções dos alunos e dos professores em relação à valorização da confiança e da motivação são claramente diferentes. Concluiu-se, que as práticas de avaliação têm maior foco na classificação do que na melhoria das aprendizagens e ainda, que a avaliação formativa praticada, não enfatiza o feedback descritivo e os processos de autorregulação.

Palavras-chave: avaliação formativa, aprendizagem, regulação, feedback

Abstract

Assessment is a powerful means to motivate and influence learning and formative assessment is the main type of evaluation referred to by legislation. This study focus on whether, in the cluster of schools under study, assessment is being carried out to improve students learning or essentially for marking students' work.

The study aims to know formative assessment perceptions and practices in a specific cluster of schools regarding the objectives, evaluation criteria and references, moments, tasks and procedures of assessment. The methodology followed was that of an evaluative case study, using questionnaire surveys as data collection instruments.

The study allowed inferring that teachers consider that formative assessment is aimed at diagnosing, self-regulating and promoting learning. Students and teachers indicate as frequent practices, information on objectives and evaluation criteria, the use of performance descriptors, the diversification of evaluation instruments, and as infrequent practices, the adjustment of work plans, the differentiation and the tasks intended for regulation. Students' perceptions regarding the appreciation of trust and motivation are clearly different from teachers' perceptions. It was concluded that evaluation practices have a greater focus on classification than on improving learning and also that the formative assessment practiced, does not enfathise descriptive feedback and self-regulation processes. Based on these conclusions, a SWOT analysis was conducted as a guide for a focus group interview. The objective was to obtain suggestions for the development of an action plan aimed at strengthening assessment for learning and assessment as learning.

Keywords: formative assessment, learning, regulation, feedback.

1. INTRODUÇÃO

Muitos alunos apresentam desmotivação, por vezes, insucesso académico e referem que a escola não vai ao encontro das suas necessidades. A revisão da literatura demonstrou que a avaliação pode influenciar a motivação e autoestima do aluno e que, se for usada com propósitos formativos, pode ter grande influência na melhoria da qualidade das aprendizagens e do sucesso educativo. A avaliação pode ser usada, no desenvolvimento do processo de ensino, como um instrumento para promover aprendizagem, tornando-se formativa. Os normativos legais que regulamentam o processo de ensino aprendizagem e a avaliação determinam a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação. Neste pressuposto decidimos investigar os objetivos e as práticas de avaliação formativa que estão a ser implementadas num agrupamento de escolas do concelho do Porto. Com o estudo pretende-se compreender se a avaliação está a ser usada para melhorar a aprendizagem ou se apenas cumpre as funções de classificação e de certificação. Pretende-se, a partir da análise das respostas aos questionários, inferir as conceções de avaliação que são predominantes nos professores do agrupamento em estudo, conhecer as práticas avaliativas mais usadas pelos professores, assim como, conhecer a perceção dos professores e dos alunos sobre o valor da avaliação formativa como instrumento na promoção de aprendizagem. Importa saber, se o trabalho desenvolvido pelos professores, tendencialmente se enquadra num paradigma positivista e behaviourista, de certificação de aprendizagem e “prestação de contas” ou se, tendencialmente, se enquadra num paradigma cognitivista e construtivista, onde a avaliação é utilizada para melhorar e regular a aprendizagem. Fernandes (2006) clarificou estas duas conceções de avaliação, ambas denominadas formativas, no primeiro caso, nos anos 70, como uma “visão mais restritiva, muito centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interativa e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem” e no segundo caso, a partir dos anos 90, como sendo uma avaliação complexa, “interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens”. O conceito de avaliação formativa que se pretende adotar neste trabalho é o de Avaliação Formativa Alternativa (AFA) que Fernandes (2006) explica ser Formativa porque estarmos a lidar com uma avaliação cuja principal função é a de melhorar e regular as aprendizagens e o ensino e que, por isso, é necessária para o desenvolvimento dos sistemas educativos; e Alternativa porque estarmos perante uma avaliação formativa que é alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviourista e a todo o espectro de avaliações mais ou menos indiferenciadas, ditas de intenção ou de vontade formativa.

A revisão da literatura sobre avaliação formativa sugere várias metodologias para comparar a avaliação formativa e a avaliação sumativa e para identificar a implementação da avaliação formativa.

Decidimos adotar a sistematização de Stufflebeam & Shinkfield (2007, adaptado e citado por Araújo, 2015) que utiliza os indicadores: Propósito, Uso, Foco, Função, Orientação, Momento, Plano e Relatórios, para comparar as perceções que os professores e os alunos têm sobre as conceções e práticas de avaliação formativa de modo a compreender se estão mais enquadradas numa prática formativa ou numa prática sumativa.

Decidimos também adotar a sistematização elaborada por Black e Wiliam (1998) e também pelo ARG (2002) para inferir a presença de avaliação formativa nas práticas referidas pelos professores. Por fim, analisamos os resultados através dos indicadores comuns para identificar as práticas de uma verdadeira avaliação formativa de acordo com Fernandes (2006, 2011) e Nicol e Macfarlane-Dick (2006), citados por Carlos Barreira (2018).

Tabela 1. Quadro de referência

Sistematização de Stufflebeam & Shinkfield (2007, adaptado e citado por Araújo, 2015)	Sistematização elaborada por Black e Wiliam (1998) e também pelo ARG (2002): Faz parte integrante do plano de ensino e aprendizagem? Foca-se no modo como os alunos aprendem? Providencia <i>feedback</i> efetivo aos alunos? Envolve os alunos na sua aprendizagem, dando-lhes orientações de como melhorar?	Práticas de uma verdadeira avaliação formativa (Fernandes, 2011 e Nicol e Macfarlane-Dick, 2006, citados por Carlos Barreira, 2018):
Propósito		Autorregulação da aprendizagem;
Uso		Clarificação dos objetivos, critérios e dos resultados esperados;
Foco		Boa comunicação e interação entre o professor e os alunos;
Função		Cultura de avaliação positiva e orientada para o sucesso
Orientação	Permite a adequação e ajuste do ensino em função das evidências da avaliação?	Convergência entre a didática e a avaliação
Momento	Afeta positivamente a motivação do aluno?	Tarefas que possibilitem o desenvolvimento de autoavaliação e de reflexão.
Plano interativo	Promove a compreensão dos objetivos traçados e dos critérios de avaliação?	
Relatórios	Encoraja a autoavaliação e a identificação das suas necessidades e fragilidades?	

2. OBJETIVOS

O projeto de investigação em curso pretende conhecer as percepções e as práticas de avaliação formativa implementadas no agrupamento da pesquisa.

Objetivos Específicos

1. Identificar as percepções dos professores sobre o que é a avaliação formativa.
2. Identificar as práticas de avaliação formativa implementadas pelos professores: objetivos, critérios de avaliação, referenciais de avaliação, momentos, instrumentos e procedimentos utilizados.
3. Analisar a integração da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem.
4. Identificar as percepções dos alunos do 12º ano sobre as práticas de avaliação formativa implementadas pelos professores
5. Analisar a percepção dos alunos do 12º ano sobre as práticas que melhoram a sua aprendizagem.
6. Conhecer as percepções dos professores sobre os fatores que condicionam a prática da avaliação formativa.

3. METODOLOGIA

Neste estudo, partiu-se da teoria sobre avaliação formativa para avaliar a sua implementação num contexto específico, enquadrando-se num estudo de caso avaliativo. Entre os estudos de caso, “Os avaliativos têm como finalidade primeira formular julgamentos e estabelecer diagnósticos a partir da descrição e informação. Eles podem, ainda, visar a prescrição de terapêuticas ou promover mudanças” (Amado, 2014, p.131).

Partindo de um interesse intrínseco, dado que o investigador é professor e desempenha as suas funções na organização estudada, tenta compreender as percepções dos seus colegas de trabalho e dos alunos, que se mantiveram até ao final da sua escolaridade no agrupamento, sobre as práticas de avaliação formativa desenvolvidas no agrupamento e a sua relação com a aprendizagem dos alunos que constituem aquele contexto. Neste sentido, o estudo de caso é instrumental porque resulta de “um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global, e sentiremos que poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular” (Stake, 2009, citado por Amado, 2014, p.127)

Pretendeu-se fazer um diagnóstico, a partir da informação recolhida, que poderá permitir uma melhor compreensão da ação educativa e constituir um ponto de partida para promover mudanças que vão de encontro a uma maior satisfação com esta organização.

A recolha de dados foi realizada através de dois inquéritos por questionário a uma amostra aleatória simples através de métodos quantitativos. Na interpretação dos resultados procurou-se definir tendências e relações prováveis de causalidade, nunca esquecendo que o contexto educativo é altamente complexo e que qualquer relação que se estabeleça está sujeita a uma multiplicidade de condicionalismos. As conclusões do estudo são pois, “meras ‘hipóteses’ de explicação, que se aplicam somente em certas condições e que não podem ser generalizadas com fundamento num raciocínio indutivo” (Amado, 2014, p.39).

Partindo da interpretação e das conclusões dos inquéritos por questionário, fez-se uma análise SWOT, sistematizando os resultados que podem ser considerados como forças e oportunidade e os resultados que constituem as fraquezas e as ameaças de modo a tornar mais claro quais as prioridades de intervenção.

Para a elaboração do plano de ação foi constituído um grupo focal formado por coordenadores de departamento e de diretores de turma do 3º ciclo e do secundário (6), com uma entrevista semiestruturada com guião elaborado a partir das conclusões do inquérito por questionário, procurando esclarecer as orientações destas estruturas intermédias e as linhas orientadoras do plano de ação.

3.1. Caracterização dos instrumentos de recolha de dados

Inquérito por questionário: aplicação de dois questionários, um destinado a todos os professores do agrupamento (QP) e outro a alunos do 12º ano (QA), para possibilitar uma ampla recolha de dados e o cruzamento de algumas variáveis. A estrutura do questionário para professores contempla, A. Caracterização pessoal e profissional; B. Perceções dos professores sobre a avaliação formativa; C. Práticas de avaliação formativa; D. Relação entre avaliação e aprendizagem. O questionário para os alunos apresenta uma secção prévia com o enquadramento do estudo e os objetivos - Informação e autorizações, seguindo-se a parte A- Caracterização Pessoal, onde apenas se requer a idade e o ano de escolaridade; a parte B- Perceções dos alunos sobre as práticas de avaliação formativa implementadas e a parte C- Relação entre a avaliação formativa e a aprendizagem.

No QP fez-se a caracterização do professor «médio», quanto à idade, tempo de serviço, níveis de ensino e formação na área da avaliação dos alunos. A caracterização de um perfil dado pela média corresponde ao que os alunos terão em mente quando respondem ao seu questionário, uma vez que as questões não particularizam um professor, mas apelam à perceção com que ficaram dos professores que tiveram. Como refere De Landsheere (1986, citado por Amado, 2014, pág.38), o conhecimento baseado em análises estatísticas “corresponde a um comportamento médio que mil contingências próprias ao indivíduo e às circunstâncias matizam, ou até infirmam”.

As partes B, C e D foram construídas de acordo com a revisão da literatura, elaborando questões que se constituíssem como indicadores que permitissem inferir as conceções e as práticas de avaliação formativa desenvolvidas no agrupamento. Não se identificaram os conceitos e práticas «corretas» e sequenciaram-se os itens de modo a que alguns tivessem o sentido de resposta invertido, obrigando a uma reflexão por parte do respondente e diminuindo a probabilidade de respostas concordantes por efeito de comodidade. Nas partes B, C e D as questões foram na sua maioria estruturadas com afirmações onde se solicitou um posicionamento do respondente de acordo com uma escala psicométrica de Likert. A vantagem da escala de Likert é a possibilidade de identificar a direção da atitude do respondente em relação a cada afirmação, sendo ela positiva ou negativa.

Elaboramos uma grelha para cruzar os objetivos com as afirmações de cada item e com as categorias de análise/indicadores que permitem interpretar a resposta. Pesquisando os indicadores de avaliação formativa como, a informação sobre os objetivos e os critérios de avaliação, os referenciais de avaliação utilizados, os momentos, os instrumentos e as práticas de regulação como a autoavaliação e a avaliação por pares e considerando sempre os dois pilares fundamentais da AF, o Feedback e a Regulação, procuramos saber se, nas perceções dos professores e dos alunos, estes indicadores sugerem que a avaliação está a promover a aprendizagem ou se não têm grande relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Entrevista de grupo focal: a entrevista sucedeu às conclusões do inquérito e pretendeu identificar as diferenças de pensamento, dando maior ou menor relevância a cada conclusão, conforme as experiências de cada participante, e a diversidade de ideias existentes no grupo, quanto à forma de

agir para melhorar os pontos fracos e ter impacto nas práticas letivas. O guião foi construído, de acordo com os referenciais teóricos utilizados para avaliar a implementação de avaliação formativa alternativa (AFA), identificando as boas práticas letivas e as práticas deficitárias. Solicitamos ao grupo que analisasse o quadro da análise SWOT e refletisse sobre o tema: “O que poderá ser feito, no âmbito das estruturas intermédias, para diminuir as fraquezas encontradas e ter impacto nas práticas letivas, nomeadamente em relação a: 1- Propostas de atividades de diferenciação pedagógica, 2- Informação ao aluno sobre o que deve fazer para melhorar, 3- Valorização dos processos de raciocínio em detrimento dos resultados, 4- Tornar a autoavaliação dos alunos um processo mais reflexivo e contingente, 5- Desenvolver a capacidade dos alunos para participar na sua própria avaliação, 6- Melhorar o interesse e a motivação dos alunos. Na reunião de grupo focal promoveu-se a interação livre entre os participantes, e as sugestões foram registadas e sintetizadas pelo investigador, também ele participante.

3.2. Caracterização da amostra

A população foi constituída por 253 professores que lecionaram no Agrupamento alvo da pesquisa no ano letivo 2018/2019, tendo sido obtidos 72 questionários completos a que corresponde 28,5% da população. A amostra obtida foi aleatória simples dado que todos os elementos tiveram a mesma oportunidade de participar. A amostra é constituída por 5 professores do 1º ciclo, 12 do 2º ciclo, 55 professores do 3º ciclo e secundário. Na amostra estão representados 18 grupos de recrutamento e em média, o professor tem 50 a 59 anos de idade e 30 a 39 de serviço.

No questionário para os alunos, a população foi constituída por 223 alunos do 12º ano do Curso Científico-Humanístico que frequentaram o agrupamento no ano letivo 2018/2019, com 17 ou 18 anos de idade e foram obtidos 138 questionários completos a que corresponde 61,9% da população. Foram consideradas válidos os questionários com a totalidade dos itens respondidos.

O questionário foi aplicado apenas aos alunos do 12º ano por se considerar que, estando no final do seu percurso escolar e dada a sua maturidade, teriam condições para analisar criticamente o processo de avaliação que experienciaram ao longo da sua escolaridade e teriam conhecimento das práticas letivas implementadas e das que foram mais úteis para a sua aprendizagem. Estando também nos últimos dias de aulas sentiriam maior liberdade para expressar as suas opiniões. A complexidade da linguagem usada em algumas questões seria também de difícil aplicabilidade em outras faixas etárias, o que comprometeria a comparação dos resultados obtidos sobre as perceções de professores e alunos.

Não se poderão extrapolar resultados para a população de alunos de todo o agrupamento mas não constitui um obstáculo relevante porquanto foi mais pertinente a capacidade de análise e de resposta do grupo do 12º ano. Como afirmam Amado & Freire (2014) “na investigação interpretativo-fenomenológica, a preocupação é a de selecionar as unidades de investigação (e.g., instituições ou sujeitos), em função de critérios de ‘compreensão’ e ‘pertinência’; e a representatividade destes estudos é apenas uma representatividade sociológica, casuística”. Não houve portanto, qualquer intenção de estabelecer conexões entre os alunos e os professores respondentes.

A entrevista por grupo focal: o grupo é constituído por 6 elementos que desempenham funções de coordenação de diretores de turma do 3º ciclo e do ensino secundário e de coordenadores de departamentos curriculares do ensino básico e secundário. Foram selecionados os coordenadores do 3º ciclo e do ensino secundário por corresponderem ao maior número de professores que responderam aos questionários e à totalidade de alunos inquiridos. A amostra, foi constituída por 5 elementos já que um dos coordenadores não participou. No entanto o investigador, sendo professor da mesma organização, foi também participante e moderador.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Foram elaborados os quadros comparativos dos resultados obtidos nos questionários aos professores (QP) e aos alunos (QA), em todos os itens comuns. Nos itens que só constam de um dos questionários apresentam-se os resultados de forma isolada. A análise de resultados foi feita, sempre que as questões foram comuns, comparando as perceções dos professores com as dos alunos.

Analizamos os resultados à luz dos referenciais que tínhamos selecionado, a metodologia de Stufflebeam & Shinkfield (2007, adaptado por Araújo, 2015) para comparar a avaliação formativa com a avaliação sumativa, a sistematização de Black e William (1998) e os indicadores para identificar as práticas de uma verdadeira avaliação formativa de acordo com Fernandes (2006,2011) e Nicol e

Macfarlane-Dick (2006), citados por Carlos Barreira (2018). Inferimos algumas conclusões que se explicitam em seguida.

Os professores do agrupamento consideram que a avaliação formativa tem como objetivos, diagnosticar, promover a autorregulação, promover a aprendizagem dos alunos, pelo que podemos concluir que o propósito é assegurar a qualidade e a melhoria e não apenas fazer juízos de valor.

Os professores concordam que a avaliação formativa deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem, que fornece informações que permitem ao aluno e ao professor adequar e reajustar a ação, que envolve o aluno no seu processo de aprendizagem e que, deste modo, a avaliação formativa tem impacto significativo na melhoria das aprendizagens. Assim, os dados apontam para que a maioria dos professores tem um conceito de avaliação formativa enquadrado numa perspetiva construtivista e de avaliação para a aprendizagem e que o uso da avaliação formativa é o de guiar a tomada de decisão e não apenas determinar se houve ou não sucesso na aprendizagem.

Quanto às práticas de avaliação, podemos afirmar que os professores consideram que informam os alunos sobre os objetivos antes da realização das tarefas e que costumam discutir com os alunos os critérios de avaliação de uma tarefa. As perceções dos professores sobre o seu trabalho, pelo menos do que este deveria ser, parecem estar de acordo com os resultados da investigação acerca dos melhores métodos para promover o sucesso na aprendizagem, que refere que este

“ocorre quando os alunos conseguem gerir a sua própria aprendizagem, quando conhecem, compreendem e perseguem objetivos, quando conhecem e compreendem os critérios que permitirão interpretar o seu sucesso e quando estão motivados e possuem as capacidades para atingir esse sucesso. Estas são, na essência, os aspetos determinantes para uma aprendizagem com sucesso e com significado” (ARG, 1999; Perrenoud, 2001, citado por Araújo, 2015, p.23).

Os professores identificam como sendo menos frequentes as situações em que propõem atividades diferenciadas aos alunos de acordo com os seus resultados nas avaliações, o que demonstra a dificuldade em elaborar planos de ação alternativos que deveriam ser o foco de uma avaliação formativa.

A função da avaliação formativa que providencia feedback para a melhoria está comprometida porque só por vezes este é descritivo e individualizado. Na análise do tipo de feedback, avaliativo ou descritivo, os resultados sugerem que o tipo de feedback mais frequente é a discussão dos critérios de sucesso realizada em grupo turma e que o feedback descritivo e personalizado, nomeadamente a informação individual aos alunos, não é muito frequente, restringindo-se a uma identificação dos erros com anotações e a informação através da classificação dos trabalhos ou testes.

Os dados sugerem que na informação individual predomina o feedback do tipo avaliativo, mas que, no grupo turma, existe um feedback descritivo e pormenorizado em relação ao conjunto de problemas detetados. Pode também acontecer que o feedback personalizado que ocorre durante o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem não esteja a ser considerado por alunos e professores por carecer de formalidade.

Quanto aos momentos em que o professor considera que implementa AF, 75% dos professores refere em vários momentos do período escolar, enquanto apenas 10% diz que o faz todas as aulas. Ora, se tivessem em mente que a avaliação formativa é um processo de ensino que procura perceber o processo de pensamento do aluno e o vai estimulando a desenvolver novas capacidades, de forma interativa e contínua, com certeza teriam referido que o fazem em todas as aulas. Acresce que 44% refere que implementa a AF no final de cada tópico programático; ora espelha-se aqui uma orientação da avaliação retroativa e não prospetiva e pró-ativa, reforçando a nossa convicção de que a avaliação formativa implementada se aproxima mais de uma verificação de objetivos atingidos numa perspetiva behaviorista e se afasta da perspetiva construtivista, de avaliação formativa alternativa ou formadora.

O item que investiga a utilidade da informação recolhida, nomeadamente se esta é usada para reorientar o ensino- aprendizagem, tornando o plano de trabalho interativo, foi o que obteve maior discordância entre a perceção de alunos e de professores. Os alunos têm perceções diferentes, considerando com menor frequência o enquadramento dos conteúdos partindo das dificuldades, a preocupação de conhecer os processos de pensamento do aluno e a indicação de trabalhos complementares. Os alunos têm a perceção de que as planificações são menos interativas e reajustadas do que referem os professores, dado que a atitude de classificar o trabalho e avançar para a próxima matéria, no entender dos alunos, é frequente.

É de salientar que 60% dos professores consideram que o seu plano de acção é interativo e flexível, que se preocupa em motivar, informar e conhecer os processos de pensamento e 43% referem que, muitas vezes, classificam o trabalho e avançam para a próxima matéria. A reorientação do ensino a partir dos dados recolhidos é uma área em que é preciso melhorar.

A informação prestada aos encarregados de educação, quando os dados da avaliação indicam que alunos não desenvolveram as aprendizagens essenciais, é uma medida implementada apenas algumas vezes, na perceção de alunos e de professores. Podemos concluir que os relatórios sobre o desempenho do aluno não são imediatos e que ocorrem nos momentos pré-determinados ou a pedido dos diretores de turma, como está estabelecido pelas estruturas de coordenação.

Utilizando a metodologia de Stufflebeam & Shinkfield (2007, adaptado por Araújo, 2015) para comparar a avaliação formativa com a avaliação sumativa podemos concluir que no agrupamento a avaliação formativa tem o propósito de assegurar a melhoria da aprendizagem, tem como objetivo usar os dados recolhidos para tomar decisões, foca-se nos objetivos da aprendizagem e nos critérios de sucesso, mas para melhorar a qualidade da avaliação formativa e atingir o propósito de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, terá de melhorar o tipo de feedback prestado aos alunos tornando-o mais descritivo e construtivo, usar os dados para reorientar as planificações e as estratégias de atuação, melhorando a interatividade entre o que se pretende ensinar e o que de facto os alunos aprenderam e prestar informação frequente, envolvendo os encarregados de educação.

Black & Wiliam (1998) diz-nos que a investigação demonstrou que a avaliação formativa desenvolve aprendizagem se providenciar feedback efetivo aos alunos, envolver os alunos na sua aprendizagem, adequar o ensino às evidências da aprendizagem, reconhecer a influência da avaliação na autoestima e motivação dos alunos. Quanto a este último aspeto, os resultados dos questionários revelam a existência de uma grande discordância entre professores e alunos, uma vez que 96% dos professores afirmam que transmitem confiança ao aluno e que os motivam para aprender mais e apenas 34% alunos têm a mesma opinião. Do mesmo modo, 94% dos professores demonstram que têm consciência do potencial impacto das suas expetativas no empenho e na aprendizagem dos alunos, no entanto, parece não o conseguirem transmitir aos alunos.

Usamos também os indicadores comuns para identificar as práticas de uma verdadeira avaliação formativa, de acordo com Fernandes (2006,2011) e Nicol e Macfarlane-Dick (2006), citados por Carlos Barreira (2018): a) autorregulação da aprendizagem; b) clarificação dos objetivos, critérios e dos resultados esperados; c) boa comunicação e interação entre o professor e os alunos; d) cultura de avaliação positiva e orientada para o sucesso, que possa simultaneamente mostrar os pontos fortes e os aspetos a melhorar; e) convergência entre a didática e a avaliação que possa servir de articulação entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação; f) tarefas que possibilitem o desenvolvimento de autoavaliação e de reflexão. Relativamente aos indicadores referidos falta-nos ainda indicar as conclusões relativas à regulação.

A regulação do ensino e da aprendizagem através do planeamento de momentos para o aluno refletir sobre o seu próprio desempenho não são frequentes. Os professores e os alunos referem que são mais frequentes os momentos de autoavaliação através de grelha de descritores de níveis de desempenho. O referencial de avaliação mais utilizado é de base criterial, embora os alunos tenham a perceção que muitas vezes é normativo. Não há também, evidência de um referencial ipsativo porque a autoavaliação parece estar remetida para os finais de cada período, assim como os momentos de reflexão do próprio desempenho, não sendo suficiente para criar uma motivação intrínseca de desafio consigo próprio. Parece ficar provado que há uma insuficiente aposta na autorregulação.

Biggs (1998, citado por Fernandes, 2006), diz-nos que só poderemos dizer que uma avaliação é realmente formativa se os alunos, através dela, se consciencializarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente relativamente às aprendizagens e o estado que se pretende alcançar, assim como, o que estarão dispostos a fazer para as reduzir ou mesmo eliminar.

As formas de recolha de informação mais frequentes, na opinião de professores e dos alunos, são as grelhas de observação do trabalho em sala de aula, registos de participação oral, testes de avaliação e as listas de verificação de atitudes. Podemos concluir que já existe planificação da avaliação com intencionalidade em diversificar instrumentos de avaliação, o que contribui para a triangulação dos saberes e competências desenvolvidas e maior validade e fiabilidade da informação recolhida.

A autoavaliação e as reflexões sobre o trabalho desenvolvido não parecem ser consideradas pelos professores como um processo sistemático de recolha de informações sobre o desempenho dos alunos. As atividades de autoavaliação são pouco frequentes e as de heteroavaliação ainda o são menos. A utilização do portefólio onde estes aspetos poderiam estar evidenciados é também muito rara. Também aqui se reforça a ideia de que estes procedimentos não são muito valorizados pelos professores não existindo uma verdadeira valorização da regulação.

A parte D refere-se à relação entre avaliação formativa e aprendizagem. Quanto ao que assegura a melhoria da aprendizagem, alunos e professores valorizam a interação na aula, o trabalho colaborativo e o trabalho autónomo. Os alunos consideram que todos os aspetos elencados fazem

com que se empenhem e aprendam mais, no entanto, valorizam mais do que os professores, fazer trabalhos de pesquisa e preparar apresentações, estudar para os testes de avaliação sumativa, trabalhar em grupo na resolução de problemas, e quando os professores monitorizam frequentemente o trabalho individual dos alunos. Podemos concluir que a aprendizagem é facilitada quando é interativa e quando se recorrem a estratégias diversificadas, combinando trabalho colaborativo e trabalho autónomo, com a monitorização frequente do trabalho desenvolvido (*feedback* frequente e construtivo) e conhecendo os objetivos e critérios de sucesso da tarefa.

Quanto ao impacto que a avaliação formativa tem na aprendizagem, foi uma questão só colocada aos docentes por se ter entendido que era uma questão de natureza técnica para ser solicitada aos alunos. Os professores reconhecem o valor da avaliação formativa para a aprendizagem, principalmente dos alunos de mais baixo rendimento, mas não consideram a AF como sendo mais eficaz do que a redução de alunos por turma ou a melhoria do conhecimento do conteúdo pelos professores.

Os professores do agrupamento consideram que a avaliação formativa influencia positivamente a aprendizagem, mas que diminui o tempo que lhe é dedicado o que pressupõe que não entendem a AF como aprendizagem mas como um processo à parte, o que revela uma conceção mais ligada a uma perspetiva behaviorista com orientação retroativa e uma perspetiva de avaliação das aprendizagens menos construtivista com orientação proativa como seria uma *avaliação para a aprendizagem*. Encontramos alguns indicadores que se aproximam de uma “avaliação de intenção ou de vontade formativa representa práticas de avaliação, mais ou menos indiferenciadas, que as pessoas designam como formativas sem que, muitas vezes, verdadeiramente o sejam” (Hadji, 1992 citado por Fernandes, 2008).

Os obstáculos à implementação da avaliação formativa identificados pelo maior número de docentes são o número de alunos por turma e a falta de empenho nas tarefas que não sejam ponderadas na avaliação sumativa, não sendo atribuída grande importância, à disposição dos alunos na sala de aula, à indisciplina e à falta de formação dos docentes. A este propósito,

Hadji (2001) afirma que há três principais obstáculos à emergência de uma avaliação formativa. O primeiro é a existência de representações inibidoras, o segundo é a pobreza atual dos saberes necessários e o terceiro é a preguiça ou medo dos professores, que não ousam imaginar remediações: Se o diagnóstico orienta a busca de uma remediação, esta sempre deve ser inventada. Ela depende da capacidade do professor para imaginar e pôr em execução remediações. Assim, não há relação de causalidade linear e mecânica entre o diagnóstico e a remediação. De modo que o que falta frequentemente é ou a vontade de remediar (porque, por exemplo, não se acredita mais na possibilidade de melhora do aluno), ou a capacidade de imaginar outros trabalhos, outros exercícios. (HADJI, 2001, p. 24). Popham (2011) citado por Vieira (2019) diz que um dos grandes problemas da avaliação formativa é o “*desconhecimento do seu verdadeiro significado por parte de muitos professores*”.

Após a análise e interpretação dos questionários sintetizaram-se as conclusões na tabela 2.

Tabela 2 - Análise swot do agrupamento em relação à prática de avaliação formativa

FORÇAS	FRAQUEZAS
<p>Professores experientes</p> <p>Conhecimento dos professores sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> os objetivos da AF. (Diagnosticar, autorregular e promover aprendizagem). Conceito e funções de AF: Integrar, adequar e reajustar, impacto na aprendizagem. <p>Práticas dos professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Informar os objetivos e critérios Utilizar descritores de desempenho. Autoavaliação através de grelhas Intenção de diversificar instrumentos de avaliação. Preocupação com a aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Reajuste dos planos de trabalho Diferenciação pedagógica (reduzida proposta de actividades diferenciadas) <i>Feedback</i> avaliativo e não construtivo Regulação das aprendizagens insuficiente Maior foco nos resultados do que nos processos Poucos momentos de auto-avaliação e de heteroavaliação. AF mais retroativa e menos prospetiva. Reduzido foco no desenvolvimento da confiança e da motivação. Excessivo foco na certificação. Perceção de que os alunos aprendem mais com métodos centrados no professor. Dúvidas sobre a importância da AF. Perceção de que não têm necessidade de formação em AF.
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> Contexto legislativo: dec-lei 55/2018, Perfil do aluno e PAFC Pressão externa para a melhoria Necessidade de formação devido ao descongelamento das progressões. 	<ul style="list-style-type: none"> Maioria dos professores com idade superior a 50 anos/ resistência à mudança. Avaliação Externa Falta de formação nas áreas da AF.

Os pontos fracos, elencados na análise Swot, orientaram o debate e levaram à definição das áreas de intervenção para melhorar a diferenciação pedagógica, os planos de melhoria, o feedback ao aluno, a regulação, e a motivação. Assim, as sugestões e conclusões deste grupo foram registadas de acordo com estes pontos e levaram à definição das áreas de intervenção. As principais acções centram-se na elaboração de um guião de monitorização de boas práticas, na planificação do trabalho de diferenciação pedagógica nas equipas educativas, na criação de um fórum de interajuda entre alunos na sala de estudo com o desenvolvimento de um plano de mentoria. Desenvolver e valorizar a participação em projetos de solidariedade, concursos extracurriculares, desportivos e artísticos e na implementação de práticas de auto-regulação, através elaboração de um plano de responsabilização do aluno: “Para onde vou? Como estou? Como chegar?”

5. CONCLUSÕES

Conclui-se que a avaliação está mais focada na avaliação da aprendizagem do que na avaliação para a aprendizagem e, ainda menos, na avaliação como aprendizagem. As práticas desvendam uma conceção da avaliação formativa destinada à verificação do cumprimento de objetivos, afastada da avaliação formativa alternativa (AFA), existindo uma prática insuficiente no que se refere à prestação de informação descritiva e útil para o aluno melhorar. Professores e alunos precisam de refletir sobre a forma como se aprende, desenvolver técnicas que melhorem a capacidade dos alunos para participar na sua própria avaliação (autoavaliação, avaliação de pares, reflexão, análise crítica) e passar do ensino centrado no professor para a aprendizagem centrada no aluno.

Recuperando a pergunta que serviu de ponto de partida podemos dizer que o estudo revela que a avaliação tem fundamentalmente propósito classificativo embora a avaliação com propósito formativo e de melhoria da aprendizagem esteja presente ao nível das conceções e das percepções dos professores em relação à sua prática. Estudos futuros poderão investigar as práticas informais, em sala de aula, que poderão ser mais reveladoras dos propósitos e contributos para a melhoria das aprendizagens.

O plano de ação tem por objetivo o reforço da avaliação para a aprendizagem e como aprendizagem. Para tal, refere-se a necessidade de intervir na formação docente, fundamentalmente em técnicas de avaliação formativa, de motivação e de diferenciação pedagógica. Aprofundar os procedimentos de acompanhamento e supervisão das práticas letivas com impacto no desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino. Desenvolver uma cultura de escola assente na autoavaliação e na autorregulação e num clima de escola tranquilo e de motivação positiva.

A modificação do papel do professor, que aparentemente perde a centralidade da ação na aula quando passa da aula expositiva ao trabalho colaborativo ou autónomo, tem, também, de ser compreendido por alunos e encarregados de educação e acompanhado de respeito e confiança na profissão docente. Importa, ainda, referir que os professores precisam de tempo para a formação, para a investigação, para o trabalho colaborativo, e para a aprendizagem ao longo da sua vida profissional se pretendemos promover mais aprendizagem e menos classificação.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. F. (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. In Amado, J. (org). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Acedido em 8 de agosto de 2018. Obtido de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/tese/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf
- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação. In Abrantes, P. & Araújo, F. (orgs). Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas, DEB. Acedido em janeiro 2019. obtido de <https://docplayer.com.br/3753679-Ensino-basico-reorganizacao-curricular-avaliacao-das-aprendizagens-das-concepcoes-as-praticas.html>
- Araújo, F. (2015). A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria das aprendizagens. (dissertação Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa- Faculdade de Motricidade Humana. Acedido em 15 de março 2019, Obtido de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/tese/Tese%20(documento%20definitivo)%202015%20Filomena%20Ara_jo.pdf
- Araújo, L.; Rosário, F. & Fialho, I. (2013). Avaliação Formativa e Formação de Professores. Um estudo exploratório. In J. B. Nico, L. Nico, A. Tobias & F. Ferreira (Orgs.). Educações no Alentejo. Mangualde: Edições Pedagogo.,acedido em março de 2018, obtido de space.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10183/1/Cap.%20Livro%20-%20Avaliação%20formativa%20e%20formação%20de%20professores%20-%20Aprender%20no%20Alentejo.pdf
- ARG. (2002). A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem a avaliação. Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- ARG. (2002 b). Assessment for learning: 10 principles. Cambridge: University of Cambridge School of Education. acedido em abril 2018, Obtido de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk>
- Barreira, C. (2018). Aprender e ensinar - Dos modos de fazer aos modos de avaliar. In Machado, J. & Alve, J. (orgs). Conhecimento e Ação- Transformar contextos e processos educativos, Porto, Universidade Católica Editora. Acedido em março de 2019. Obtido de www.uceditora.ucp.pt
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. Acedido em março de 2019. Obtido de revista portuguesa de pedagogia: URI:<http://hdl.handle.net/10316.2/4472>
- Cosme, A. (2018). Autonomia e Flexibilidade Curricular Propostas e estratégias de ação. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, D. (2006). Para uma Teoria da Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, v.19, nº2 pp. 21-50, CIEd – Universidade do Minho. Acedido em abril de 2018. Obtido de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Educação*, v.19, nº41, pp. 347-372. Acedido em abril de 2018. Obtido de <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5526/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%cc%a7a%cc%83o%20no%20domi%cc%81nio%20das%20aprendizagens.pdf>
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar a aprendizagem: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar* (pp. 81-107). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Acedido em janeiro de 2019. Obtido de <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5664/1/Avaliar%20para%20melhorar...%20D.%20Fernandes.pdf>
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.
- Neves, A., & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático para professores e formadores*. Lisboa: Guerra & Paz.
- OCDE. (2014). *Perspetivas das políticas de educação: Portugal* Obtido de http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf
- OCDE. (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. Paris: OECD. Acedido em setembro de 2019. Obtido de https://read.oecd-ilibrary.org/education/effective-teacher-policies_9789264301603-en#page9
- Pacheco, J. A. (2012). *Avaliação das aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas. Encontros de educação - Secretaria de Estado de Educação*. Funchal: Universidade do Minho. Acedido em janeiro de 2019. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21170/1/Avalia%c3%a7%cc%83o%20das%20aprendizagens%20%20Pol%cc%81ticas%20formativas%20pr%cc%81ticas%20sumativas.pdf>
- Pinto, J. (2016). *A Avaliação em Educação: Da Linearidade dos usos à Complexidade das práticas*. In Amante, L. & Oliveira, I. (Coord.) *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas*. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em abril de 2019. Obtido de https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6114/1/ebookLEaD_3%20%282%29.pdf
- Ribeiro, V. (2017). *A Avaliação Formativa e Formadora como processo de desenvolvimento da qualidade da aprendizagem. Atas do I Congresso Internacional de avaliação das aprendizagens e Sucesso Escolar*, (pp. 17-18). Acedido em março de 2019. Obtido de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51125/1/Atas_CIAASE_v04.pdf
- Roldão, M. (2018). *Gestão Curricular - Para a autonomia das escolas e professores*, DGE. Acedido em novembro de 2019. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf
- Santiago (2015) *Avaliação Interna e Qualidade das Aprendizagens-Perspetivas da OCDE*. Acedido em novembro de 2019. Disponível em org/education/school/oecdreviewonevaluationandassessmentframeworksforimprovingschooloutcomes.htm
- Santos, L. (2016). *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 24, núm. 92. *A articulação entre a avaliação sumativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?*, *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* [online]. 2016, vol.24, n.92, pp.637-669. Acedido em março de 2019. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0637.pdf>
- Vieira, I. (2019). *Avaliar para aprender nas disciplinas de inglês e matemática do ensino secundário*, (tese doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa- Instituto de Educação. Acedido em outubro de 2019. Obtido de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37477/1/ulsd732901_td_tese.pdf
- Vieira, S. (2015). *Alfa de Cronbach*. Acedido em julho de 2019. Obtido de soniavieira.blogspot.com/2015/10/alfa-de-cronbach.html

“NÃO É LÚDICO? NÃO QUEREMOS...” A DIMENSÃO DO LÚDICO NO ENSINO DA MÚSICA NAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Vera Inácio Cordeniz

IE-UL | CESEM/NOVA FCSH (PORTUGAL), veracordeniz@campus.ul.pt

Resumo

Este texto pretende abordar alguns aspetos da aplicação da política da “Escola a Tempo Inteiro” (ETI) no contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), com incidência no ensino da música no 1.º ciclo do Ensino Básico e no seu carácter lúdico.

As políticas de enriquecimento curricular patentes em Portugal, sobretudo a partir do mandato do XVII Governo Constitucional (2005-2009), desenvolvem-se sendo a ETI uma representação da Escola Pública e do próprio papel do Estado. É neste contexto que surgem as Atividades de Enriquecimento Curricular, numa perspetiva de “educação global” associada à política pública de ETI. A construção de uma política pública de educação assenta assim num programa governamental e vai ao encontro da sua ação, com a interferência de diferentes atores, sociais e políticos, para promover as necessidades da sociedade.

Tomando como exemplo o caso de uma entidade executora de AEC, no concelho de Lisboa, procuramos descortinar a ideia de lúdico e a aplicabilidade do ensino da música, do ponto de vista dos dirigentes escolares. A Direção-Geral da Educação tem divulgado orientações a todos os atores sociais que estão envolvidos nas AEC reforçando o papel lúdico destas atividades, alertando para a “excessiva escolarização das atividades de enriquecimento curricular, que se traduz em ofertas de carácter segmentado, disciplinar e formal, pouco articuladas com o período curricular e com o projeto educativo dos agrupamentos de escola”.

Cabe-nos aqui articular as dimensões teórica e prática, com implicações no terreno, compreendendo o abandono da opção ensino da música nas AEC, em alguns agrupamentos de escolas, por se considerar uma atividade “não lúdica”.

Palavras-chave: Atividades de Enriquecimento Curricular, Educação artístico-musical, lúdico, Políticas públicas

Abstract

This text intends to reflect in some aspects of the application of the “Full-Time School” policy in the context of Activities of Curricular Enrichment (AEC), with an emphasis on the teaching of music in Primary Education and its ludic character.

The curricular enrichment policies that are evident in Portugal, especially after the mandate of the XVII Constitutional Government (2005-2009), developed with “Full-Time School” being a representation of the Public School and the role of the State itself. It is in this context that the Activities of Curricular Enrichment emerge, in a perspective of “global education” associated with “Full-Time School” public policy. The construction of a public education policy is based on a government program and meets its action, with the interference of different actors, social and political, to promote the needs of society.

Taking as an example the case of an entity that develops AEC, in Lisbon, we try to unveil the idea of ludicity and the applicability of music teaching, from the point of view of school leaders. The Directorate General for Education has issued guidelines to all the social actors involved in the AEC reinforcing the ludic character of these activities, alerting to the “excessive schooling of Activities of Curricular Enrichment, which translates into segmented, disciplinary and formal offers, little articulated with the curricular period and with the educational project of the schools”.

It is up to us here to articulate the theoretical and practical dimensions, with implications on the field, including the abandonment of the option of teaching music in AEC, in some schools, as it is considered a “non-ludic” activity.

Keywords: Full-time School, artistic-musical education, Activities of Curricular Enrichment (AEC), ludicity, public policy

O texto que aqui apresento insere-se no trabalho desenvolvido no âmbito do Doutoramento em Educação Artística, nomeadamente com o projeto “Uma democratização do Ensino Musical – A Escola a Tempo Inteiro e o Enriquecimento Curricular: implementação, orientações e perceções”

A minha investigação, que tem por base a sistematização e aplicação de uma política pública nas escolas públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta um âmbito alargado, pelo que houve a necessidade de haver um foco, tanto por questões de agenda, como pelas próprias condicionantes da amplitude do trabalho pretendido e também, mais recentemente, pelos efeitos da pandemia da COVID-19. Não considerarei viável enveredar por um estudo que abrangesse o ensino musical das AEC em todo Portugal Continental, embora compreenda que uma realidade urbana não pode ser comparada com uma rural; existem especificidades, contextos, diferenças significativas. Não obstante, pelo meu raio de ação se centrar no concelho de Lisboa e por querer trazer para esta investigação uma perspetiva pessoal, que incorporasse a minha experiência no ensino de Música nas AEC durante 8 anos, em contexto docente e de coordenação, optei pela realização de um estudo de caso auto etnográfico. Os anos letivos em que estive afastada do ensino de Música nas AEC permitiram-me criar filtros nas minhas interpretações, pois já não estou a trabalhar diretamente no campo e consegui controlar, com mais facilidade, aspetos emocionais. Creio que este afastamento foi essencial para a aplicação desta metodologia, pois: “Voltar ao que se viveu durante quase uma década [é] uma forma de recuperar (...) a matéria prima para mapear como se organi[za] o trabalho (...)” (Santos, 2017, p. 215).

Por conseguinte, o estudo está a ser desenvolvido tomando como amostra a política da ETI e o Ensino Musical nas AEC no Concelho de Lisboa, abrangendo, deste modo, o 1.º Ciclo do Ensino Básico, nas suas diferentes vertentes: Currículo – Professores (práticas) – Aluno (experiências). A escolha da Educar a Sorrir - Associação de Solidariedade e Apoio à Família, como entidade parceira deste estudo, justifica-se pela minha experiência profissional junto da mesma e por ser uma associação que atua em diferentes contextos sociais no concelho de Lisboa, o que servirá para demonstrar e apresentar exemplos de práticas adotadas, permitindo avaliar a sua eficácia ou perceber limitações.

Partindo da conceção de Mény & Thoening (cit. Pires, 2014, p. 46) gostaria de enunciar diferentes características intrínsecas a uma política pública e essenciais para a sua perceção. Uma política pública implica:

- Um conteúdo/recurso;
- A existência de um programa – intervenção do Estado;
- Uma orientação normativa – atos relativos à atividade pública que provocam orientações e que conduzem a objetivos;
- Uma ideia coercitiva – à atividade pública está associado o carácter autoritário, que se manifesta de modo coercivo e por isso o ato público impõe-se.
- Uma competência social – os indivíduos são influenciados pela ação pública.

Observando o caso das AEC encontram-se aqui alguns paralelos, nomeadamente a existência de um conteúdo; programa/orientações programáticas e permitindo a política da Escola a Tempo Inteiro encontrar solução para um problema (extensão dos horários laborais das famílias), funcionando no sentido da competência social. ETI, política de ação pública, quer-se como influenciadora e penetrante na sociedade, sobretudo na Escola Pública, pela intervenção do Estado. Contudo, o papel regulador do Estado poderá estar além do expectável, devido à constante delegação de poderes dentro do processo que envolve o enriquecimento curricular.

As AEC configuram, antes de mais, um importante instrumento de política educativa orientado para promoção da igualdade de oportunidades, a redução das assimetrias sociais e o sucesso escolar (...) salvaguardando a sua natureza específica, bem distinta das atividades típicas do período curricular, [criando-se] condições para que os alunos e suas famílias aí encontrem respostas para as suas necessidades e anseios (Direção-Geral da Educação, 2017).

Durante os últimos 2 anos letivos cruzei-me com diferentes atores sociais que estão envolvidos nas AEC. Quer tenha em conta conversas informais, contextos de observação de práticas pedagógicas ou até mesmo entrevistas, houve um conceito comum que surgiu destes encontros: o lúdico. Tenho

notado que há uma necessidade incessante de associar as AEC a lúdico em oposição à escolarização do currículo normal. A ETI, como sabemos, implica uma maior permanência dos alunos na escola e a ideia deste “novo modelo educativo” pressupõe o reforço do “núcleo duro” do currículo e a oferta de atividades que enriquecem este mesmo currículo, sujeitando o aluno a uma “ocupação integral do tempo escolar” (Pires, 2014, p. 64). Os próprios docentes do 1.º ciclo referiram-me que embora no 1.º ciclo, no currículo, haja uma componente artística, lúdico-expressiva, ainda se cultiva muito o ler, escrever e contar, passando as outras atividades para segundo plano, além do que consideram que é preciso uma “vocação e formação específica”. Deste modo, há, claramente, um conjunto de efeitos negativos que surgem desta relação dos alunos com a escola:

- Fadiga e desinteresse dos alunos, devido ao excesso de horas de escolarização;
- Redução do tempo para trabalho individual/criativo do aluno (tempo de brincadeira) (Mouraz, Vale, & Martins, 2012)

De acordo com Huizinga (1944, p. 28) o lúdico/brincar implica uma atividade voluntária, com regras livremente aceites, que não sejam mandatórias, havendo uma consciência de que estas mesmas atividades são diferentes das praticadas na rotina, escolar.

Sendo as AEC o resultado de uma política pública e no sentido de querer colmatar, resolver ou omitir algumas lacunas, em junho de 2017 o Diretor-Geral da Educação divulgou uma carta dirigida a todos os atores sociais que estão envolvidos nas AEC (diretores de agrupamentos de escolas; presidentes de câmaras municipais e/ou juntas de freguesia; presidentes de associações de pais e presidente de IPSS) onde reforçou o papel lúdico destas atividades, alertando para a “excessiva escolarização das atividades de enriquecimento curricular, que se traduz em ofertas de carácter segmentado, disciplinar e formal, pouco articuladas com o período curricular e com o projeto educativo dos agrupamentos de escola”. Esta comunicação surge dois anos depois da implementação da A Portaria n.º 644-A/2015, que regulamenta as AEC no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Revela, portanto, uma clara preocupação em esclarecer a diferença entre período curricular e de enriquecimento curricular, sendo que o carácter lúdico das AEC, no sentido de explorar o sentido criativo dos alunos é apontado como essencial, não podendo a Escola esquecer que brincar é um Direito Universal na Convenção dos Direitos da Criança.

Mas terão as escolas capacidade de resposta e possibilidade de oferecer esta diferenciação? Qual terá sido a solução encontrada pelos agrupamentos de escolas para ludificar as AEC?

Olhemos para o nosso caso de estudo: A Educar a Sorrir - Associação de Solidariedade e Apoio à Família desenvolve atualmente, enquanto entidade executora, AEC em 7 agrupamentos de escolas do concelho de Lisboa: Marquesa de Alorna; Alvalade; Virgílio Ferreira; Pintor Almada Negreiros; Professor Lindley Cintra; Alto do Lumiar e Rainha Dona Leonor. Não obstante, destes 7 agrupamentos apenas 2 (Marquesa de Alorna e Alvalade) escolheram Música como oferta nas AEC nos últimos dois anos letivos, embora não com o nome Ensino da Música, mas com aquilo a que chamo um grande guarda-chuva, Atividades Lúdico-Expressivas.

Porquê? Perguntei eu...

“[Atualmente] os agrupamentos decidem-se por atividades cada vez mais lúdicas (...) As pessoas [professores de música AEC] são muito técnicos e não conseguem desligar o botão”

“Não queremos colmeias [colcheias] e coisas técnicas”

“Pois, vocês põem os miúdos a ler colmeias e a tocar pífaro e isso não é lúdico”.

“Não é lúdico? Não queremos...”

Estes são apenas alguns exemplos retirados das entrevistas que realizei no ano letivo 2018/2019 deixando a ideia de que os professores de música são demasiados técnicos, não conseguindo alcançar a meta desejável do lúdico. Confesso que comecei a olhar para o lúdico como uma figura metafórica... E a consciência de que as AEC são um instrumento de uma política pública de educação leva-me a questionar e a relacionar determinadas situações, que merecem uma reflexão mais aprofundada (para se poder chegar a conclusões concretas). Estaremos uma vez mais a elitizar o ensino da música? Há ideias pré-concebidas da falta de ludicidade do ensino da música? E será mesmo ensino ou será educação? Neste último aspeto remeto-me ao Despacho n.º 12591/2006 que implementa projetos de enriquecimento curricular e o conceito de escola tempo inteiro:

Consideram-se actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias de informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente:

(...)

e) Ensino da Música

Chamam-lhe ensino da música e não educação musical, mas tanto num caso com no outro estamos perante a “música na educação”, ligada ao “ensino regular, alegando-se a existência de valores intrínsecos e instrumentais que potenciam a formação as crianças” [em oposição à] “educação para a música” que pressupõe uma “formação especializada de preparação de futuros artistas” (Vasconcelos, 2011, p. 2).

É a partir da Portaria n.º 644-A/2015, que regulamenta o Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que se pode começar a perceber o abandono do Ensino da Música e o idealismo do lúdico:

As atividades previstas na presente portaria devem garantir a qualidade que se pretende para todo o sistema educativo, pelo que caberá às escolas, em articulação com outras entidades, a sua planificação, acompanhamento e avaliação, tendo como referência preferencial a Norma NP 4510:2015 — Atividades de enriquecimento curricular e de apoio à família.

A oferta das AEC deve ser adaptada ao contexto da escola com o objetivo de atingir o equilíbrio entre os interesses dos alunos, a formação e perfil dos profissionais que as asseguram e os recursos materiais e imateriais de cada território.

Cabe, portanto, aos Agrupamentos de Escolas a escolha da oferta de AEC conforme aquilo que dispõem (ou não...).

Olhando para a Educar a Sorrir, a dificuldade em encontrar professores de músicas que correspondam às expectativas é apontado como uma das razões para o abandono do Ensino da Música. Não obstante, a própria precariedade do vínculo laboral a que os professores/técnicos estão sujeitos e a diminuta carga horária não permite encontrar uma estabilidade na contratação dos Recursos Humanos. Os próprios responsáveis da Educar Sorrir referiram que é mais fácil ter como opção Atividades Lúdico-Expressivas, pois não existe obrigatoriedade de uma área, podendo os problemas que surgem ao longo do ano letivo, como saída de professores/técnicos, por exemplo, serem mais facilmente colmatados.

O Relatório de Acompanhamento da Comissão Coordenadora das AEC de 2015/2016 aborda a questão da contratação de profissionais como um dos pontos fracos da AEC devido à constante mobilidade e substituição, fruto daquilo que lhes é oferecido não ser suficientemente apelativo. É precisamente em 2015 que deixam de existir atividades pré-definidas, ficando a decisão da tipologia de oferta de atividades na mão dos agrupamentos em consenso com entidades promotoras e/ou executoras. Nas escolas com quem a Educar a Sorrir trabalha, a solução encontrada foi a criação das Atividades Lúdico-Expressivas, que por si só já contemplam no seu nome o chavão apregoado, abrangendo aquilo que mais conveniente for para cada agrupamento de escolas:

As AEC continuam a registar algumas fragilidades no que refere ao comportamento e disciplina dos alunos, bem como à adequação de instalações. A identificação das causas destes valores é um processo que deve ser implementado pelas diferentes unidades orgânicas. Sem prejuízo de razões próprias a cada situação devem ser observados alguns princípios base, nomeadamente:

- O reforço do carácter lúdico das AEC;
- A seleção criteriosa das atividades a oferecer em função da idade dos alunos e do contexto local;
- A gestão flexível dos espaços permitindo uma adequação da planificação e implementação das atividades, potenciando o seu aspeto lúdico e a escolha por parte dos alunos.

As Atividades de Enriquecimento Curricular são reconhecidas como potenciadoras do reforço das aprendizagens, da melhoria das competências sociais e da autonomia dos alunos.

Passo agora a enumerar as orientações do Diretor-Geral da Educação, que deveriam ter sido salvaguardadas na planificação das AEC no ano letivo de 2017/2018:

- o tempo de recreio necessário para a brincadeira livre das crianças;
- o carácter lúdico das atividades, que devem orientar-se para o desenvolvimento da criatividade e das expressões;

- a utilização de espaços, materiais, contextos e outros recursos educativos diversificados, na comunidade, evitando-se a permanência em sala de aula;
- a eliminação do agendamento de trabalhos de casa;
- o enquadramento e apoios necessários para que todos os alunos possam participar nas atividades, independentemente das suas capacidades ou condições de saúde;
- a garantia de que todas as componentes do 1.º ciclo são abordadas pelo docente da turma, em período curricular;

Certo é que se dá o decréscimo da atividade música, nas escolas onde a Educar a Sorrir atua, precisamente a partir do ano letivo 2017/2018, estando os agrupamentos na “busca de atividades cada vez mais lúdicas” e os poucos que “lutam” por uma componente musical fazem-no camuflado pelas Atividades Lúdico-Expressivas

Não é novidade dizer-se que brincar é um direito fundamental para o desenvolvimento das crianças; brincar “é agradável por si mesmo” (Macedo, Petty, & Passos, 2005, p. 14).

De acordo com Macedo, Petty & Passos a presença do lúdico nos processos de aprendizagem e desenvolvimento faz-se através de atividades que:

1. Proporcionem prazer - o momento;
2. Sugiram desafios - a surpresa;
3. Sejam passíveis de realizar e criem possibilidades;
4. Fomentem a dimensão do simbólico;
5. Sejam construtivas.

Alcançar uma idealização do lúdico no ensino da música das AEC passa por uma mudança de paradigma, que não se consegue num curto espaço de tempo e que terá que passar por um esforço conjunto. Por vezes as coisas são mais fáceis de resolver do que se pensa e poderão ter resultados interessantes, embora saibamos que atualmente existem outras prioridades. Em conversa com um dos responsáveis da Educar a Sorrir, a propósito do início deste ano letivo, “no meio desta loucura”, foi-me dito que ainda se estaria a analisar o modo de funcionamento das AEC e CAF e a existência das próprias atividades¹. No passado ano letivo uma professora de música nas AEC confidenciou-me que gostaria de ter um espaço para trabalhar com os alunos, que fosse diferente daquele onde os alunos estão diariamente. Sabemos das limitações das escolas, mas salas polivalentes são comuns a quase todos os estabelecimentos de ensino e atualmente, no contexto da pandemia, poderá ser uma estratégia para levar a cabo a realização das AEC.

Compreendo que na altura em que vivemos e com as condicionantes a que somos sujeitos não será um processo fácil, mas caberá a uma articulação entre Currículo e Enriquecimento Curricular e a olharmo-nos enquanto pares, a transformação deste processo.

A escola pública é frequentemente denegrada e como diria Ana Benavente, no sentido desta precarização, “é vista como ré dos males sociais”. A ETI é uma política pública e uma política pública que envolva a educação pretende que as gerações vindouras estejam preparadas para o futuro, sem descuidar os aspetos de memória identitários. Neste sentido, a educação artístico-musical acarreta esta dualidade, pois tem como base questões basilares de uma cultura, mas também a criatividade adjacente que permite explorar o futuro, cabendo ao professor de música nas AEC estar aberto a aceitar novos desafios e a acomodá-los ao seu background. À semelhança daquilo que Pamela Burnard (2007) refere, a maior problemática está em permitir reencontrar a nossa capacidade de refletir sobre determinadas questões ou ideias, explorando a nossa criatividade. Não obstante, não

¹Orientações para a organização do ano letivo 2020/2021 (DGEstE)
II - ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS

Os estabelecimentos de ensino devem promover uma gestão dos espaços que assegure o cumprimento das orientações das autoridades de saúde, designadamente através: a) Da implementação de uma gestão flexível dos seus espaços, procedendo a adaptações funcionais que permitam maximizar os espaços em que os alunos possam realizar atividades letivas presenciais e trabalho autónomo; b) De uma gestão partilhada dos espaços entre escolas, quando tal se apresente possível, ou mediante a celebração de parcerias com outras entidades que disponibilizem espaços para esse efeito; c) Da organização dos seus próprios espaços, sempre que possível, através da atribuição de uma única sala ou espaço por turma.

IV - PLANEAMENTO E GESTÃO CURRICULAR Em matéria de planeamento e gestão curricular devem as escolas seguir as presentes orientações:

2. No âmbito das atividades de carácter artístico e cultural, as escolas, devem planificar a concretização de atividades, programas e projetos artísticos e culturais, devendo adequá-los aos regimes previstos. Devem ainda as escolas articular as suas ações com entidades e agentes culturais, promovendo parcerias e operacionalizando a realização destas atividades, designadamente residências artísticas, visitas de estudo, oficinas de formação e outras atividades de âmbito artístico e cultural.

vale a pena idealizar, sem concretizar e sem a oferta de condições mínimas, não há lugar a grandes margens de manobra.

REFERÊNCIAS

Legislação

Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho

Portaria n.º 644A/2015 de 25 de agosto

Referências

Burnard, P. (2007). Provocations in Creativity Research. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 1175-1180). Berlim, Alemanha: Springer.

Direção-Geral da Educação (2015). Relatório de Acompanhamento 2015/2016. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_relatorio_2015_2016.pdf

Direção-Geral da Educação (2017). Atividade Enriquecimento Curricular. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_junho_2017.pdf

Huizinga, J. (1944). *Homo Ludens: A study of the play element in culture*. Londres: Routledge e Kegan Paul.

Macedo, L. d., Petty, A. L. S., & Passos, N. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.

Mouraz, A., Vale, A., & Martins, J. (2012). Atividades de enriquecimento curricular: O difícil equilíbrio entre a resposta social e a qualidade educativa. *Configurações* [Online], 10 | 2012. doi:10.4000/configuracoes.1438

Pires, C. (2014). *A Escola a Tempo Inteiro - contributos para a análise de uma política pública de educação*. Santo Tirso: De facto Editores.

Santos, S. (2017). O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios *Plural*, 24(1), 214-241. Disponível em: doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs.2017.113972>.

Vasconcelos, A. (2011). *Educação artístico-musical: cenas, actores e políticas*. Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4788>

QUE ESPAÇO CURRICULAR PARA OS ALIMENTOS PROMOTORES DE SAÚDE?

Francisco Sousa¹, Catarina Nunes²

¹*Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, polo da Universidade dos Açores - CICS.NOVA.UAc (PORTUGAL); e Centro de Investigação em Estudos da Criança - CIEC-UM (PORTUGAL), francisco.jr.sousa@uac.pt*

²*Infantário "O Carrocel" (PORTUGAL), catarina_18@hotmail.com*

Resumo

As propriedades dos alimentos funcionais, ou Alimentos Promotores de Saúde (APS), conferem-lhes um enorme potencial no que diz respeito à prevenção de doenças e à promoção da saúde. Assim sendo, a importância do seu consumo para a saúde humana justifica um forte investimento na promoção de aprendizagens relativas às suas características e aos seus benefícios. Têm sido realizados muitos estudos sobre promoção da alimentação saudável em contexto escolar, mas estes não põem frequentemente em evidência questões especificamente relacionadas com os APS nesse contexto. Assim, importa refletir sobre a inclusão ou não de aprendizagens relativas ao tema "APS" no currículo escolar. Neste sentido, o texto que se segue relata um estudo subordinado à seguinte questão: até que ponto a promoção de aprendizagens relativas aos APS está presente no currículo do 3.º ciclo do ensino básico? Para responder a esta questão, analisámos vários documentos de âmbito macrocurricular (metas curriculares, programas de disciplinas e, mais recentemente, documentos que explicitam "Aprendizagens Essenciais") e de âmbito mesocurricular (projeto educativo, projeto curricular e plano anual de atividades de escolas). Num primeiro momento da análise, não encontramos nos documentos curriculares referências explícitas aos APS. Num segundo momento, assinalámos passagens desses documentos que, de forma indireta, podem sustentar o enquadramento de abordagens aos APS no currículo oficial, em algumas disciplinas. Cruzando a análise de documentos macrocurriculares com a análise de documentos mesocurriculares de uma escola, concluímos que a gestão local do currículo pode ser especialmente facilitadora de abordagens a esse tema.

Palavras-chave: currículo, alimentos promotores de saúde.

Abstract

The characteristics of functional foods provide them with high potential with regard to the promotion of health and to the prevention of disease. Therefore, consuming them is so important that a strong investment should be made in enhancing educational initiatives that enable students to deepen their knowledge of the characteristics of such foods, as well as knowledge of their benefits. A lot of research has been made on the promotion of healthy habits related to food and nutrition, but such research has not frequently focused the specific issue of functional foods in schools. For this reason, it is important to reflect on the inclusion of topics related to functional foods in the school curriculum. Accordingly, our text reports a study that was guided by the following question: to what extent learning about functional foods is explicit in the curriculum for the third cycle of basic education in the Azores, Portugal? In order to answer this question, we analyzed official documents at both the macro and the meso levels. At the first stage of the analysis, we did not find explicit references to functional foods in the documents. At the second stage, we found passages from those documents that might support indirect approaches to functional foods. Crossing the analysis of documents issued at both levels – macro and meso – allowed us to conclude that local curriculum management can play a specially important role in facilitating approaches to the topic "Functional foods".

Keywords: curriculum, functional foods.

1. INTRODUÇÃO

Os alimentos funcionais, ou Alimentos Promotores de Saúde (APS), têm propriedades que lhes conferem um enorme potencial no que diz respeito à prevenção de doenças e à promoção da saúde, como tem sido evidenciado pela literatura de referência (Johson, 2002; Kechagia et al., 2013; Kris-

Etherton, Harris & Appel, 2002). De uma forma simplificada, pode-se afirmar que estes alimentos, além de cumprirem uma função nutricional básica, contribuem para a redução do risco de doença. Numa definição mais completa, importa elencar com rigor as principais características dos APS:

A food can be regarded as 'functional' if it is satisfactorily demonstrated to affect beneficially one or more target functions in the body, beyond adequate nutritional effects, in a way that is relevant to either an improved state of health and well-being and/or reduction of risk of disease. Functional foods must remain foods and they must demonstrate their effects in amounts that can normally be expected to be consumed in the diet: they are not pills or capsules, but part of a normal food pattern.

A functional food can be a natural food, a food to which a component has been added, or a food from which a component has been removed by technological or biotechnological means. It can also be a food where the nature of one or more components has been modified, or a food in which the bioavailability of one or more components has been modified, or any combination of these possibilities. A functional food might be functional for all members of a population or for particular groups of the population, which might be defined, for example, by age or by genetic constitution. (Diplock et al., 1999, p. 7).

Por outras palavras, os APS fornecem nutrientes, podem melhorar a saúde e o bem-estar de quem os consome e contribuir para a prevenção de doenças. Não são medicamentos; são alimentos que podem ser consumidos de duas formas: ou no seu estado natural ou depois de terem sido alterados, através da remoção ou da adição de determinados componentes. Assim se distinguem, segundo vários autores, dos nutracêuticos, que geralmente assumem a função de suplemento alimentar e podem ser ingeridos através de comprimidos ou cápsulas (Wildman & Kelley, 2007).

Sendo o consumo de APS tão importante para a saúde humana, importa refletir sobre abordagens educativas que visem a promoção de aprendizagens relativas às suas características e aos seus benefícios para a saúde. O presente texto foca especificamente aprendizagens cuja realização é prevista em contexto escolar, explicitando referências aos APS no currículo escolar, mais especificamente no currículo do 3.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. A literatura dedicada à promoção da alimentação saudável em contexto escolar é abundante (e.g., Accioly, 2009; Loureiro, 2004), mas não aborda frequentemente de forma explícita questões especificamente relacionadas com os APS nesse contexto. Por isso, interessa-nos compreender em que medida ocorre uma inclusão de aprendizagens relativas ao tema "APS" no currículo escolar. Neste sentido, relatamos aqui um estudo subordinado à seguinte questão: até que ponto a promoção de aprendizagens relativas aos APS está presente no currículo do 3.º ciclo do ensino básico? Para responder a esta questão, analisámos vários documentos de âmbito macrocurricular (no início da implementação do estudo, analisámos metas curriculares e programas de disciplinas; mais recentemente, analisámos documentos que explicitam "Aprendizagens Essenciais") e de âmbito mesocurricular (projetos educativos, projetos curriculares e planos anuais de atividades de escolas).

O estudo foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do concurso "Literacia em Saúde 2014".

2. ALIMENTOS PROMOTORES DE SAÚDE – UMA QUESTÃO CURRICULAR?

Para os profissionais da área da Nutrição e de áreas afins, a necessidade de promover aprendizagens relativas às características dos APS e aos seus benefícios para a saúde é óbvia. Conhecedores do forte potencial destes alimentos na prevenção de doenças e, conseqüentemente, na promoção da saúde, esses profissionais apelam frequentemente ao desenvolvimento, nos sistemas educativos em geral e na educação escolar em particular, de programas de educação alimentar que contribuam para a melhoria dos comportamentos alimentares de crianças e jovens, alicerçada em conhecimentos sólidos sobre os APS.

Mas, para que determinado tema seja integrado como conteúdo curricular no contexto da educação escolar, não basta que a importância desse tema para a educação das crianças e dos jovens seja reconhecida pelos profissionais das áreas em que esse mesmo tema se enquadra. O currículo é um "corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias" (Roldão, 1999, p. 34). Como tal, reflete os interesses da sociedade em geral e, como tem salientado a teoria curricular crítica, resulta, em grande parte, da luta entre vários setores da sociedade pelo controlo das aprendizagens a promover. Ou seja, a construção do currículo não é um processo baseado numa racionalidade puramente técnica, que conduza à seleção, com objetividade, de um conjunto de aprendizagens que possam ser indiscutivelmente referidas como as mais necessárias. Pelo contrário, é um processo no qual participam muitos decisores e sobre o qual são exercidas múltiplas influências externas,

associadas a diversos interesses. Assim, não basta que a promoção de determinadas aprendizagens seja considerada muito importante, ou mesmo vital, pelas comunidades científicas e profissionais que conhecem, com profundidade, determinado assunto – os APS, neste caso particular – e as vantagens que a realização de aprendizagens relativas ao mesmo teria para os alunos. Para que essas aprendizagens façam parte do currículo, é necessário que os decisores curriculares optem pela inclusão das mesmas, num ambiente fortemente concorrencial, exposto a tentativas de influência provenientes de diversos grupos de interesse, e constringido pelo limitado tempo de permanência dos alunos na escola.

Contrariamente ao que acontece com outros temas, relacionados com determinadas áreas curriculares, o tema “APS” não é, à partida, muito visível no currículo. Para perceber se, ainda assim, este tema tem alguma presença curricular, é fundamental analisar documentos curriculares. O conceito de currículo é bastante complexo e abrangente, manifestando-se em múltiplas instâncias, muito para além dos documentos oficiais. Neste sentido, Gimeno Sacristán (1994) refere-se a vários níveis de concretização do currículo: o currículo prescrito (que está representado em documentos curriculares oficiais), o currículo apresentado aos professores (ou seja, o currículo prescrito mediado por entidades com as quais o professor se relaciona, como, por exemplo, os manuais escolares e os formadores de professores), o currículo moldado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado (os efeitos reais, sobre o aluno, do trabalho realizado no contexto dos níveis anteriores), e o currículo avaliado. De uma forma mais simplificada, alguns autores referem-se ao currículo previsto – *intended* –, implementado – *implemented* – e alcançado – *attained*. Como explica van den Akker (2010), “traditionally, the intended domain refers predominantly to the influence of curriculum policy makers and curriculum developers (in various roles), the implemented curriculum relates especially to the world of schools, and the attained curriculum has to do with the students” (pp. 38-39). Mas esta forma simples de referir três níveis de concretização do currículo pode ser complexificada. O nível do currículo previsto pode ser desdobrado em dois planos: o ideal – “rationale or basic philosophy underlying a curriculum” (van den Akker, 2010, p. 38) – e o formal – “intentions as specified in curriculum documents and/or materials” (van den Akker, 2010, p. 38). Também podem ser considerados dois planos ao nível do currículo implementado: o plano do currículo percecionado – “curriculum as interpreted by its users (especially teachers)” (van den Akker, 2010, p. 38) – e o plano operacional – “actual process of teaching and learning (also curriculum-in-action)” (van den Akker, 2010, p. 38). Finalmente, podem, ainda, ser considerados dois planos ao nível do currículo alcançado: o plano experiencial – “learning experiences as perceived by learners” (van den Akker, 2010, p. 38) – e o plano do aprendido – “actual process of teaching and learning (also curriculum-in-action)” (van den Akker, 2010, p. 38). No presente trabalho, situamo-nos no currículo prescrito, através da análise de documentos curriculares.

Numa primeira fase, foram analisados os principais documentos curriculares nacionais relativos ao 3.º ciclo do ensino básico, em busca de abordagens explícitas ao tema “APS”. Assim, a análise incidiu sobre os seguintes documentos de âmbito nacional:

- Metas Curriculares de Ciências Naturais – 9.º ano (Bonito et al., 2014);
- Orientações Curriculares para as Ciências Físicas e Naturais – 3.º ciclo do Ensino Básico (Galvão et al., 2001);
- Metas Curriculares de Ciências Físico-Químicas – 3.º ciclo do Ensino Básico (Fiohais et al., 2013);
- Orientações Curriculares para a Educação Tecnológica – 9.º ano (Ramos & Porfírio, 2003);
- Metas Curriculares de Inglês – 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (Cravo, Bravo & Duarte, 2013a);
- Metas Curriculares de Inglês – 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico – Caderno de Apoio (Cravo, Bravo & Duarte, 2013b);
- Programa de Inglês – 3.º ciclo do Ensino Básico.

As Metas Curriculares de Ciências Naturais para os 7.º e 8.º anos de escolaridade não foram analisadas porque as áreas científicas específicas e os conteúdos programáticos que abrangem (geologia, sustentabilidade do planeta Terra, etc.) não se prestam à abordagem do tema “APS”.

A análise incidiu também sobre os seguintes documentos de âmbito regional e local:

- Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (Alonso et al., 2011);
- Projeto Educativo de uma Escola Básica Integrada;
- Plano Anual de Atividades da mesma escola (2014/2015).

Estes documentos enquadram-se na política curricular anterior a 2017. Posteriormente, foi implementado o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e foi publicado, a nível nacional, o Decreto-Lei n.º 55/2018. A nível regional, foi publicado o Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A. Estes documentos são representativos de novas políticas curriculares, que também se refletem noutros documentos curriculares relevantes, sobretudo, os documentos relativos às aprendizagens essenciais, o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Oliveira Martins et al., 2017) e a estratégia nacional de educação para a cidadania (Monteiro et al., 2017). Neste novo quadro, analisámos todos os documentos relativos às aprendizagens essenciais a realizar no 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Essa análise não nos permitiu encontrar nenhuma referência explícita ao tema “APS”. Avançou-se, então, para uma segunda fase, orientada para a procura de passagens dos referidos documentos que, de forma indireta, pudessem legitimar abordagens a esse tema. Esta segunda fase de análise revelou a existência de várias possibilidades de exploração do tema “APS” de forma indireta, em várias disciplinas e áreas curriculares. No plano mesocurricular (ou seja, a nível das opções curriculares assumidas por cada escola), analisámos projetos curriculares de escola e outros documentos que, não sendo estritamente curriculares, podem fornecer alguns dados relevantes numa perspetiva curricular: projetos educativos de escola e planos anuais de atividades. Apenas no caso particular de uma Escola Básica Integrada encontramos, nesses documentos, algumas referências a aprendizagens que, de alguma forma, podem ser relacionadas com o tema “APS”.

3. ALIMENTOS PROMOTORES DE SAÚDE – QUE REFERÊNCIAS CURRICULARES?

No seguimento da análise dos já referidos documentos, categorizámos os dados recolhidos de acordo com três possibilidades de abordagem ao tema “APS”: plano teórico, “entre a teoria e a prática” e plano da prática.

Relativamente ao plano teórico, registámos passagens dos documentos analisados que legitimam possibilidades de abordagem ao tema “APS” ao nível do domínio de conceitos relevantes e da compreensão das relações entre conceitos. Neste plano, é possível explorar o conceito de APS a partir de alguns conteúdos abordados em várias disciplinas e áreas curriculares. Passamos a apresentar alguns exemplos.

No âmbito das Ciências Naturais, 9.º ano de escolaridade, encontramos possibilidades de exploração do tema “APS”, num plano mais teórico, a partir das referências feitas nos documentos analisados a aprendizagens sobre:

- os efeitos que a insuficiência de determinados elementos químicos (e.g., zinco, ferro, entre outros) pode ter no organismo humano – Metas curriculares de Ciências Naturais (Bonito et al., 2014);
- a relação entre a alimentação saudável e a prevenção das principais doenças da contemporaneidade – Metas curriculares de Ciências Naturais (Bonito et al., 2014);
- a prevenção de doenças cardiovasculares – Metas curriculares de Ciências Naturais; Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (Bonito et al., 2014; Alonso et al., 2011);
- a prevenção de doenças oncológicas – Metas curriculares de Ciências Naturais; Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (Bonito et al., 2014; Alonso et al., 2011).

Relativamente à Educação Tecnológica, 9.º ano de escolaridade, vários tópicos e subtópicos do módulo “Tecnologia da alimentação”, das orientações curriculares para esta disciplina, sugerem possibilidades de exploração do tema “APS”, num plano teórico, com especial ênfase nos tópicos “Alimentação e nutrição” (subtópicos “A roda dos alimentos” e “Equilíbrio alimentar”), “Nutrição”, “As dietas para necessidades especiais”, “Saúde e alimentação étnica” (Ramos & Porfírio, 2003).

Num plano situado “entre a teoria e a prática”, atendemos a passagens dos documentos analisados que sugerem possibilidades de abordagem ao tema “APS”, quer numa vertente mais teórica, quer numa vertente mais prática, consoante a orientação pedagógica adotada pelo docente. Neste plano, também é possível explorar o conceito de APS a partir de alguns conteúdos de várias disciplinas e áreas curriculares. Passamos a apresentar alguns exemplos.

No âmbito das Ciências Naturais, encontramos várias possibilidades de exploração teórico-prática do tema “APS”, a partir das referências feitas nos documentos analisados a conhecimentos e competências que com ele se relacionam:

- Consciencialização sobre medidas de ação para a promoção da saúde – Orientações curriculares para as Ciências Físicas e Naturais, 3.º Ciclo do Ensino Básico; Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (Galvão et al., 2001; Alonso et al., 2011).
- Análise de diferentes representações esquemáticas das recomendações alimentares (roda dos alimentos, pirâmide alimentar mediterrânica) – Orientações curriculares para as Ciências Físicas e Naturais, 3.º Ciclo do Ensino Básico (Galvão et al., 2001).
- Desenvolvimento do espírito crítico e interventivo, relativamente às questões de saúde – Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (Alonso et al., 2011);
- Consciencialização da população para as consequências que advêm da adoção de comportamentos inadequados ao nível da saúde – Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (Alonso et al., 2011);
- Identificação e/ou divulgação de atitudes promotoras de saúde – Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (Alonso et al., 2011).
- Sessões de educação para a saúde, para alunos de diferentes faixas etárias – Plano Anual de Atividades da Escola Básica Integrada;
- Sessões de informação e sensibilização a alunos, pais e encarregados de educação no sentido de se implementarem hábitos de alimentação saudável – Projeto Educativo da Escola Básica Integrada.

No documento relativo às metas curriculares de Ciências Naturais para o 9.º ano (Bonito et. al., 2014), as seguintes passagens são particularmente representativas:

Saúde individual e comunitária

2. Sintetizar as estratégias de promoção da saúde

(...)

2.3. Explicitar o modo como a implementação de medidas de capacitação das pessoas pode contribuir para a promoção da saúde;

2.4. Descrever exemplos de atuação na promoção da saúde individual, familiar e comunitária. (p. 3)

Um documento mais atual – relativo às aprendizagens essenciais de Ciências Naturais no 9.º ano de escolaridade – apresenta uma sugestão semelhante, no âmbito do tema “Viver melhor na Terra”: “analisar criticamente estratégias de atuação na promoção da saúde individual, familiar e comunitária, partindo de questões enquadradas nas problemáticas locais, regionais ou nacionais”.

No que diz respeito à disciplina de Educação Tecnológica, destacam-se referências à exploração da roda dos alimentos, bem como dos diferentes tipos de alimentos, ementas e processamentos, nas orientações curriculares para as Ciências Físicas e Naturais, 3.º Ciclo do Ensino Básico (Galvão et al., 2001). Estas referências facilitam, obviamente, a abordagem ao tema APS, caso os docentes assumam essa intenção.

Abordar o tema “APS” a partir do visionamento de vídeos sobre alimentos produzidos na região é uma possibilidade que pode ser sustentada nas orientações veiculadas pelo Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (Alonso et al., 2011) para a área de Educação Tecnológica.

No âmbito da área de Formação Pessoal e Social, o mesmo referencial (Alonso et al., 2011) apela ao desenvolvimento de competências relacionadas com a promoção de hábitos saudáveis, através do cuidado com a condição física, da postura corporal, da prevenção de comportamentos de risco e da alimentação. Este apelo também pode servir de referência a uma abordagem ao tema “APS”.

Ainda no que diz respeito à área de Formação Pessoal e Social, os documentos produzidos pela referida Escola Básica Integrada explicitam algumas intenções e atividades no âmbito das quais é possível trabalhar sobre o tema “APS”:

- Exploração da roda dos alimentos – Plano Anual de Atividades;

- Exploração do livro “O Tomás já não cabe nos calções” – Plano Anual de Atividades;
- Sensibilização para a importância de uma alimentação saudável – Plano Anual de Atividades;
- Divulgação de informações sobre Educação Alimentar – Plano Anual de Atividades;
- Comemoração do dia da Alimentação, enfatizando a evolução das várias técnicas de confeção de alimentos – Plano Anual de Atividades;
- Reforço de aprendizagens no campo da saúde, alimentação e higiene – Projeto Educativo de Escola.

Por fim, no plano da prática, também encontramos nos documentos analisados algumas sugestões de atividades no âmbito das quais é possível estabelecer relações com o tema “APS”. Passamos a apresentar alguns exemplos.

No que concerne às Ciências Naturais, encontramos referências a várias atividades que possibilitam a abordagem a esse tema, caso os docentes tencionem abordá-lo:

- . Caracterização das práticas alimentares da comunidade envolvente, com base num trabalho de projeto – Metas curriculares de Ciências Naturais (Bonito et al., 2014);
- . Realização de trabalhos de pesquisa, com posterior elaboração de cartazes – Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (Alonso et al., 2011);
- . Recolha e análise de rótulos de alimentos (...), de modo a facilitar a distinção entre alimento e nutriente e o conhecimento dos diferentes grupos de nutrientes – Orientações curriculares para as Ciências Físicas e Naturais, 3.º Ciclo do Ensino Básico (Galvão et al., 2001);
- . Recolha de ementas tradicionais portuguesas, pedindo informações às pessoas mais idosas ou recorrendo a obras literárias, para que os alunos conheçam uma vertente da cultura do seu país onde predomina uma dieta mediterrânica, comparando-a com outros padrões alimentares – Orientações curriculares para as Ciências Físicas e Naturais, 3.º Ciclo do Ensino Básico (Galvão et al., 2001).

Também na área da Educação Tecnológica é possível encontrar referências a várias atividades que podem acolher abordagens ao tema “APS”:

- . Realização de visitas de estudo, para descoberta dos produtos locais/ regionais – Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (Alonso et al., 2011);
- . Experimentação de técnicas de fabrico de produtos locais/ regionais (produtos lácteos, por exemplo) – Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (Alonso et al., 2011);
- . Identificação e análise dos produtos regionais existentes, tendo em conta a embalagem, a rotulagem, o prazo de validade e os ingredientes – Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (Alonso et al., 2011);
- . Comparação entre produtos alimentares, atendendo a diferenças e semelhanças – Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (Alonso et al., 2011).

Os documentos produzidos pela referida Escola Básica Integrada referem algumas atividades que se prestam bastante a uma abordagem prática do tema “APS”, sobretudo no contexto da área de Formação Pessoal e Social:

- Exposição e apresentação de propostas de pequenos-almoços saudáveis – Plano Anual de Atividades;
- Elaboração de uma ementa saudável (com exposição do trabalho) – Plano Anual de Atividades;
- Confeção de um pequeno-almoço na escola para as crianças – Plano Anual de Atividades;
- Confeção de uma refeição saudável – Plano Anual de Atividades;
- Realização de um teatro de sombras sobre o Dia Mundial da Alimentação – Plano Anual de Atividades;
- Realização de um concurso de ementas – Plano Anual de Atividades;
- Venda de alimentos saudáveis, de acordo com as regras nutricionais, no bufete e refeitório da escola – Projeto Educativo de Escola.

É, ainda, possível, estabelecer relações mais indiretas entre o tema “APS” e conteúdos de várias disciplinas. Por exemplo, o documento relativo às aprendizagens essenciais de Inglês no 9.º ano de escolaridade apela, no âmbito do domínio “Competência estratégica”, à capacidade de “relacionar conhecimentos de forma a desenvolver criatividade em contexto”. De forma mais pormenorizada, sugere que os alunos devem ser capazes de:

Pesquisar novas ideias e reinterpretar ideias existentes de modo a criar produtos adequados à sua realidade cultural e quotidiana que tenham impacto nos seus pares; desenvolver a literacia em língua inglesa, lendo textos diversificados e textos de literatura extensiva para expressar a sua opinião; desenvolver e participar em projetos e atividades interdisciplinares.

Embora não haja nestas passagens do referido documento nenhuma referência explícita a temas que possam ser diretamente relacionados com APS, elas veiculam orientações suficientemente abertas para permitirem um amplo leque de atividades, no âmbito das quais podem ser abordados diversos temas, incluindo o tema “APS”. A este propósito, Accioly (2009) afirma que

o alimento pode ser inserido no processo educativo, não apenas em disciplinas relacionadas às ciências da biologia e da saúde, mas em todas as áreas do conhecimento e desta forma, estimular o consumo de alimentos saudáveis na escola e no cotidiano da criança. (p. 1)

Salienta, assim, a importância de um currículo integrado como forma de incentivar os alunos a fazerem uso, no seu dia-a-dia, do que aprendem na escola, sabendo a razão pela qual o devem fazer, tornando assim as suas aprendizagens mais significativas. Essa integração pressupõe que os professores aceitem trabalhar de uma forma colaborativa.

4. CONCLUSÃO

Não encontramos nenhuma referência explícita ao tema “APS” nos documentos curriculares analisados, mas encontramos inúmeras referências facilitadoras da exploração do tema “APS” em algumas disciplinas, a partir dos conteúdos próprios destas últimas. Também encontramos muitos enunciados de competências curriculares que facilitam a abordagem a esse mesmo tema, desde que os professores tenham a intenção de trabalhar sobre ele com os alunos. A análise de documentos mesocurriculares de uma escola tornou mais visível uma margem de manobra para abordar o referido tema, não necessariamente na componente disciplinar do currículo.

As escolas dispõem atualmente de uma significativa autonomia curricular. O Decreto-Lei n.º 55/2018, a nível nacional, e o Decreto Legislativo Regional n.º 16/20019/A, no contexto específico da Região Autónoma dos Açores, determinam que a gestão autónoma do currículo pelas escolas pode abranger até 25% do total da carga horária dos alunos, daí resultando matrizes curriculares próprias das escolas, geradas a partir das matrizes curriculares de base. Consolidando políticas curriculares ensaiadas desde 2017, com a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, estes diplomas legais encorajam o desenvolvimento de Domínios de Autonomia Curricular, no âmbito dos quais as escolas podem conceber e implementar projetos interdisciplinares focados em temas cuja abordagem as comunidades educativas considerem prioritárias. Neste contexto, o tema “APS” poderá ter mais presença no currículo se os decisores curriculares locais lhe derem mais prioridade e visibilidade.

REFERÊNCIAS

- Accioly, E. (2009). A escola como promotora da alimentação saudável. *Ciência em Tela*, 2 (2), 1-9. Consultado em junho de 2020, em <http://www.cienciaemtela.nutes.ufjf.br/artigos/0209accioly.pdf>
- Alonso, L. et al. (2011). Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação.
- Bonito, J. et al. (2014). Metas Curriculares de Ciências Naturais – 9.º ano. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cravo, A., Bravo, C. & Duarte, E. (2013a). Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 2.º e 3.º Ciclos. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cravo, A., Bravo, C. & Duarte, E. (2013b). Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 2.º e 3.º Ciclos – Caderno de Apoio. Lisboa: Ministério da Educação.

- Diplock, A. T., Aggett, P. J., Ashwell, M., Borneo, F., Fern, E. B., & Roberfroid, M. B. (1999). Scientific concepts of functional foods in Europe: consensus document. *British Journal of Nutrition*, 81, 1-27. Consultado em junho de 2020, em <https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-nutrition/article/scientific-concepts-of-functional-foods-in-europe-consensus-document/B4C837254CBFCE95E11BA1BBF89FF047>
- Fiolhais, C. et al. (2013). *Metas Curriculares para as Ciências Físico-Químicas – 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Galvão, C. et al. (2001). *Orientações Curriculares para as Ciências Físicas e Naturais – 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica (4ª ed.)*. Madrid: Morata.
- Johnson, E. J. (2002). The role of carotenoids in human health. *Nutrition in Clinical Care*, 5 (2), 56-65. Consultado em junho de 2020, em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.1523-5408.2002.00004.x>
- Kechagia, M. et al. (2013). Health Benefits of Probiotics: A Review. *ISRN Nutrition* (2013). Consultado em junho de 2020, em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4045285>
- Kris-Etherton, P. M., Harris, W. S., & Appel, L. J. (2002). Fish consumption, fish oil, omega-3 fatty acids, and cardiovascular disease. *Arteriosclerosis, Thrombosis, and Vascular Biology*, 23 (2), 20-30. Consultado em junho de 2020, em <https://www.ahajournals.org/doi/full/10.1161/01.CIR.0000038493.65177.94>
- Loureiro, I. (2004). A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 22 (2), 43-55. Consultado em junho de 2020, em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/100171/1/RUN%20-%20RPSP%20-%202004%20-%20v22n2a04%20-%20p43-55.pdf>
- Monteiro, R. et al. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Lisboa: XXI Governo Constitucional.
- Oliveira Martins, G. et al (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ramos, E. & Porfírio, M. (2003). *Orientações Curriculares para a Educação Tecnológica – 9.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- van den Akker, J. (2010). Curriculum design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 37-50). Enschede: SLO.
- Wildman, R., & Kelley, M. (2007). Nutraceuticals and Functional Foods. In R. Wildman (Ed.), *Handbook of Nutraceuticals and Functional Foods* (2nd ed., pp. 335-352). Boca Raton: CRC Press.
- Wildman, R. e Kelley, M. (2007). *Nutraceuticals and functional foods*. Boca Raton: CRC Press.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, DA PAZ E DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Vítor Fontes¹, Anabela Cardoso²

¹Colégio Paulo VI, Biblioteca Pública de Perosinho (Portugal), vitorfontesgeo@gmail.com

²Escola Básica e Secundária de Pinheiro, Biblioteca Pública de Perosinho (Portugal), ascardoso01@gmail.com

Resumo

A literatura sempre foi, ao longo dos tempos, um dos mais eficazes agentes de mudança e um poderoso veículo para a transmissão de valores e princípios modeladores de mentalidades, tantas vezes precursores de transformações que só aconteceriam muito tempo depois. Lembremos apenas alguns exemplos de obras que fizeram mais pelos Direitos Humanos do que muitos tratados e discursos sobre o tema, é o caso de “Os Miseráveis” de Vítor Hugo; “A Cabana do Pai Tomás” de Harriet Stowe ou os romances “Oliver Twist” e “Tempos Difíceis” de Charles Dickens. Note-se como, um século antes da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), já estes romances denunciavam as desigualdades sociais gritantes, a pobreza e a miséria humana, a violência e a opressão sobre crianças e mulheres e a exploração humana, nomeadamente sobre os negros. Assim, importa refletir sobre a importância da Educação Literária na promoção dos Direitos Humanos, da Paz e do Desenvolvimento Sustentável, junto das crianças e dos jovens, em particular, mas não ignorando a sua relevância junto da população adulta, considerando as bibliotecas escolares, em particular, e as bibliotecas públicas, em geral, bem como as suas equipas técnicas e professores bibliotecários, atores indispensáveis no desenvolvimento de estratégias de Educação Literária. Na verdade, cerramos fileiras entre os que acreditam no enorme potencial que os livros e a literatura continuam a ter na formação dos cidadãos, sobretudo dos mais jovens, e numa Escola e numa Sociedade comprometidas com os ideais humanistas da Paz, da Liberdade, dos Direitos Humanos, e cada vez mais preocupadas com o nosso futuro comum e com a crescente necessidade de adoção de políticas, estratégias e ações, individuais e coletivas, potenciadoras de um Desenvolvimento mais Humano e Sustentável.

Palavras-chave: Educação Literária, Leitura, Direitos Humanos, Paz

Abstract

Literature has always been, over time, one of the most effective agents of change and a powerful vehicle to convey values and principles that shape mentalities, so often the herald of transformations that would only occur much later. Let us recall just a few examples of works that have done more for Human Rights than many treaties and speeches on the subject such as “Les Misérables” by Vítor Hugo, Harriet Stowe’s “Uncle Tom’s Cabin” or Charles Dickens’s “Oliver Twist” and “Hard Times” novels. A century before the proclamation of the Universal Declaration of Human Rights (1948), these novels already unveiled striking social imbalance, poverty and human misery, violence and oppression over children and women and human exploitation, particularly on black people. Therefore, it is important to think over the importance of Literary Education in promoting Human Rights, Peace and Sustainable Development, among children and young people in particular, without ignoring its relevance to the adult population, considering school libraries, in particular and public libraries in general, as well as their technical staff and librarian teachers, essential performers in the development of Literary Education strategies. In fact, we close ranks among those who believe in the enormous potential that books and literature continue to have in the training of citizens, especially young people, and in a School and Society committed to the humanist ideas of Peace, Freedom, Human Rights, and increasingly concerned with our common future and with the growing need to adopt policies, strategies and actions, both individual and collective, that promote a more Human and Sustainable Development.

Keywords: Literary education - Reading - Human Rights - Peace

As próximas linhas são dedicadas à importância da Educação Literária na promoção dos Direitos Humanos, da Paz e do Desenvolvimento Sustentável, junto das crianças e dos jovens, em particular, mas não ignorando a sua relevância junto da população adulta, considerando as bibliotecas escolares, em particular, e as bibliotecas públicas, em geral, bem como as suas equipas técnicas e professores bibliotecários, atores indispensáveis no desenvolvimento de estratégias de Educação Literária. Na verdade, cerramos fileiras entre os que acreditam no enorme potencial que os livros e a literatura continuam a ter na formação dos cidadãos, sobretudo dos mais jovens, e numa Escola e numa Sociedade comprometidas com os ideais humanistas da Paz, da Liberdade, dos Direitos Humanos, e cada vez mais preocupadas com o nosso futuro comum e com a crescente necessidade de adoção de políticas, estratégias e ações, individuais e coletivas, potenciadoras de um Desenvolvimento mais Humano e Sustentável. Esta necessidade surge documentada e priorizada num conjunto de documentos orientadores publicados pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e, por isso, com um alcance internacional, mas também, pelo próprio Ministério da Educação, para o caso português, que devem inspirar os agentes e as comunidades educativas para práticas pedagógicas que contribuam para esse desígnio coletivo, em que a Educação Literária pode ser um caminho muito válido e eficaz¹. É neste âmbito, aliás, que se enquadram as Bibliotecas associadas da UNESCO, com o objetivo de encorajar as bibliotecas que se encontram abertas ao público a realizar atividades em domínios dessa mesma organização, como a promoção dos direitos humanos, da paz, da diversidade cultural e do diálogo intercultural, a proteção do ambiente e a luta contra o analfabetismo, entre outros. A CNU estabeleceu a Rede das Bibliotecas Associadas à Comissão Nacional da UNESCO, integrando igualmente as bibliotecas

¹ Dos diversos documentos, gostaríamos de referenciar os seguintes por os consideramos basilares:

- **Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais**, adotada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, na sua 18.^a sessão, em Paris, França, a 19 de novembro de 1974, disponível em: <http://gdcc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/recomunesco-educacao.pdf>.

- **Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário**, aprovado em agosto de 2016, elaborado pelo Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação, em parceria com o Instituto Camões – Instituto da Cooperação e da Língua I.P., o CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e a Fundação Gonçalo Silveira. Como se pode ler no site da Direção Geral de Educação, este Referencial constitui-se como documento orientador que visa enquadrar a intervenção pedagógica da Educação para o Desenvolvimento, como dimensão da educação para a cidadania, e promover a sua implementação na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. De natureza flexível, não prescritivo, este Referencial pode ser utilizado em contextos diversos, no seu todo ou em parte, sequencialmente ou não. Encontra-se disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf.

- **Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial**, publicado em 2016, pela Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura. Esta publicação inspira-se numa visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos princípios de respeito pela vida e dignidade humanas, igualdade de direitos, justiça social, diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada, com o objetivo de construir um futuro sustentável. Este documento reforça a visão de duas publicações incontornáveis da UNESCO, “*Aprendendo a ser: o mundo da educação hoje e amanhã*” (1972), e “*Educação: um tesouro a descobrir*”, também conhecido como Relatório Delors (1996). Este livro está disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/portuguese_version_of_rethinking_education_towards_a_global/

- A UNESCO, como agência especializada das Nações Unidas para a educação, é responsável por liderar e coordenar a **Agenda da Educação 2030**, que é parte de um movimento global para erradicar a pobreza até 2030 através dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. A educação, essencial para atingir todos esses objetivos, tem um objetivo dedicado a ela. O Objetivo 4 visa “*Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*”. O Marco de Ação da Educação 2030 oferece orientações para a implementação desse objetivo ambicioso e seus compromissos. É neste contexto que surge a publicação **Educação para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem**, publicado em 2017 pela UNESCO. De acordo com Quian Tang, Diretor Geral assistente para a Educação na UNESCO, trata-se de um guia para profissionais da educação sobre o tema e, consequentemente, procura contribuir para a realização e concretização dos ODS, identificando objetivos de aprendizagem indicativos e sugere temas e atividades de aprendizagem para cada ODS. Pode, também, encontrar-se métodos de implementação em diferentes níveis, desde a formulação de cursos até estratégias de âmbito nacional.

Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/education_for_sustainable_development_goals_learning_object/

- **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**, considerada a primeira publicação da UNESCO sobre Educação para a Cidadania Global, surge numa altura em que a comunidade internacional é chamada a estabelecer uma nova agenda de desenvolvimento (Agenda 2030). Segundo Quian Tang, Diretor Geral assistente para a Educação na UNESCO, a comunidade de educação é convocada a dar passos para promover a paz, o bem-estar, a prosperidade e a sustentabilidade, pelo que esta publicação pretende sensibilizar para a importância da Educação para a Cidadania Global, além de oferecer a clareza conceitual e a orientação prática necessárias para a sua implementação efetiva.

Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/global_citizenship_education_preparing_learners_for_the_21st-century/

- **Education for peace and sustainable development (s/data)**, publicado pela UNESCO e pelo Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.

Disponível em: <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/Education%20for%20peace%20and%20sustainable%20development.pdf>

anteriormente associadas à Rede UNESCO e dando assim continuidade a este projeto². Esta é, pois, uma excelente oportunidade para as Bibliotecas Escolares (e outras bibliotecas públicas) assumirem o compromisso para o desenvolvimento de iniciativas, projetos e atividades de Educação Literária ao serviço da promoção dos Direitos Humanos, da Paz e do Desenvolvimento Sustentável.

A literatura sempre foi, ao longo dos tempos, um dos mais eficazes agentes de mudança e um poderoso veículo para a transmissão de valores e princípios modeladores de mentalidades, tantas vezes precursores de transformações que só aconteceriam muito tempo depois. Lembremos apenas alguns exemplos de obras que fizeram mais pelos Direitos Humanos do que muitos tratados e discursos sobre o tema, é o caso de “Os Miseráveis” de Vitor Hugo; “A Cabana do Pai Tomás” de Harriet Stowe ou os romances “*Oliver Twist*” e “*Tempos Difíceis*” de Charles Dickens. Note-se como, um século antes da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), já estes romances denunciavam as desigualdades sociais gritantes, a pobreza e a miséria humana, a violência e a opressão sobre crianças e mulheres e a exploração humana, nomeadamente sobre os negros³. Uma das dimensões mais relevantes da literatura é a sua função humanizadora, dimensão que tem merecido a atenção de vários investigadores, nos últimos anos, cujos trabalhos foram merecedores de uma leitura reflexiva. Dos autores consultados, há um que se destaca e se assume como uma referência quando procuramos compreender as relações entre a Literatura e os Direitos Humanos - falamos de Antonio Candido, escritor e crítico literário brasileiro, vencedor do Prémio Camões em 1998. Para Candido (2004, p. 186) a relação entre a literatura e os Direitos Humanos perspectiva-se de dois ângulos diferentes. O primeiro prende-se com a convicção de que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita, sob pena de mutilar a personalidade do indivíduo, uma vez que, dando forma aos sentimentos e à visão do mundo, a literatura organiza, liberta do caos e, portanto, humaniza, pelo que, negar a fruição da literatura é mutilar a nossa própria humanidade. Por outro lado, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo facto de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou da negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Assumindo a literatura como um direito, Candido (2004, p. 186-187) defende que “para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa de bens”, considerando que “só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras”, pelo que é necessário um esforço real de igualização como condição para um aumento sensível dos hábitos de leitura. Assim, “quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um”. Para Candido (2004, p. 189-190) a boa literatura tem alcance universal e ela só chegará ao povo se potenciarmos a sua aproximação, dado que os grandes clássicos estão imbuídos de um poder universal que ultrapassa a barreira da estratificação social e, de certo modo, pode contribuir para reduzir as distâncias impostas pela desigualdade económica e derrubar o preconceito segundo o qual as minorias que podem participar de formas requintadas de cultura são sempre capazes de apreciá-las, o que para o autor não é manifestamente verdade, dado que as classes dominantes são frequentemente desprovidas de percepção e interesse real pela arte e a literatura ao seu dispor. Para Antonio Candido (2004, p. 191) parece não restar dúvidas, quando escreve de forma perentória que “a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis”. E acrescenta, “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis deve ser um direito inalienável”. No outro texto intitulado “Direitos Humanos e Literatura”, Antonio Candido (1989), partindo da convicção de que quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, defende que a literatura surge de forma indubitável como uma manifestação universal de todos os homens e em todos os tempos, não havendo povo ou homem que possa viver sem ela, ou seja, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Por ser uma necessidade universal, a sua satisfação constitui, por isso mesmo, um direito e um poderoso instrumento de instrução e educação. Neste texto Candido defende, também, que “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”, razão pela qual não se trata de uma experiência inofensiva, dado que tem um papel formador e modelador da personalidade, mas não necessariamente segundo as convenções. Na verdade para Candido, a literatura “trazendo

² Mais informações disponíveis em: <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/redes-unesco/bibliotecas-associadas>

³ Sobre este tema, sugerimos a leitura do artigo “O Romance e as Origens dos Direitos Humanos”, de Lynn Hunt, publicado in VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 21, nº 34: p. 267-289, julho de 2005, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v21n34/a02.pdf>

livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Para o autor toda a obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto construído, sendo grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção e é precisamente o carácter de coisa organizada da obra literária que se torna um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos e, conseqüentemente, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. Desta forma, para Antonio Candido (1989, p. 117) “*a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante*”, ajudando-nos a tomar posição em relação a eles. É esta função social e até política da literatura que leva Nussbaum (2019, p. 146-153) a escrever na sua obra “*Sem fins lucrativos: porque precisa a democracia das humanidades*” que a literatura permite estimular a nossa “*imaginação narrativa*” e com ela a capacidade de pensar como será esta numa situação de outras pessoas diferentes de mim, de ser um leitor inteligente da história dessa pessoa e de compreender as emoções e os desejos e anseios de alguém que está noutra situação. A autora lembra a este propósito que “*o desenvolvimento da compaixão foi parte fundamental do melhor das ideias modernas acerca da educação democrática, quer nas nações ocidentais quer nas não ocidentais. Grande parte deste desenvolvimento deu-se na família, mas as escolas, e mesmo as instituições do ensino superior, desempenharam um papel significativo. Para o desempenharem perfeitamente, devem dar, no currículo, lugar de destaque às humanidades e às artes, cultivando um tipo de educação participativa que ative e refine a capacidade de ver o mundo*”. A autora sublinha, por isso, a importância de se fortalecer os recursos emocionais e imaginativos da personalidade, possibilitando às crianças o desenvolvimento de competências que lhes permitam a compreensão de si mesmas e dos outros, lembrando que “*nós não vemos os outros automaticamente como seres humanos amplos e profundos, com pensamentos, anseios espirituais e emoções. É demasiado fácil reduzir a outra pessoa a um corpo – julgando talvez que, assim, a podemos usar para os nossos fins, maus ou bons. É uma proeza ver a alma nesse corpo, e esta proeza é alimentada pela poesia e pelas artes, que nos pedem que imaginemos o mundo interior dessa forma que vemos – e também que nos imaginemos a nós próprios e às nossas próprias profundezas.*”

A alteridade é, seguramente, uma das mais importantes dimensões da literatura e é nessa capacidade de levar o sujeito leitor a colocar-se no lugar do outro que reside o seu poder pedagógico. O problema é que esta característica é, muitas vezes, ignorada ou subestimada dos currículos, dos manuais e de práticas pedagógicas de professores, educadores ou mediadores culturais. Foi esta preocupação que inspirou Tzvetan Todorov a escrever o seu célebre ensaio intitulado “*A literatura em perigo*”, publicado em 2009 e que mereceu a nossa leitura atenta. Logo no texto de apresentação à edição brasileira, Caio Meira (2009, p. 12) adverte “*para que o próprio leitor não morra como leitor, a arte poética e ficcional deve ser apresentada em primeiro lugar em seu estranho poder imprevisto, encantador, emocionante, de forma a criar raízes profundas e suficiente para que nenhum corte analítico ou metodológico venha a podar sua presença criadora, para que nenhuma de suas partes essenciais seja amputada antes que ela aprenda a se mover e nos acompanhe pelos sentidos que damos à vida à medida em vivemos. Se o texto literário não puder nos mostrar outros mundos e outras vidas, se a ficção ou a poesia não tiverem mais o poder de enriquecer a vida e o pensamento, então teremos de concordar com Todorov e dizer que, de facto, a literatura está em perigo.*” Neste ensaio Todorov disferiu duras críticas à forma como o ensino da literatura e a educação literária estão a ser praticadas nas nossas escolas, responsabilizando os currículos e os professores de literatura pelo crescente afastamento dos leitores pelas obras literárias. No capítulo “*A literatura reduzida ao absurdo*”, Todorov reconhece que a escola está mais empenhada no que escrevem e pensam os críticos, do que os autores e as próprias obras em si mesmas, privilegiando mais o “*estudo da disciplina*” ao invés do “*estudo do objeto*”, focando o processo no estudo da semiótica e da pragmática, da retórica e da poética, em detrimento do que falam as obras em si, o seu sentido, o seu contexto e o mundo que elas evocam e que, na opinião do autor, é o mais importante. Esta crítica ganha mais força se tivermos presente que Todorov é dos nomes mais considerados do estruturalismo e que, não ignorando a utilidade de o aluno do ensino básico e secundário aprender os factos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural, em caso algum o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, já que esse é o seu fim, já que “*regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um.*”

Nesta mesma linha encontram-se Ângela Balça e Fernando Azevedo (2017) quando nos propõem uma reflexão acerca do estado da Educação Literária em Portugal, elencando um conjunto de constrangimentos no sucesso da sua promoção, embora reconheçam que muito tem sido feito nos últimos anos, desde logo, a entrada da educação literária nos documentos programáticos oficiais como um domínio autónomo e explícito, o desenvolvimento da investigação científica sobre questões da promoção da leitura, da formação de leitores e da educação literária, a formação inicial e contínua dos docentes nestes temas, a generalização a todo o país da Rede de Bibliotecas Escolares e a implementação, desde 2006, do Plano Nacional de Leitura. No entanto, um conjunto de limitações e opções metodológicas e curriculares têm condicionado de forma menos eficaz o sucesso das práticas pedagógicas de Educação Literária, entre elas, a dificuldade de se encarar a literatura como uma forma de Arte, uma vez que a Literatura é considerada como um campo diferente das Artes na estrutura do currículo escolar; a existência de um “currículo mínimo” a nível nacional de uma lista de obras selecionadas, o que pode condicionar a imperiosa necessidade de ser ler por prazer, não compatível com as escolhas de obras literárias feitas por terceiros, o que para os autores constitui uma deriva uniformizadora pouco benigna para a formação de leitores, pois se *“por um lado deveríamos ter o primado do indivíduo, das suas escolhas, das suas interpretações, da sua receção do texto literário, por outro os decisores políticos pensam que só a normalização pode contribuir para um currículo único que supostamente colocará todos os alunos em igualdade”*, fechando-se de forma clara a possibilidade de uma verdadeira partilha de leituras, escolhidas em total liberdade pelos alunos. Entre os problemas apontados pelos autores, encontramos, ainda, o facto de, na escola, o texto poético ser relegado para um segundo plano, não valorizando a poesia enquanto forma literária fundamental no fomento da educação literária; a insuficiente formação contínua dos professores e educadores nestes domínios; a gestão nem sempre eficiente das bibliotecas escolares e dos recursos; a falta de tempo de aula disponível para a leitura autónoma e recreativa; a falta de capacidade de reflexão sobre a organização das práticas pedagógicas, ignorando-se, muitas vezes, o entendimento dos benefícios para os alunos de atividades como a Hora do Conto; as contradições entre a “voz e a prática” dos docentes, no que se refere à Educação Literária, que denotam a falta de um entendimento profundo do conceito de educação literária, com prejuízo para as práticas pedagógicas quer em sala de aula, quer no espaço biblioteca escolar, verificando-se uma elevada dificuldade em concretizar, em contexto de prática pedagógica, os princípios da educação literária. Num outro texto, intitulado *“Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa”*, Ângela Balça e Paulo Costa (2017) lembram que a escola abraça dois enormes desafios no que diz respeito à leitura: o primeiro é ler, o outro é formar leitores. No entanto, acrescentam aos fatores que concorrem para limitar o sucesso da formação de leitores literários e para a promoção de uma efetiva educação literária o facto de a entrada dos livros e das obras literárias nos programas da disciplina de Português, sobretudo o estudo e a leitura orientada em sala de aula dessas obras, fazer com que esses livros sejam objeto de uma recontextualização que, na opinião destes, na maioria das vezes não é muito feliz. Além disso, denunciam que muitas das obras não chegam a entrar efetivamente no espaço da sala de aula, dado que são apresentadas aos alunos por meio de excertos, presentes nos manuais escolares, amputando-se assim os distintos aspetos que compõem uma obra literária, fundamentais para que se estabeleça uma relação de prazer, fruição e afeto com a mesma. Por outro lado, esta “amputação” dificulta a possibilidade de os alunos contactarem e perceberem os aspetos paratextuais que caracterizam uma obra literária e, a partir deles, construir as suas inferências e hipóteses interpretativas em redor do texto literário. Deste modo, fica comprometida a oportunidade de ler a obra no seu todo, estabelecendo relações com a estrutura interna da mesma, mas também com a experiência e conhecimento do mundo dos alunos, permitindo uma leitura que se quer inteira, completa e total, e não uma visão fragmentada e descontextualizada, que resulta cada vez mais da leitura não da obra, mas do resumo da obra. Por esta razão, impõe-se a construção e operacionalização de práticas pedagógicas alternativas em torno do texto literário, pois de outra forma não estaremos a promover uma educação literária humanizadora.

Por aqui se conclui, portanto, que o ensino básico e secundário não se dirige a formar especialistas em literatura, o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários, sob pena de se perder o mais importante que é “o amor pela literatura” e, conseqüentemente, colocar em perigo a própria literatura retirando-lhe poder, por não mais participar na formação cultural do indivíduo e do cidadão. E é este “poder” que nos interessa, um poder transformador e, por isso, educador, capaz de formar cidadãos plenos no exercício dos seus direitos e dos seus deveres, cidadãos comprometidos e empenhados na promoção dos direitos humanos, de uma sociedade mais justa, pacífica e desenvolvida. É nesta linha que se inscreve o discurso de Todorov (2009, p. 76-91) que *“a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver (...) pode nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.”* A literatura é, por isso, pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social que em que cada um de nós vive e a realidade que a literatura aspira compreender é, segundo Todorov, a própria

experiência humana, na medida em que, ao dar forma ao objeto, um acontecimento ou carácter, o escritor não está a impor uma tese, antes incita o leitor a formulá-la; assim, ao invés de impor, o escritor propõe, abrindo a possibilidade ao leitor da liberdade de fazer as suas escolhas, mas, indubitavelmente, tornando-o mais ativo, levando o leitor a adotar uma posição. O escritor, fazendo uso evocativo das palavras, recorrendo às histórias, aos exemplos e aos casos singulares utilizados na obra literária, “*gera um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta a nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo*”. Para Todorov, o horizonte último desta experiência não é a verdade, mas o amor, a forma suprema de ligação humana, e para isso é preciso ajudar o indivíduo a pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias, único meio de cumprirmos a nossa vocação. E porque a literatura tem, então, um papel vital a cumprir, Todorov apela ao encorajamento da leitura por todos os meios “inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*”.

REFERÊNCIAS

Balça, Â.; Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 131-153. Consultado em setembro, 2020, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46298/1/9394-32007-1-PB.pdf>

Balça, Â.; Costa, P. (2017). Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino em ReVista*, Uberlândia, MG, v. 24, n.1, p. 201-220. Consultado em setembro, 2020, em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/21928/1/Bal%C3%A7a%20%26%20Costa%202017.pdf>

Candido, A. (1989). *Direitos Humanos e Literatura*. A.C.R. Fester (Org.) *Direitos Humanos E....Cjp*, Ed. Brasiliense. Consultado em setembro, 2020, em <https://bibliasp.org/wp-content/uploads/2014/09/direitos-humanos-e-literatura-por-antonio-candido.pdf>

Candido, Antonio (2004). *O direito à literatura*. *Vários Escritos*, 4.^a ed., Rio Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades. Consultado em setembro, 2020, em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208284/mod_resource/content/1/antonio-candido-o-direito-a-leitura.pdf

Nussbaum, M. C. (2019) – *Sem fins lucrativos: porque precisa a democracia das humanidades*. Lisboa. Edições 70.

Todorov, T. (2009). *A Literatura em Perigo*. Rio de Janeiro: Difel.

CONCEÇÕES DOS SUPERVISORES SOBRE AS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO NO 1.º CEB

João Rocha¹, Tânia Rogg²

¹*Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI, Escola Superior de Educação (PORTUGAL),
jorocho@esev.ipv.pt*

²*Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação (PORTUGAL),
taniarogg@hotmail.com*

Resumo

As práticas de supervisão na formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) assumem um papel capital no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores deste nível de ensino. Neste propósito, intentamos averiguar quais as conceções dos supervisores sobre as práticas de supervisão no 1.º CEB. O estudo é de cariz qualitativo, em que para a recolha de dados foi utilizado o inquérito por entrevista. A entrevista foi aplicada a sete supervisores de uma instituição de ensino superior público e nove orientadores cooperantes das escolas que colaboram com essa mesma instituição. Os resultados obtidos demonstram que a supervisão pedagógica no contexto de formação inicial de professores é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação, onde este coloca em prática as aprendizagens teóricas e, num trabalho de colaboração com os supervisores institucionais e o orientador cooperante, desenvolve novas competências. Essas capacidades situam-se no âmbito da reflexão sobre as suas práticas, da gestão de situações de carácter diverso, da visão da educação e do olhar que possui sobre a escola e a sala de aula, sempre com o propósito de promover aprendizagens de qualidade, quer individuais, quer coletivas dos alunos, assim como, do próprio professor em formação, na edificação do seu perfil como futuro professor. As conclusões do estudo evidenciam que as práticas de supervisão são fundamentais na formação dos futuros professores do 1.º CEB e estas devem ser sustentadas num trabalho colaborativo de formação interativa, envolvendo o orientador cooperante, o supervisor e o formando/professor em formação.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Supervisão Pedagógica, Prática de Ensino Supervisionada, Supervisor Institucional, Orientador Cooperante.

Abstract

Supervisory practices in the initial teacher training of primary school assume a key role in the personal and professional development of future teachers at this level of education. In this regard, we intend to ascertain which supervisors' views on supervisory practices in the primary school. The study is of a qualitative nature, in which the interview survey was used for data collection. The interview was applied to seven supervisors from a public higher education institution and nine cooperative advisors from schools that collaborate with that same institution. The results obtained demonstrate that pedagogical supervision in the context of initial teacher training is fundamental for the personal and professional development of the teacher in training, where he puts theoretical learning into practice and, in a collaborative work with institutional supervisors and the cooperating supervisor, develops new skills. These capacities are within the scope of reflection on their practices, the management of situations of a different nature, the vision of education and the view they have on the school and the classroom, always with the purpose of promoting quality learning, either individually or collectively by students, as well as by the teacher in training, in building his profile as a future teacher. The conclusions of the study show that supervisory practices are fundamental in the training of future teachers of the primary school and these must be supported in a collaborative work of interactive training, involving the cooperating supervisor, the supervisor and the trainee/teacher in training.

Keywords: initial teacher training of primary school, pedagogical supervision, supervised teaching practice, institutional supervisor, cooperating advisor.

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores, no passado muito ambicionada, tem, ao longo dos últimos anos, vindo a revelar-se muito pouco atrativa profissionalmente, seja por questões económicas, políticas, físicas ou psicológicas. Esta escassez de atratividade exterioriza-se no cada vez menor número de alunos inscritos nas Escolas Superiores de Educação e nas Universidades, patenteando-se uma adesão dos jovens a outras profissões que não a de professor. Porém, a formação inicial de professores tem interpreendido um esforço de adaptação a esta falta de interesse dos jovens pela profissão de professor, espelhado na tentativa de melhoria da formação possibilitada, nomeadamente no âmbito das práticas pedagógicas e no que reporta às práticas de supervisão. No prosseguimento das diretrizes procedentes do tratado de Bolonha, segundo Formosinho e Niza (2001), a formação de professores foi regulamentada, em Portugal de modo significativo, originando transformações estruturantes, especificamente na organização das práticas pedagógicas que até essa data patenteava dissemelhantes modelos curriculares da formação inicial de professores. Salientamos a preconização legal estipulada pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, a que associamos, em linha com Gonçalves (2015), a organização curricular de um plano de estudos que deve ter como princípio norteador, o desenvolvimento profissional dos formandos/futuros professores, agregando-se a este aspeto, o incremento de uma postura crítica e reflexiva em relação ao contexto de trabalho. Evidenciamos ainda, no que reporta aos aspetos organizativos, as condições para a realização da prática de ensino supervisionada (PES), impondo a consolidação das relações entre as instituições de formação e as escolas cooperantes, tal como, relevamos a formação dos orientadores cooperantes. Alarcão e Tavares (2003) enfatizavam que a formação inicial de professores, na dimensão profissional, conjectura uma parceria entre as instituições de formação inicial e as escolas cooperantes de modo a alavancar o desenvolvimento de uma cultura de formação institucional no processo de formação. Os autores advogam uma perspetiva interativa que impõe a ambas as instituições, o debate e negociação do projeto de formação, atitudes partilhadas, definição e identificação dos objetivos, planificação conjunta, co-aprendizagem institucional, indagação sobre as práticas, boa comunicação, um procedimento de avaliação conjunto com os mesmos parâmetros, reflexão para a ação, na ação e sobre a ação e a investigação conjunta. Assumem assim, neste âmbito, capital relevância, as práticas de supervisão na formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), enquanto promotoras do desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos/futuros professores. Práticas de supervisão estas, que deverão ser ancoradas numa “supervisão pedagógica diligente, sustentada numa dinâmica eficiente, profícua, exigente e rigorosa dos pontos de vista teórico, organizacional e operacional” (Rocha, 2018, p. 711). Tomando como pressuposto o anteriormente enunciado, fomos conduzidos à concretização de um estudo que nos permitisse averiguar as conceções dos supervisores sobre as práticas de supervisão no 1.º CEB. O estudo é sustentado pelo pensamento de sete supervisores institucionais e nove orientadores cooperantes.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Nos nossos dias, as escolas são acareadas com os perseverantes desenvolvimentos de âmbito político, social, cultural, religioso e tecnológico; sendo assim, impelidas a jornadas de “braço dado” com estes progressos, de modo a viabilizarem um ensino atualizado. Para que tal ensino ocorra, é imperiosa uma formação de professores competentes “capazes de tomar decisões e efetuarem escolhas fundamentadas perante a incerteza, a instabilidade, a complexidade e a singularidade que caracterizam o acto educativo” (Alarcão, Cachapuz, Medeiros & Jesus, 2005, pp. 19-20). A formação inicial de professores, na perspetiva de Rocha (2019, p. 1262), particularmente a formação inicial de professores do 1.º CEB, “tem vindo a despertar, de forma crescente e continuada, o interesse e a motivação de diferentes intervenientes na área da educação, para um aumento da qualificação e credibilização da formação destes profissionais da educação”. Esta formação é uma das etapas capitais da carreira docente, em que a PES, particularmente, o estágio se arroga como um dos momentos mais significativos, potenciador de aprendizagens e aquisição de competências, ou seja, é “neste contacto com o espaço real de ensino que o estudante estagiário conhece os contornos da profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa atividade educativa (Batista, Graça & Queirós, 2014, p. 78)”. Em termos legais, a PES insere-se na componente de iniciação à prática profissional e “é concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem e (...) numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos” (alíneas d) e e), do n.º 1 do art.º 11.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Na alínea b), do n.º 1, do art.º 11.º deste documento, preconiza-se uma outra norma das atividades incluídas na componente de iniciação à prática profissional, que é a de proporcionar “aos

formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula.” A PES, segundo o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, ponto 2, “corresponde ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final” (p. 2821).

Ressaltamos, que no texto aqui exposto, a PES, é por nós compreendida como

um conhecimento direto da práxis educativa que se desenvolve nas instituições escolares, constituindo também uma oportunidade para o formando/futuro professor tomar contacto com os contextos onde irá futuramente desenvolver o seu trabalho e iniciar-se na docência. Este momento tão importante para a formação dos futuros docentes não pode ser visto como um complemento do currículo formativo, mas uma componente substancial do mesmo (Rocha, 2016, p. 231).

Neste sentido, é fundamental que as instituições de ensino superior (Institutos Politécnicos e Universidades), assim como as escolas cooperantes, procedam ao necessário acompanhamento, e apoio dos professores em formação. Este acompanhamento é realizado fundamentalmente através da supervisão das práticas pedagógicas em contexto, sendo esta indispensável para o desenvolvimento global do professor em formação, com o principal propósito de o avaliar, através das observações e das reflexões conjuntas promovidas pelos supervisores, os orientadores cooperantes e o formando/futuro professor, de modo a que o professor em formação adquira as competências e conhecimentos intrínsecos à docência. A supervisão assume assim um particular destaque nas práticas pedagógicas, devendo ser ponderada como “um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio dever” (Sá-Chaves, 2000, p. 127), de modo a propiciar as melhores condições para que o professor em formação se desenvolva pessoal e profissionalmente. As aprendizagens pedagógicas do professor em formação inicial devem-se essencialmente às PES, suportada numa supervisão pedagógica, que se revela, nas palavras de Mesquita e Roldão (2017), como uma ação profissional que “exige ações (mais do que intenções) refletidas, sustentadas em processos de interação e (trans)formação, com implicações nos diferentes contextos de formação, revelando formas de ensinar e de aprender, sempre com a intencionalidade de melhorar a qualidade profissional de todos” (p.76). Rocha (2016) defende que a supervisão se constitui como “um processo de desenvolvimento e aprendizagem incorporado, assimilado e compreendido pela escola e por toda a comunidade educativa, com impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem, tendo como objetivo primeiro o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, assumindo papel relevante em toda esta dinâmica – o supervisor pedagógico” (p. 136). Este supervisor, segundo o autor, exerce uma função que “obriga a uma leitura arguta do planeta, da sociedade, da escola, da cultura, dos contextos, dos alunos (p. 199). Alarcão e Tavares (2003) destacam que o supervisor deve ser um sujeito aberto, de contactos fáceis, humanos, flexíveis e repleto de recursos que disponibiliza. Este deve ter a capacidade de saber escutar, de prestar atenção, de compreender, de parafrasear e interpretar, de cooperar, de interrogar, de integrar as perspetivas dos formandos, de procurar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum, assim como de comunicar verbal e não-verbalmente. Os supervisores, na nossa perspetiva, devem ser aqueles que observam e analisam a prática dos supervisandos, inferindo reflexivamente e construtivamente na relação entre os dois, ambicionando metamorfosear o conhecimento teórico-empírico em conhecimento profissional validado pela sistematização. Estes devem adotar uma atitude crítica e reflexiva, por meio de um discernimento de transformação pela práxis/practicum contextualizada na realidade.

Não podemos, contudo, deixar de realçar que o supervisor deve possuir capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas, assim como, avaliativas. Relevamos ainda que o supervisor não poderá apenas dominar “os conteúdos programáticos das respectivas disciplinas”, mas também possuir “uma boa cultura geral e uma formação efectiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didácticas ou metodologias de ensino e das respectivas tecnologias” e que tenha desenvolvido “um certo número de skills específicos, ter um bom conhecimento de si próprio” e que possua “uma atitude permanente de bom senso” (Alarcão & Tavares, 2003, p.59). Segundo Rocha (2016, p. 203), é desejável que no seu perfil, o supervisor possua “as capacidades de planeamento, observação, metodologia, liderança, orientação, proactividade, iniciativa, dinamismo, acessibilidade, análise, persuasão, eficiência, compreensão, capacidade, produção, apoio, inovação, cooperação, criatividade, interpretação, avaliação, ética, deontologia, segurança, auxílio, integração, interesse, comunicação, colaboração, lealdade, incentivo, atenção, atualização, conhecimento e sabedoria”. Em linha com Alarcão e Tavares (2003), um supervisor será um “professor de valor acrescentado” (p. 151). Ao supervisor cabe assim a tarefa de

supervisionar, procurando impulsionar nos atores educativos a ideia de que devem pensar reiteradamente sobre si enquanto imersos no contexto educacional e nas suas práticas, transpondo inevitavelmente a uma perseverante invitation ao autoexame permanente, para a exercitação da autocrítica e autovigilância contínua sobre si e sobre as suas práticas (Leal & Henning, 2009).

No âmbito da PES, destacamos que nos processos supervisivos, os supervisores institucionais e os orientadores cooperantes desempenham papéis imprescindíveis de supervisão. Estes supervisores deverão possuir uma visão pedagógica e uma visão político educacional (Machado, 2000), devendo ser promotores do diálogo, de uma atitude responsável no formando, de partilha de ideias, de saberes, de sentimentos, aceitando a perspectiva do professor em formação, mas por outro lado, dar a conhecer o seu ponto de vista. Estes supervisores devem ser capazes de “ouvir, promover a colaboração, a autorregulação, a cooperação e a reflexão (Mesquita & Roldão, 2017, p. 75). Não podemos, porém, deixar de evidenciar o papel do professor em formação, dada a sua centralidade em todos os processos de supervisão. De acordo com o Decreto-lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro,

o estudante desempenha o papel central, quer na organização das unidades curriculares, cujas horas de contacto assumirão a diversidade de formas e metodologias de ensino mais adequadas, quer na avaliação e creditação, as quais considerarão a globalidade do trabalho de formação do aluno, incluindo as horas de contacto, as horas de projeto, as horas de trabalho de campo, o estudo individual e as atividades relacionadas com avaliação, abrindo-se também a atividades complementares com comprovado valor formativo artístico, sociocultural ou desportivo (Preâmbulo).

Vieira (2010) sustenta que o papel do professor em formação se operacionaliza a partir de quatro tarefas fundamentais: i) reflexão; ii) experimentação; iii) regulação e; iv) negociação. O professor em formação durante as suas práticas pedagógicas, tem a responsabilidade de assumir o compromisso total com os alunos envolvidos, sempre com o objetivo de promover o sucesso nas aprendizagens dos mesmos. Durante o seu período de estágio, este terá de desenvolver um bom trabalho colaborativo, com a envolvimento dos supervisores institucionais, do orientador cooperante, dele próprio e dos elementos pertencentes ao seu grupo de estágio (caso existam).

3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Problema e objetivos

Neste estudo, intentamos averiguar as conceções dos supervisores sobre as práticas de supervisão no 1.º CEB, a partir de uma reflexão suportada nas palavras de sete supervisores de uma instituição de ensino superior público e de nove orientadores cooperantes das escolas que colaboram com essa mesma instituição. O estudo tem subjacente a seguinte questão: *Quais as conceções dos supervisores relativamente às práticas de supervisão possibilitadas aos formandos/futuros professores na formação inicial de professores do 1.º CEB?*

Em particular pretendemos: i) Compreender a importância atribuída pelos supervisores às práticas de supervisão no 1.º CEB; B; ii) Perceber quais as características fundamentais da supervisão; iii) Perceber quais os aspetos mais valorizados pelos supervisores em relação aos futuros professores, no âmbito da PES; iv) Compreender a relação da formação com as práticas instituídas.

3.2. Participantes

O estudo, como indicado em momento anterior, contou com o contributo de sete supervisores de uma instituição de ensino superior público da região centro de Portugal e de nove professores do 1.º CEB, na qualidade de orientadores cooperantes das escolas que colaboram com essa mesma instituição, pertencentes à região centro. A seleção dos participantes foi efetuada de forma criteriosa e intencional. Essa seleção foi sujeita a determinados critérios que nos permitissem aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo (práticas de supervisão no 1.º CEB), em linha com Vale (2000). A seleção dos orientadores cooperantes prendeu-se com o facto de estes terem um vínculo protocolar com a instituição de ensino superior público da região centro de Portugal, ao nível do acompanhamento dos formandos/estagiários que frequentam o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, em contexto de 1.º CEB. Quanto aos supervisores institucionais, como se depreende, a sua escolha deveu-se ao facto de estes serem os responsáveis pelo acompanhamento ao nível supervisivo dos estagiários que frequentam o referido Mestrado; além da facilidade de acesso à sua participação no presente estudo.

3.3. Metodologia

No presente estudo, assentimos a investigação educativa como “uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo do estudo e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos” (Coutinho, 2005, p. 68). Evidenciamos que privilegiámos uma abordagem qualitativa que favorece, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Esta abordagem possibilitou-nos a descrição do fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, pois, neste estudo, empreendemos um esforço para capturar e compreender as perspectivas e os pontos de vista dos sujeitos sobre o assunto em estudo, em linha com Bogdan e Biklen (1994).

Com o propósito de atingir os objetivos definidos, apoiados numa metodologia qualitativa, usámos, como instrumentos de recolha de dados, o inquérito por entrevista (semiestruturada), na esteira de Ghiglione e Matalon, (2001); David e Sutton (2004) e Gray (2009). A partir da entrevista, objetivámos a análise do pensamento e das conceções e representações dos participantes no estudo. Arrogámos a entrevista na perspectiva de Haguette (2010), como “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (p.81). O estudo recai sobre “o modo como se desenvolvem e mantêm estes sistemas de significado e não sobre os comportamentos observáveis” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 41). Na análise das entrevistas, utilizámos a *análise de conteúdo*, nas perspectivas de Bardin (2004) e Flick, (2009), tentando obter o significado das informações recolhidas.

4. RESULTADOS

Os interlocutores do estudo, quanto à importância atribuída às práticas de supervisão no 1.º CEB, destacam, a permissão da aquisição de novas aprendizagens (3) e a ajuda ao professor em formação na sua evolução e melhoria (3) (orientadores cooperantes). Quanto aos supervisores institucionais, estes salientam as práticas de supervisão enquanto espaço de reflexão (2), que as práticas permitem o apoio na transformação do conhecimento teórico em conhecimento didático e pedagógico (2) e viabilizam o apoio no contacto com as turmas (1) (cf. Tabela 1). Evidenciamos que os dados apresentados na Tabela 1 estão em linha com o pensamento de Alarcão e Roldão (2008); Richards (1990); Sergiovanni e Starratt (2007); entre outros.

Tabela 1. Importância atribuída pelos supervisores às práticas de supervisão

Categoria	Subcategoria	Indicadores	N
1. Importância atribuída pelos supervisores às práticas de supervisão no 1.º CEB	1 . 1 . Orientadores cooperantes	Aquisição de novas aprendizagens	3
		Ajuda ao professor em formação a evoluir e a melhorar	3
	1 . 2 . Supervisores institucionais	Constituem um espaço de reflexão	2
		Possibilitam o apoio na transformação do conhecimento teórico em conhecimento didático e pedagógico	2
		Permitem o apoio no contacto com as turmas	1

Na tentativa de perceber as características fundamentais da supervisão atentadas pelos supervisores, estes foram questionados sobre as mesmas, inferindo-se dos seus relatos (cf. Tabela 2), no que se refere aos orientadores cooperantes, que estes, na sua totalidade, consideram que a supervisão se caracteriza por princípios como a orientação (9). Dois (2) dos inquiridos atentam que a supervisão se determina pelo acompanhamento (2) e, pelo menos um (1) dos entrevistados indica como uma dos seus atributos, o feedback, a reflexão, a regulação, a autorreflexão, a autocrítica, a experimentação, a avaliação e o auxílio na planificação. Quanto aos supervisores institucionais, estes consideram que a supervisão arroga como principais particularidades, a reflexão (4), o profissionalismo (4), a orientação (3), a ajuda (3), um olhar externo (2), a crítica (2), a empatia (2), a motivação (1), o encorajamento (1), a criatividade (1), a observação (1), a confiança no estagiário (1), o encorajamento (1), a colaboração (1) e, a comunicação (1). A partir da análise da Tabela 2, é-nos dado verificar que as opiniões dos entrevistados convergem no que reporta à orientação (9+2=11) e à reflexão (1+4=5), o que vai ao encontro da perspectiva de Alarcão e Tavares (2003), quando referem que a supervisão de professores em formação é entendida como “o processo em que um professor,

em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” e tem como objetivo “o desenvolvimento profissional do professor” (p.16).). A “orientação”, tal como a “reflexão” são muito valorizadas por Alarcão e Canha (2013), Alarcão e Tavares (2003); Sá-Chaves (2009), Schön (2000), entre muitos outros. Os dados obtidos estão em linha com os pensamentos de Alarcão e Tavares (2003) e Schön (2000), apontando como defendido pelos autores, para que os processos supervisivos se constituem como oportunidades únicas e irrepetíveis de integração e de construção de novas significações pessoais e irrepetíveis de integração e de edificação de novas significações pessoais, em direção a patamares mais intrincados de exercício pessoal e profissional, estratégias impulsionadoras de reflexão, indagação de si próprio e dos outros; tais como, exibição de dúvidas, incertezas, dubiedades, indecisões, inquietações e de pontos de vista, discussão conjunta, em grupo sobre os mesmos. Assumem aqui particular importância, o confronto com pontos de vista desiguais ou submissão ao feedback do orientador cooperante, do supervisor institucional e dos colegas de PES. Destacam-se ainda, a resolução de problemas em grupo, o diálogo entre supervisores e supervisandos(s) sobre os “comos” e os “porquês” das práticas de ambos, a preparação de diários sobre as experiências vivenciadas, a escrita de narrativas ou a elaboração de relatórios. A cooperação e interação na aprendizagem, o reconhecimento da necessidade e do valor do apoio e da ajuda dos outros, a observação do *modus operandi* dos colegas de PES e posterior diálogo crítico-reflexivo entre todos e a observação do *modus operandi* do orientador cooperante, acompanhada de prática/practicum, feedback, reforço e monitorização são aspetos capitais no que reporta à supervisão.

Tabela 2. Características fundamentais da supervisão

Categoria	Subcategoria	Indicadores	N
2. Características fundamentais da supervisão	2.1. Orientadores cooperantes	Orientação	9
		Acompanhamento	2
		Feedback	1
		Reflexão	1
		Regulação	1
		Autorreflexão	1
		Autocrítica	1
		Experimentação	1
		Avaliação	1
		Auxílio na planificação	1
	2.2. Supervisores institucionais	Reflexão	4
		Profissionalismo	4
		Orientação	3
		Ajuda	3
		Olhar externo	2
		Crítica	2
		Empatia	2
		Motivação	1
		Encorajamento	1
		Criatividade	1
Observação	1		
Confiança no estagiário	1		
Encorajamento	1		
Colaboração	1		
Comunicação	1		

Quanto aos aspetos mais valorizados pelos supervisores em relação aos futuros professores, no âmbito da PES (cf. Tabela 3), os orientadores cooperantes apontam, maioritariamente, para o domínio dos conhecimentos científicos (5), o saber estar na sala de aula (4) e a adequação da metodologia (4). Indicam ainda aspetos como, a adaptação da linguagem (2), o saber planificar (2), a segurança (2), a diversidade (2), ter uma visão alargada sobre a turma (2), a criatividade (2), a pontualidade (2), o material utilizado (2), a relação com os alunos (2) e a imposição de regras (2). Com apenas uma indicação (1) surge, o conhecimento dos alunos e os seus interesses, a interdisciplinaridade, a assiduidade, as estratégias utilizadas na sala de aula e o desenrolar da aula. Por seu lado, os supervisores institucionais, valorizam, maioritariamente, os conteúdos científicos (5), reportando-se também à criatividade (2), à relação do professor com o aluno e vice-versa (2), às estratégias pedagógicas (2), à aceitação de críticas (2), à pontualidade (2), à assiduidade (2) e à

capacidade de aplicar os conhecimentos (2). Com uma menção por um dos interlocutores (1) assomam: a planificação, a articulação dos conteúdos, a capacidade do professor em formação dar o lugar de destaque ao aluno, o supervisor não ir com uma ideia pré-concebida sobre o desempenho do aluno, ser capaz de se autoavaliar, ser organizado, ser autónomo, ter iniciativa, ser empenhado, estar motivado, ter atitude, adequar a linguagem, saber estar, ter conhecimento do currículo e estabelecer relações entre o conhecimento e a vida real. É-nos dado verificar que os interlocutores valorizam diferentes aspetos em relação aos futuros professores, no âmbito da PES, apenas convergindo nas menções da criatividade (2+3=5), das estratégias pedagógicas (1+2=3), na pontualidade (2+2=4) e no saber planificar (2+1=3).

Dada a escassa ou mesmo ausência de estudos sobre esta problemática, cumpre-nos referir que os aspetos consignados pelos supervisores vão ao encontro do defendido por diferentes autores, como Alarcão e Canha (2013); Alarcão e Tavares (2003); Mesquita e Roldão (2017); Rocha (2016), entre outros, no que reporta ao apoio e ajuda que deve ser prestada pelos supervisores, ou seja, aos princípios subjacentes aos processos supervisivos.

Tabela 3. Aspetos mais valorizados pelos supervisores em relação aos futuros professores

Categoria	Subcategoria	Indicadores	N
3. Aspetos mais valorizados pelos supervisores em relação aos futuros professores, no âmbito da PES	3.1. Orientadores cooperantes	Dominar os conhecimentos científicos e pedagógicos	5
		Saber estar na sala de aula	4
		Adequar a metodologia	4
		Adaptar a linguagem	2
		Saber planificar	2
		Segurança	2
		Diversidade	2
		Ter uma visão alargada sobre a turma	2
		Criatividade	2
		Pontualidade	2
		Material utilizado	2
		Relação com os alunos	2
		Impor regras	2
		Conhecer os alunos e os seus interesses	1
		Interdisciplinaridade	1
	Assiduidade	1	
	Estratégias pedagógicas	1	
	Desenrolar da aula	1	
	3.2. Supervisores institucionais	Conteúdos científicos	5
		Criatividade	3
		Relação do professor com o aluno e vice-versa	2
		Estratégias pedagógicas	2
		Aceitar críticas	2
		Pontualidade	2
		Assiduidade	2
		Capacidade de aplicar os conhecimentos	2
		Saber planificar	2
		Articulação dos conteúdos	1
		Capacidade de o professor em formação dar o lugar de destaque ao aluno	1
		Não ir com uma ideia pré-concebida sobre o desempenho do aluno	1
		Ser capaz de se autoavaliar	1
		Organização	1
		Autonomia	1
Iniciativa		1	
Empenho		1	
Motivação		1	
Atitude	1		
Adequação da linguagem	1		
Saber estar	1		
Conhecimento do currículo	1		
Estabelecer relações entre o conhecimento e a vida real	1		

A partir da análise da Tabela 4 verificamos a existência de opiniões distintas, quer dos orientadores cooperantes quer dos supervisores institucionais.

Tabela 4. Relação da formação dos supervisores com as práticas instituídas

Categories	Subcategorias	Indicadores	N
4. Relação da formação dos supervisores com as práticas instituídas	4.1. Orientadores cooperantes	Necessidade de formação em relação às práticas instituídas	5
		Ausência de necessidade de formação em relação às práticas instituídas	4
		Necessidade de formação em Supervisão Pedagógica	4
		Necessidade de formação de práticas em sala de aula	1
	4.1. Supervisores institucionais	Ter lecionado num dos ciclos	1
		Contemplar visões holísticas de como é que é a supervisão	1
		Desenvolver a relação do supervisionado com o supervisor	1
		Existência de mais formações em Supervisão	1
		Ter formação científica na área para a qual vão supervisionar	1
		Haver uma formação sobre a Escola	1
		Ter acesso a estudos relacionados com a realidade local	1
		Refletir em torno da escola	1
		Organizar eventos entre supervisores de todas as áreas	1

A maioria dos orientadores cooperantes (5) considera importante a existência de formação complementar em relação às práticas instituídas; todavia, ressalta que quatro (4) dos inquiridos consideram que essa não é necessária. Como formação complementar, quatro (4) dos entrevistados consideram ser necessária formação em Supervisão Pedagógica e um (1) formação em práticas de sala de aula. Dos participantes que consideram importante a formação complementar, quatro deles possui formação em Supervisão, considerando-a necessária para as práticas de sala de aula. A importância atribuída à “necessidade de formação complementar”, está instituída na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, onde é referenciado, “o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e competências profissionais.” (art.º 35.º, n.º 1); assim como no Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, art.º 26.º n.º 1, onde é consignado, “melhorar a competência profissional (...) adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo”. Quanto aos cinco participantes que atentam não ser necessária formação, estes apontam para a experiência em sala de aula como suficiente para a promoção de novas aprendizagens.

I: acha que as necessidades exigidas pelas práticas de supervisão vão ao encontro daquilo que lhe foi ensinado durante a sua formação?

OC6: sim, acho que sim.

I: o que acha que poderia ser mais valorizado na formação para orientadores cooperantes e que é essencial nas práticas de supervisão?

OC6: agora assim de repente nada...o resto vem com a experiência”.

A perspetiva apresentada por estes quatro professores do 1.º CEB inquiridos é contrária ao perspetivado pelo “desenvolvimento profissional” que se edifica não apenas no domínio de conhecimentos sobre o ensino sustentados na prática, mas também em atitudes do professor, relações interpessoais, aptidões associadas ao processo pedagógico, entre outras. Os professores terão de mobilizar nas suas práticas não apenas saberes específicos das áreas disciplinares que lecionam, mas um integrado de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, naturalmente, para o seu desenvolvimento e realização profissional e pessoal. Silva (2000) reforça que o desenvolvimento profissional envolve três dimensões fundamentais: “a do saber (conhecimentos específicos), a do saber fazer (desempenho profissional, atitudes perante o acto educativo) e a do saber ser e saber tornar-se (relações interpessoais, auto percepção, motivações, expectativas)” (p. 103).

Quanto às concepções dos supervisores institucionais, estes patenteiam opiniões distintas entre si, sugerindo diversas e diferentes formas de promover novas aprendizagens: promover formações de supervisão e científicas, na área para a qual vão supervisionar, num cenário de um conhecimento mais profundo daquilo que é a Escola, proporcionar o acesso a estudos relacionados com a realidade local, promover momentos de reflexão sobre a Escola e organizar eventos entre supervisores em

todas as áreas. Face às necessidades sentidas nas práticas de supervisão, consideram fundamental que o supervisor tenha lecionado num dos 3 ciclos de ensino, contemple visões holísticas de como é que é a supervisão, e que esta desenvolva a relação do supervisionado com o supervisor e reflita em torno da Escola.

Os dados, na generalidade, remetem-nos para a necessidade de formação em relação às práticas instituídas, formação essa que situa no âmbito das competências nucleares (científicas, técnicas), transversais ou genéricas e específicas, tal como defendido por Lucia e Lepsinger (1999).

5. CONCLUSÕES

Após a apresentação dos resultados do estudo, cumpre, em termos conclusivos gerais, referir que os resultados obtidos demonstram que a supervisão pedagógica no âmbito da formação inicial de professores do 1.º CEB é essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em formação deste nível de ensino. Estes professores operacionalizam, na prática, conhecimentos teóricos, onde em colaboração com os supervisores (orientadores cooperantes e supervisores institucionais) potencializam novas competências. Essas aptidões posicionam-se ao nível da reflexão sobre as suas práticas e as dos outros, da gestão de situações diversas, da conspeção da educação e da visão que tem sobre a sala de aula e a escola, norteadas pela promoção de aprendizagens de qualidade, de âmbito individual e coletivo dos alunos, tal como do próprio professor em formação.

Mais especificamente, salientamos, no que reporta à importância atribuída pelos supervisores (orientadores cooperantes e supervisores institucionais) às práticas de supervisão no 1.º CEB, que as práticas de supervisão são fundamentais na formação de futuros professores, na medida em que estas potenciam a orientação, o apoio, o acompanhamento e a reflexão sobre a sua prática pedagógica desenvolvida em contexto real com uma turma do 1.º CEB, de forma colaborativa. Práticas pedagógicas estas, onde o professor em formação transforma o conhecimento teórico em conhecimento didático e pedagógico e estas tornam-se um espaço de reflexão. As práticas de supervisão assumem particular importância, dado possibilitarem a ajuda e orientação na colocação em prática dos conhecimentos adquiridos teoricamente; assim como, um contacto com as turmas, apoiado e orientado pelas mesmas. As práticas de supervisão permitem assim a aquisição de novas aprendizagens e ajudam o professor em formação a evoluir e a melhorar.

Quanto às características fundamentais da supervisão concluímos que estas se colocam ao nível da orientação, da reflexão, do profissionalismo, da ajuda, do olhar externo, do acompanhamento, da crítica, da empatia, da motivação, do encorajamento, da criatividade, da observação, da confiança no estagiário, da colaboração, da comunicação, do feedback, da regulação, da autorreflexão, da autocrítica, da experimentação, da avaliação e do auxílio na planificação.

Os aspetos mais valorizados pelos supervisores em relação aos futuros professores, no âmbito da PES, situam-se ao nível do domínio dos conhecimentos científicos, do saber estar na sala de aula, da adequação da metodologia, da adaptação da linguagem, do saber planificar, da segurança e da diversidade, ter uma visão alargada sobre a turma, da criatividade, da pontualidade, do material utilizado, da relação com os alunos, da imposição de regras, da relação do professor com o aluno e vice-versa. São também considerados aspetos como, as estratégias pedagógicas, a aceitação de críticas, a pontualidade, a assiduidade, a capacidade de aplicar os conhecimentos, o conhecimento dos alunos e os seus interesses, a interdisciplinaridade, a assiduidade, as estratégias utilizadas na sala de aula e o desenrolar da aula, a planificação e a articulação dos conteúdos. São ainda reconhecidos, a capacidade de o professor em formação dar o lugar de destaque ao aluno, o supervisor não ir com uma ideia pré-concebida sobre o desempenho do aluno; o formando ser capaz de se autoavaliar, de ser organizado, de ser autónomo, de ter iniciativa, de ser empenhado, de estar motivado, de ter atitude, de adequar a linguagem, de saber estar, de ter conhecimento do currículo e de estabelecer relações entre o conhecimento e a vida real.

Por último, no que concerne à relação da formação com as práticas instituídas, do estudo ressalta a necessidade de formação em supervisão de práticas em sala de aula. Salientamos que os orientadores cooperantes consideram relevante a formação complementar em relação às práticas instituídas, apontando também para a necessidade de formação em Supervisão. Os supervisores institucionais consideram relevante para a efetivação da função de um modo o mais adequada possível, a importância de terem lecionado no ciclo de exercício da função; assim como, possuírem visões holísticas de como é que é a supervisão e o desenvolvimento da relação do supervisionado com o supervisor. Destacamos ainda a necessidade de mais formações em Supervisão, por parte dos supervisores institucionais, e mais formação sobre a Escola. É apreciada, como significativa, a formação científica na área da supervisão para a qual vão supervisionar, a acessibilidade a estudos

relacionados com a realidade local, a reflexão em torno da escola e a organização de eventos entre supervisores de todas as áreas. Concluímos assim que, a formação em supervisão é importante, tal como a formação científica na área de formação, daí a necessidade de criação e frequência de ações de formação especializadas. Importa ainda salientar, a falta de formação no âmbito da supervisão, manifesta tanto pelos supervisores como pelos orientadores cooperantes.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que Novas Funções Supervisivas?. In Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, p. 217-237.
- Alarcão, I., Cacahapuz, A., Medeiros, T., & Pedrosa de Jesus, H. (2005). *Supervisão. Investigação em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/Governo Regional dos Açores/Direcção Regional da Educação/ Universidade dos Açores.
- Alarcão, I.; Canha, B. (2013) *Supervisão e colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I. & Tavares (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.ª ed.)*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo. (3ª ed)*. Lisboa: Edições 70
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- David, M., & Sutton C. (2004). *Social Research the Basics*. London: Sage Publications Ltd.
- Gray D. (2009). *Doing Research in the Real World. (2nd ed)*. Col. Précis. London; Sage Publications Ltd.
- Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro (Ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro (Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior).
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- Flick, U., Kardorff, E., & Steinke, I. (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2001). *Iniciação à Prática Profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores, Projeto de recomendação*. Lisboa: INAFOP.
- Ghiglione, R.; & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática. (4th ed)*. Lisboa: Celta Editora
- Gonçalves, D. (2015). *Problematizar a formação inicial de professores: conhecer, ser e agir*. In *Formação Inicial de Professores [Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015]*, (pp. 304-303). ISBN 978-972-8360-94-8. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezem
- Haguette, T. M. (2010). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. São Paulo: Editora Vozes.
- Leal, A. & Henning, P. (2009). *Do Exame da Supervisão ao Autoexame dos Professores: estratégias de regulação do trabalho docente na supervisão escolar*. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 9(1), 251-266.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo-estabelece o quadro geral do sistema educativo).

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. (2.ª ed). Lisboa: Instituto Piaget.

Lucia, A., & Lepsinger, R. (1999). *The Art and Science of Competency Models*. San Francisco: JosseyBass/Pfeiffer.

Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2017). *Formação inicial de professores: a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Silabo.

P. Vaz (Eds.). *Livro de resumos do III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE 2018)*. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança. ISBN 978-972-745-240-8. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/17373> e <http://hdl.handle.net/10400.19/6211>

Rocha, J. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada: Que Possibilidades de Desenvolvimento Profissional na Formação Inicial?* Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Rocha, J. (2018). O papel da supervisão pedagógica na formação de professores do 1.º CEB. In R. P. Lopes, M. L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, J. Sousa, M. V. Pires, C. Mesquita, M. R. Patrício, &

Richards, J. (1990). The dilemma of teacher education in second language teaching. In J. C. Richards, & D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.

Rocha, J. (2019). *Formação Inicial de Professores: um modelo emergente de supervisão*. In J. Pinhal, C. Cavaco, M.ª J. Cardona, F. Costa, J. Marques, & A. R. Faria (Orgs.) (2019). *A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal*. Atas do XXV Colóquio da AFIRSE Portugal (pp. 1262-1273). Lisboa: AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-8272-35-5. Disponível em: <http://afirse.ie.ul.pt/coloquios/xxv-coloquio-2018/atas-2018/> e <http://hdl.handle.net/10400.19/6216>.

Sá-Chaves, I. (2009). *Supervisão, Complexidade e Mediação*. In A. M. Costa, & M. A. Moreira, *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspectivas Teóricas e Práticas*. Porto: Areal Editores.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2007). *Supervision: A redefinition*. (8th ed). New York: McGraw-Hill.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed.

Silva, A. M. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 21(72), 89-109.

Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vieira, F. (2010). *Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica*. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.

LIDERES BA FUTURU

Autores: Céu Baptista¹; Ana Paula Farias de Oliveira²; Luís Almeida³

¹Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Timor-Leste

²Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil

³Faculdade de Desporto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal

Resumo

Em resposta aos desafios enquadrados em documentos de referência do governo de Timor-Leste como o Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030 “é necessária mais investigação para testar hipóteses e auxiliar a identificação de respostas políticas adequadas” (Ministério Educação Timor-Leste, 2011, p. 34). O projeto Líderes ba Futuru (LBF) apresenta-se como um programa de intervenção da universidade para a comunidade que, a partir dos resultados e sugestões da investigação realizada entre 2012-2019 por Baptista (2019) na Formação de Professores em Timor-Leste, almeja-se dar a sua continuidade no contributo para uma melhoria no ensino da disciplina de Educação Física em Timor-Leste. O projeto LBF terá como principal objetivo capacitar os futuros professores (líderes) para o ensino da Educação Física através do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS). Estes orientarão sessões de atividade física para crianças da comunidade sempre de forma supervisionada por docentes do departamento de Educação Física e Desporto da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). Optar-se-á por uma metodologia mista para avaliar a implementação do MRPS e a evolução do programa de uma forma holística. Para isso, recorrer-se-á a entrevistas semiestruturadas, a reflexões pós-sessão, a uma lista de verificação de implementação do MRPS e a notas de campo. Como resultados, espera-se que os líderes adquiram competências pedagógicas e, simultaneamente transfiram os valores aprendidos no MRPS e os apliquem enquanto docentes de Educação Física nas escolas públicas em todo o território de Timor-Leste.

Palavras-chave: Professores, Educação Física, Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social, Timor-Leste.

1. INTRODUÇÃO

1.1. História

A partir do final da Segunda Guerra Mundial, a abordagem da psicologia voltou-se para o tratamento da doença mental, orientando a redução de déficit cognitivo, acabando por influenciar a investigação e as práticas no contexto da Psicologia da Educação. As intervenções com adolescentes, fundamentaram-se então pela teoria do déficit que pretendia tratar efeitos negativos desta etapa de desenvolvimento entendida como problemática. Em reação a este paradigma emergem na década de 1990, novas teorias que objetivavam não apenas evitar condutas de risco, mas promover a recuperação de jovens que apresentavam comportamentos desviantes (Lerner, 2005). Objetivavam ações preventivas, onde a deteção antecipada do problema levava à elaboração de ações para o efeito (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

No final do século XX, esta realidade se altera com o surgimento do Desenvolvimento Positivo de Jovens (DPJ). Reconhecendo os jovens como seres produtivos e em formação, portanto não conclusos, interpreta suas reações a partir da interação indivíduo-meio, em que todos possuem capacidades e potenciais para se desenvolverem de forma bem sucedida até a idade adulta, e não mais como possuidores de problemas a resolver (Damon, 2004; Lerner, Lerner, Almerigi, Theokas, Phelps, Gestsdottir, ... & Smith, 2005; Roth & Brooks-Gunn, 2003). Não considerando mais a adolescência como um período de transformações turbulentas, vislumbra uma abordagem proativa, humanizada, sendo proporcionadas ao jovem oportunidades participativas, objetivando o seu desenvolvimento de forma positiva e harmoniosa ao longo da vida, através do reconhecimento de momentos de felicidade e produção de momentos favoráveis à aprendizagem (Lerner, Brentano, Dowling, & Anderson, 2002; Schiavon et al., 2020).

Através da deteção de características com o potencial de cada um, o DPJ visa promover o comportamento do jovem em equilíbrio com os recursos disponíveis em suas comunidades,

objetivando evitar comportamentos sociais disruptivos (Lerner, 2005; Lerner et al., 2005). Mesmo sendo observadas diferentes formas de abordagens, é consenso que os resultados positivos apresentados após a aplicação de qualquer intervenção, derivam do envolvimento do jovem em situações na colaboração decisória tanto no campo social quanto pessoal (Coakley, 2011; Jones, Edwards, Bocarro, Bunds, & Smith, 2017). Observando que o atendimento ao jovem deve ultrapassar a expectativa de aplicação de programas que visem a prevenção de riscos através do desenvolvimento e conscientização de potencialidades, deve além disso, observar o período de alterações físicas e fisiológicas a que eles estão sujeitos (Senna & Dessen, 2012).

É reconhecido que a atividade física e o desporto como importantes recursos para a promoção do DPJ (Brustad & Parker, 2005; Corte-Real, Dias, Regueiras, & Fonseca, 2016; Hellison, 1995, 2003, 2011; Holt & Neely, 2011), e a sua utilização podem contribuir o desenvolvimento cognitivo, físico e social além de competências para a vida, através de intervenções desafiadoras para o próprio praticante, resultando também na formação de jovens na promoção de competências de liderança desde a tenra idade (Slavin, Madden, & Chambers, 2001). Em consequência, promovem a melhoria do bem estar psicológico e da saúde mental e social (Almeida, Pereira, & Fernandes, 2018), favorecendo a construção de ambientes coletivos onde a convivência se torna saudável através de relacionamentos éticos e responsáveis entre o jovem e seus pares (Martinek, Schilling & Hellison, 2006).

Em observação aos pressupostos que norteiam os objetivos e orientações iniciais do DPJ, têm-se percebido a criação de programas no âmbito da educação física escolar, ambientes desportivos ou contextos de atividade física com resultados favoráveis à emancipação juvenil. Entre eles tem-se destacado o Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS) criado e desenvolvido pelo professor de educação física Don Hellison (1995, 2003, 2011), em Chicago nos Estados Unidos da América, há mais de quatro décadas, utilizando a atividade física em horário extracurricular para ajudar os jovens na transição para a vida adulta.

1.2. O Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social

O MRPS, adaptado do Inglês *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR), foi criado por Don Hellison para atender jovens adolescentes em áreas de risco após o horário escolar. Este programa pedagógico, com foco no desenvolvimento afetivo e psicomotor dos participantes (Hellison, 2011), foi elaborado com base em dois pressupostos: o primeiro, que o ensino de competências de vida e valores fazem parte da atividade física, e, o segundo, que os valores aprendidos na sala de aula devem ser transferidos para contextos pós-escolares.

O MRPS inclui cinco níveis de responsabilidade que foram associados aos resultados de aprendizagem sociais e emocionais (Gordon, Jacobs & Wright, 2016): (1) respeito pelos direitos e sentimentos dos outros, e.g., durante a sessão, um estudante ser o árbitro de um jogo; (2) participação e esforço, e.g., durante a sessão, definir uma meta alcançável de fazer mais cinco flexões do que aula anterior; (3) autonomia, e.g., durante a sessão, trabalhar por fases, em que o professor dedica mais tempo em uma das fases e os participantes trabalham independentemente nas restantes; (4) liderança e ajuda os outros, e.g., durante a sessão, criar grupos heterogêneos e definir que a bola tem de passar por todos os grupos para ser gol; e (5) transferência para fora da sessão, e.g., durante a sessão, solicitar aos participantes exemplos de respeito pelos outros em casa ou desenvolver atividades desportivas com os participantes dirigidas à comunidade.

Originalmente, os níveis de responsabilidade do MRPS eram hierarquizados (Figura 1) sendo que na base encontra-se o nível I e no topo provavelmente o mais difícil de se atingir, o nível V (transferência dos quatro níveis anteriores e manifestá-los fora do contexto da sessão). Ainda que descrito pelas três edições do livro *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* (Hellison, 1995, 2003 & 2011) o próprio autor e fundador do modelo terá referido que a progressão não tem de ser linear, havendo avanços e retrocessos na aquisição dos mesmos.

Recentemente, o Professor Barrie Gordon apresentou uma alternativa (Figura 2) quanto à esquematização dos níveis de responsabilidade. Nesta ideologia, os níveis são apresentados como independentes, mas relacionados de uma forma flexível. Eles são posicionados para indicar que não há valores “mais altos” do que os outros, e setas são incluídas para indicar que eles podem ser movidos para posições alternativas, se necessário. Desta forma, os valores (níveis) devem ser tratados em qualquer ordem e, se apropriado, mais de um valor (nível) pode ser trabalhado durante a sessão (Gordon, 2020).

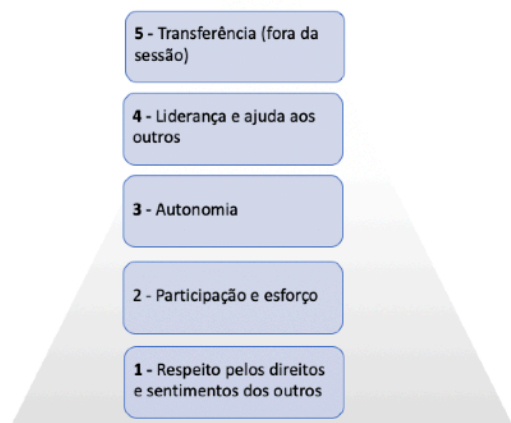


Figura 1 – Hierarquização dos níveis de responsabilidade adaptado de Hellison (2011)

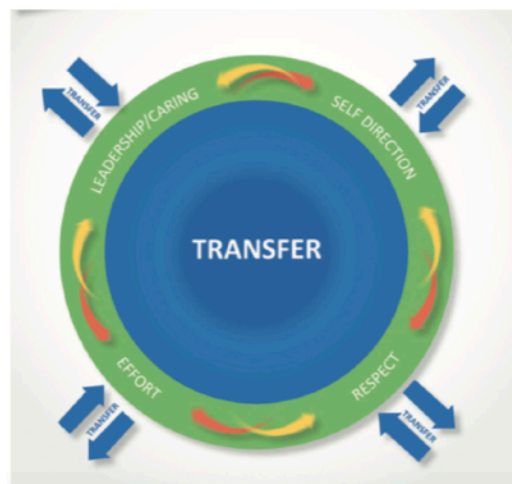


Figura 2 – Conceptualização alternativa dos níveis de responsabilidade (Gordon, 2020)

As sessões baseadas no MRPS assumem um formato típico (Hellison 1995, 2003 & 2011): a) tempo relacional: um breve espaço de tempo no qual o/a professor/a interage com os participantes e menciona algo que é especial para eles; b) conversa de consciencialização: um momento mais formal em que o/a professor/a tem uma breve conversa sobre os níveis de responsabilidade que serão desenvolvidos na sala de aula e estabelece objetivos concretos para a sessão; c) plano de atividade física: ocupa a maior parte do tempo, e todas as tarefas têm níveis interligados de responsabilidade; d) reunião de grupo: minutos antes do final da sessão, os estudantes podem expressar as suas opiniões sobre as atividades da sessão e como podem ser melhoradas; e) tempo de autorreflexão: para terminar a sessão, os estudantes podem avaliar como foi o seu desempenho a nível de responsabilidade pessoal e social.

Criado inicialmente com o objetivo de recuperar jovens em contextos desfavorecidos, Don Hellison acreditava, firmemente, que experiências positivas para todas as crianças seriam possíveis se a intenção de quem as lidera fosse forte e objetiva (Martinek & Hemphill, 2020). O MRPS tem o aluno como centro norteador das atividades através da valorização do seu potencial pessoal e social (Hellison, Cutforth, Kallusky, Martinek, Parker, & Stiehl, 2000) e apresenta, em suas intenções, objetivos a serem alcançados durante os tarefas desenvolvidas: que a relação criada entre professor e aluno seja de confiança, que a atividade realizada seja conduzida de forma responsável pelo aluno capacitando-o constantemente para isso e que toda e qualquer aprendizagem desenvolvida no contexto da prática seja transferível para ambiente externo (Hellison, 2003). Tais intenções positivas favorecem a aplicação das propostas elaboradas por Don Hellison para além de ambientes de risco, sendo também aprovada em diferentes níveis e contextos de educação (Regueiras, 2006).

1.3. O MRPS em contexto fora da escola

Segundo Martinek e Hemphill (2020), o MRPS começou numa escola alternativa em Portland, Oregon (EUA), onde Don Hellison ensinou crianças que haviam “reprovado” em educação física. Embora na sua origem, ele tenha uma base sólida no currículo de educação física, é frequentemente usado em uma variedade de ambientes fora do horário escolar. Apresentando flexibilidade na sua abordagem, também é observável a sua importância em programas de formação de jovens líderes (Schilling, Martinek & Carson, 2007). O reconhecimento favorável desta intervenção em diferentes contextos, pode ser avaliado de forma positiva entre os especialistas (Regueiras, 2013).

Este modelo tem sido desenvolvido em diferentes áreas, tais como aulas de Educação Física, programas comunitários, acampamentos de verão, e programas desportivos pós-escolares (Lee & Choi, 2015; Walsh, Veri, & Willard, 2015; Wright, Jacobs, Ressler, & Jung, 2016). O MRPS tem sido também desenvolvido e implementado com diferentes tipos de finalidades, conteúdos, idades e instrutores, o que sugere transferência para uma variedade de contextos (Hellison, 2003; Hellison & Walsh, 2002), bem como em diferentes países, como a Irlanda (Gordon & Doyle, 2015); Portugal,

Indonésia, México e Espanha (Martinek, 2009), Brasil (Oliveira, 2020), Nova Zelândia, Coreia do Sul e Canadá (Escartí, Wright, Pascual, & Gutiérrez, 2015); Nepal, África do Sul (Forneris, Whitley, & Barker, 2013); China (Pan & Keh, 2014); e Timor-Leste (Baptista, Bessa, Pereira, Corte-Real, Regueiras & Maia, 2016).

Os benefícios atribuídos ao MRPS fora do contexto escolar relatados no estudo de revisão de Caballero-Blanco, Delgado-Nogueira e Escartí (2013), proporcionaram um aumento da responsabilidade pessoal e social dos jovens envolvidos. O desenvolvimento destas responsabilidades, bem como de outros valores é, naturalmente, menos eficaz em implementações de curto-prazo. A transferência dos valores aprendidos e desenvolvidos durante o programa, embora de difícil visibilidade, foi encontrada em alguns estudos (Hellison & Wright, 2003; Walsh, 2008).

Um outro estudo de revisão sistemática sobre o MRPS em contexto fora da escola (Baptista, Corte-Real, Regueiras, Seo, Hemphill, Pereira,... & Fonseca, 2020) referiu que as intervenções pós-escolares baseadas no MRPS proporcionaram experiências significativas (especialmente de liderança) e tiveram um impacto positivo nos técnicos e jovens que participaram das atividades desportivas.

Convém ressaltar que, embora as atividades propostas permeiam o desenvolvimento de empatia, cooperação, respeito e hábitos saudáveis através de práticas e reflexões diárias, é receoso atribuir à atividade física a totalidade da responsabilidade sobre o efeito disciplinador a que o programa propõe, mas deve considerar a postura e o planeamento adotado pelo profissional envolvido no programa (García-Calvo, Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Leo & Amado, 2012). Direcionar a atenção para a individualização da prática quando observadas as limitações iniciais do estudante, destacar pequenas conquistas perspetivando etapas futuras, envolver e valorizar a participação da família, da escola e de todos os ambientes sociais frequentados pelos jovens no processo de aprendizagem, é de fundamental importância para que a aprendizagem ocorrida no ambiente educacional se prolongue e se manifeste no ambiente externo. A manifestação de forma espontânea, responsável e consciente do jovem, refletirá o comportamento aprendido em todos os ambientes em que se encontrar (Martinek, 2016).

O espírito gerado por Don Hellison e concretizado através da implementação do MRPS em diferentes contextos, ajudar a todos aqueles que queiram trabalhar com jovens dentro e/ ou fora do horário escolar, consequentemente enriquecendo a vida destes em qualquer lugar e a qualquer hora (Martinek & Hemphill, 2020).

1.4. MRPS e a sua estreita ligação a Timor-Leste

A primeira autora deste artigo foi selecionada, em 2012, para o Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP) em Timor-Leste. A sua proximidade com a realidade vivida no sistema de ensino começou “com o desenrolar da formação, íamos estabelecendo uma relação de amizade com os formandos [Professores do 1.º e 2.º Ciclo], íamos trocando ideias sobre a matéria e a realidade de ensino em Timor-Leste e, assim, fui conhecendo a veracidade da docência em Timor” (Baptista, 2016, p. 217). Frequentemente, nas áreas mais rurais, via-se dezenas de crianças sem o professor na sala de aula, outras vezes, era depositada a responsabilidade no estudante mais velho da sala por copiar a matéria do livro e escreve-la no quadro, seguro por duas cadeiras, para que os colegas, sem manuais, a copiassem para os seus cadernos.

Não poucas vezes, o ensino da disciplina de Educação Física assentava numa metodologia muito mais teórica do que prática (Baptista, Pereira, Pereira & Torres, 2017). Por outro lado, o facto de o curso de Bacharelato em Educação Física e Desporto apenas existir em uma Instituição de Ensino Superior, a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) e, ainda que, os primeiros graduados o terem concluído em 2013 justifica-se a necessidade urgente de professores desta área no terreno. Consequentemente e, ao longo dos anos, os alunos finalistas acabam por ficar a lecionar na instituição que os acolhera durante o estágio e, assim, arrastam a sua graduação por não concluírem as suas monografias. Também por estes motivos há uma escassez enorme de pessoas habilitadas para o ensino da disciplina de Educação Física. Por seguinte, docentes de outras áreas ocupam esse lugar.

As razões supramencionadas, entre outras, deram aso a uma investigação longitudinal (2012-2019) intitulada de O modelo de responsabilidade pessoal e social em educação física: Um estudo na formação de professores em Timor-Leste (Baptista, 2019). Os resultados foram positivos e promissores de mudanças significativas e efetivas em matéria de ensino para a disciplina de educação física, se aplicadas de forma consciente, continuada e duradoura.

Terminada a investigação, “recomenda-se uma aplicação do MRPS de modo contínuo e duradouro durante a formação de professores de Educação Física e Desporto e na formação de professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, ambos inseridos na UNTL” (Baptista, 2019, p. 179). E, assim, nasceu o sonho para um projeto que abarque a integração de uma aprendizagem experiencial envolvendo os estudantes universitários em atividades físicas na e para a comunidade, que os ajude por um lado, a adquirir competências pedagógicas e profissionais, e por outro que desenvolvam um sentido de responsabilidade pessoal e social na formação integral do aluno, promovendo nessas mesmas comunidades estilos de vida saudáveis e experiências autênticas para crianças desfavorecidas sem quaisquer recursos, sejam eles financeiros ou, simplesmente de oportunidade. O projeto Líderes ba Futuru.

Este projeto foi idealizado em 2019, preparado para o seu início em 2020. Contudo, a pandemia mundial COVID-19, juntamente com as obras de reabilitação do Ginásio Municipal de Díli adiou, por uns meses, todos os planos. Espera-se que 2021 permita a concretização deste sonho!

2. PROJETO LIDERES BA FUTURU (LBF)

Dos poucos escritos existentes sobre a Educação Física em Timor-Leste revelam que a esperança depositada nos futuros professores para uma melhoria na qualidade de ensino é enorme, mas, a realidade é que a qualidade do ensino na disciplina de Educação Física é muito limitada, isto é, em muitas escolas verifica-se a inexistência de profissionais devidamente qualificados para o efeito.

Como referido anteriormente, a ideia deste projeto ganhou asas ao escrever as considerações finais da tese de Doutoramento “haja a oportunidade para continuar, por parte das entidades competentes, e nós continuaremos o caminho em prol do ensino da Educação Física em Timor-Leste” (Baptista, 2019, p. 179).

O Projeto LBF será centrado no conjunto de valores ligados ao MRPS. Este projeto será criado para os estudantes universitários (líderes) do Departamento de Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL, embora possa ser extensível a outros departamentos que incluam unidades curriculares subjacentes à Educação Física. O propósito do projeto LBF é contribuir, de uma forma supervisionada, para a formação de futuros professores capazes de transformar o ensino da disciplina de Educação Física em Timor-Leste de uma forma pessoal e socialmente responsável tendo como principal veículo a atividade física. Por outro lado, criar um ambiente psicologicamente seguro onde as crianças envolvidas no projeto percebam que têm o poder de tomar decisões e que as respetivas consequências, positivas ou negativas, vão afetar as suas vidas.

O Projeto LBF incluirá um segmento de mentoria para incentivar os líderes a aplicar os valores, as práticas e as estratégias aprendidas durante o curso capacitando-os com vivências e experiências positivas que lhes permitam, no futuro, sentirem a segurança, o apoio e a confiança necessária para que haja, de uma forma consistente e duradoura, uma mudança de metodologias diretivas, analíticas e teóricas já enraizadas e pouco alteradas até então para uma visão mais prática, centrada no aluno e integrada nos valores pessoais e sociais essenciais à vida na sociedade. No futuro, “se temos a pessoa certa, talvez a metodologia ajude” (Corte-Real et al, 2016, p. 128) a melhorar a qualidade do ensino da Educação Física no país.

2.1. Descrição das atividades

As atividades realizar-se-ão no Ginásio Municipal de Díli com base nas boas relações estabelecidas no Memorando de Entendimento entre a UNTL e a Secretaria de Estado Juventude e Desporto (SEJD) assinado a 11 de agosto de 2020. Os materiais desportivos serão cedidos pela SEJD e/ ou UNTL.

O programa será de uma tarde semanalmente em que os novos líderes, respeitando a organização da sessão do MRPS, descrita anteriormente, organizem e estruturem as atividades físicas à sua escolha, mas com a supervisão de docentes do departamento a crianças/ jovens desfavorecidos de Díli.

2.2. Avaliação do projeto

Para a avaliação do projeto LBF recorrer-se-á a entrevistas semiestruturadas aos novos líderes (o guião será desenvolvido durante a realização do projeto, a reflexões pós-sessão catalogadas nas pastas individuais de cada líder (Anexo A), a uma lista de verificação de implementação do MRPS (Anexo B) e a notas de campo. Dado o âmbito do projeto, pretende-se que este sirva também para reprodução e disseminação do conhecimento científico nesta área.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que os novos líderes ao participarem neste projeto se tornarem contribuidores positivos para a sua comunidade, neste caso específico para a comunidade escolar onde forem alocados enquanto professores de Educação Física.

Que ao participarem neste projeto desenvolvam um senso maior de ser um professor responsável pelo ensino da disciplina de Educação Física através de metodologias práticas que promovam o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens timorenses.

Que ao participarem neste projeto se sintam entusiasmados a interagir com a comunidade local em prol do desenvolvimento integral das crianças e dos jovens mais desfavorecidos (áreas rurais) através da atividade física.

4. ANEXOS

Anexo A

Reflexão Pessoal da Pós-sessão

1. Quais foram as tuas contribuições nas experiências de hoje?
2. Que tipo de qualidades de liderança tu mostraste hoje?
3. Quais foram as tuas mudanças de hoje. O que precisas de melhorar?

Plano de Atividade Física

1. Objetivos para a sessão e foco no MRPS.
2. Descreve as atividades que vais fazer hoje com as crianças.
3. Materiais e equipamentos necessários.

Anexo B

Lista de verificação de implementação de TPSR

Nome/ Líder _____ Data _____
 Sessão _____ Observador _____

<p><i>Quais dos níveis (objetivos) foi abordado diretamente nesta sessão? (marque todas as que se aplicam)</i></p> <p>___ Nível um (respeito pelo direito e sentimento dos outros)</p> <p>___ Nível dois (participação e esforço)</p> <p>___ Nível três (autonomia)</p> <p>___ Nível quatro (liderança e ajuda os outros)</p> <p>___ Nível cinco (transferência)</p>	<p><i>Quais componentes do formato da lição foram usados nesta sessão? (marque todas as que se aplicam)</i></p> <p>___ Tempo relacional</p> <p>___ Conversa de consciencialização</p> <p>___ Plano de atividade física com responsabilidade</p> <p>___ Reunião de grupo</p> <p>___ Tempo de autorreflexão</p>
<p><i>Quais dessas estratégias de ensino foi usada nesta sessão? (marque todas as que se aplicam)</i></p> <p>___ Promove o Modelo de Respeito</p> <p>___ Estabelece Expectativas</p> <p>___ Proporciona oportunidades de sucesso</p> <p>___ Estimula a interação social</p> <p>___ Atribui tarefas</p> <p>___ Promove liderança</p> <p>___ Dá escolhas e voz</p> <p>___ Promove a avaliação</p> <p>___ Promove a transferência</p>	<p><i>Qual desses comportamentos dos alunos pode ser visto nesta sessão? (marque todas as que se aplicam)</i></p> <p>___ Participantes</p> <p>___ Comprometido</p> <p>___ Mostrando Respeito</p> <p>___ Cooperando</p> <p>___ Encorajando outros</p> <p>___ Ajudando outros</p> <p>___ Liderando</p> <p>___ Expressando voz</p> <p>___ Pedindo ajuda</p>

Comentários adicionais _____

REFERÊNCIAS

Almeida, L. M., Pereira, H. P., & Fernandes, H. M. (2018). Efeitos de diferentes tipos de prática desportiva no bem-estar psicológico de jovens estudantes do ensino profissional. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(1), 15-21.

Baptista, M. d. C. (2016). O ensino da responsabilidade pessoal e social na formação de professores: Um estudo piloto em Timor-Leste. In N. Corte-Real, C. Dias, L. Regueiras, & A. M. Fonseca (Eds.),

Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: Entre a teoria e a prática (pp. 214-240). Porto: CIFI2D - Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto.

Baptista, M. d. C. O. (2019). O modelo de responsabilidade pessoal e social em educação física: Um estudo na formação de professores em Timor-Leste. Porto: Maria do Céu Oliveira Baptista. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Baptista, C., Bessa, C., Pereira, S., Corte-Real, N., Regueiras, L., & Maia, J. (2016). Adaptação de um programa da responsabilidade pessoal e social na formação de professores: Um estudo piloto em Timor-Leste. *Veritas*, 4(2), 5-16.

Baptista, C., Corte-Real, N., Regueiras, L., Seo, G., Hemphill, M., Pereira, A., . . . Fonseca, A. (2020). Teaching personal and social responsibility after-school: A systematic review. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(2), 1-25.

Baptista, C., Pereira, F., Pereira, J., & Torres, B. (2017). Consideração em torno do ensino da educação física em Timor-Leste. Paper presented at the 2a Conferência Internacional: A produção do conhecimento científico de Timor- Leste, Díli, Timor-Leste.

Brustad, R. J., & Parker, M. (2005). Enhancing positive youth development through sport and physical activity. *Psychologica*, 39(1), 75-93.

Caballero-Blanco, P., Delgado-Noguera, M., & Escartí, A. (2013). Analysis of teaching personal and social responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport & Exercise*, 8(2), 427-441. doi:10.4100/jhse.2012.82.10.

Coakley, J. (2011). Youth sports: What counts as “positive development”? *Journal of Sport and Social Issues*, 35(3), 306–324. DOI: 10.1177/0193723511417311

Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., & Fonseca, A. (Eds.). (2016). Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: Entre a teoria e a prática. Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto - CIFI2D.

Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24.

Escartí, A., Wright, P., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2015). Tool for assessing responsibility-based education (TARE) 2.0: instrument revisions, inter-rater reliability, and correlations between observed teaching strategies and student behaviors. *Universal Journal of Psychology*, 3(2), 55-63. DOI:10.13189/ujp.2015.030205.

Forneris, T., Whitley, M., & Barker, B. (2013). The reality of implementing community based sport and physical activity programs to enhance the development of underserved youth: Challenges and potential strategies. *Quest*, 65(3), 313-331. DOI:10.1080/00336297.2013.773527.

García-Calvo, T., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., & Amado, D. (2012). Escuela del Deporte: Valoración de una campaña para la promoción de valores. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 28, 67-81.

Gordon, B., & Doyle, S. (2015). Teaching personal and social responsibility and transfer of learning: opportunities and challenges for instructors and coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 152-161. DOI:10.1123/jtpe.2013-0184

Gordon, B., Jacobs, J.M., & Wright, P.M. (2016). Social and emotional learning through a teaching personal and social responsibility-based after school program for disengaged middle school boys. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 358–369. DOI:10.1123/jtpe. 2016-0106

Gordon B. (2020). An Alternative Conceptualization of the Teaching Personal and Social Responsibility Model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91:7, 8-14. DOI: 10.1080/07303084.2020.1781719

Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity* (1ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2 ed.). University of Illinois at Chicago: Human Kinetics.

- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3^a ed.). USA: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest* (54), 292-307.
- Hellison, D., & Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 369-381. DOI:10.1123/jtpe.22.4.369
- Hellison, D. R., Cutforth, N., Kallusky, J., Martinek, T., Parker, M., & Stiehl, J. (2000). Youth development and physical activity: Linking universities and communities. Human Kinetics.
- Holt, N. L., & Neely, K. C. (2011). Positive youth development through sport: A review. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio Y el Deporte*, 6(2), 299-316.
- Jones, G. J., Edwards, M. B., Bocarro, J. N., Bunds, K. S., & Smith, J. W. (2017). An integrative review of sport-based youth development literature. *Sport in Society*, 20(1), 161-179.
- Lee, O., & Choi, E. (2015). The influence of professional development on instructors' implementation of the teaching personal and social responsibility model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 603-625. doi:10.1123/jtpe.2013-0223
- Lerner, R. M. (2005, September). Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases. In White paper prepared for the workshop on the science of adolescent health and development, national research council / Institute of Medicine. Washington, DC: National Academies of Science.
- Lerner, R. M., Brentano, C., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2002). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *New directions for youth development*, 2002(95), 11-34.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... & Smith, L. M. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Martinek, T. (2009). Project effort: Serving the underserved populations through sport. *Kinesiology Today*, 2(2), 4-8.
- Martinek, T. (2016). Os olhares dos especialistas. In N. Corte-Real, C. Dias, L. Regueiras & A. M. Fonseca (Eds.), *Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: Entre a teoria e a prática* (pp.43-57). Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto – CIFI2D
- Martinek, T., & Hemphill, M. A. (2020). The Evolution of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in Out-of-School Contexts. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(3), 331-336. Retrieved Dec 28, 2020, from <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/39/3/article-p331.xml>
- Martinek, T., Schilling, T., & Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 141-157.
- Ministério Educação Timor-Leste [METL]. (2011). *Plano estratégico nacional da educação 2011-2030*. Díli.
- Oliveira, A. (2020). *Programa Educação com Movimento como inovação pedagógica no Distrito Federal: Interseções com o Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social*. Porto: Ana Paula Farias de Oliveira. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Pan, Y.-H., & Keh, N.-C. (2014). Teaching responsibility through physical education: Research and applications in Taiwan. *Japanese Journal of Sport Education Studies*, 34(1), 63-69.
- Regueiras, M. (2006) *Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de jovens em risco através do desporto: Será possível?* Porto: Maria Leonor Ventura Regueiras. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Regueiras, M. L. V. (2013). Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social dos jovens através do desporto: Uma análise centrada na perspectiva dos especialistas. Porto: Maria Leonor Ventura Regueiras. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7(2), 94-111.

Schiavon, C. C., Teixeira, L. P., Gurgel, L. G. Magalhães, C. R., & Reppold, C. T. (2020). Positive education: Innovation in educational interventions based on Positive Psychology. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36, e3632. DOI: 10.1590/0102.3772e3632

Schilling, T., Martinek, T., & Carson, S. (2007). Youth leaders' perceptions of commitment to a responsibility-based physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(2), 48-60.

Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Senna, S. R. C. M., & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 101-108.

Slavin, R. E., Madden, N. A., & Chambers, B. (2001). *One million children: Success for all*. Corwin Press.

Walsh, D. (2008). Helping youth in underserved communities envision possible futures: An extension of the teaching personal and social responsibility model. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(2), 209-221. DOI:10.1080/02701367.2008.10599484.

Walsh, D., Veri, M., & Willard, J. (2015). Kinesiology career club: Undergraduate student mentors' perspectives on a physical activity-based teaching personal and social responsibility program. *The Physical Educator*, 72, 317-339.

Wright, P., Jacobs, J., Ressler, J., & Jung, J. (2016). Teaching for transformative educational experience in a sport for development program. *Sport, Education and Society*, 21(4), 531-548. DOI:10.1080/13573322.2016.1142433.

ALDEIAS 65+ I PROJETO DE INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA PARA A INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS SENIORES DA FREGUESIA DE POMBAL

Carolina Martins¹, Raquel Neves²

¹Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal), carolinasantmartins10@gmail.com

²Freguesia de Pombal (Portugal), raquelneves4@gmail.com

Resumo

Ao longo dos últimos anos tem-se verificado um incremento do número de pessoas idosas, bem como um aumento de casos de isolamento e solidão na população. O Diagnóstico Social do Concelho de Pombal do ano de 2017 identificou como questões prioritárias o isolamento e a solidão da população idosa, alertando para a necessidade de colmatar e combater tais problemáticas, reconhecendo a necessidade de projetos de intervenção.

O Projeto Aldeias 65+ assumiu-se como um projeto de intervenção comunitária dinamizado pela Comissão Social de Freguesia de Pombal (CSFP) que tinha como finalidade primordial combater o isolamento e a exclusão social, através da promoção de um envelhecimento ativo da população idosa da área territorial da freguesia de Pombal. Este projeto, que decorreu anualmente de setembro a julho, consistiu em intervenções quinzenais direcionadas para pessoas com 65 ou mais anos em risco de exclusão social, sendo de caráter gratuito. Estas intervenções eram realizadas nas associações ou salões de capelas locais, possibilitando a dinamização destes espaços e a valorização do património local.

Esta iniciativa inseriu-se no âmbito da Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável, nomeadamente, no que concerne aos pilares para um envelhecimento ativo – saúde, segurança e participação – promovendo estimulação cognitiva, expressão plástica, atividades culturais, físicas, intergeracionais, de desenvolvimento pessoal e social e ações de sensibilização que colmassem as necessidades e que fossem ao encontro dos interesses das pessoas idosas, mas que também contribuíssem para o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento holístico.

Palavras-chave: Envelhecimento, Envelhecimento Ativo, Intervenção Comunitária, Isolamento Social, Inclusão Social.

Abstract

Over the past few years there has been an increase in the number of elderly people, as well as an increase in cases of isolation and loneliness in the population. The Social Diagnosis of the Municipality of Pombal in 2017 identified as priority issues the isolation and loneliness of the elderly population, alerting to the need to address and combat such problems, recognizing the need for intervention projects.

The Project Aldeias 65+ assumed itself as a community intervention project promoted by the Social Commission of the Parish of Pombal (CSFP) whose main purpose was to combat isolation and social exclusion, by promoting an active aging of the elderly population in the area of the parish of Pombal. This project, which ran annually from September to July, consisted of fortnightly interventions aimed at people aged 65 or over at risk of social exclusion, being free of charge. These interventions were carried out in the associations or halls of local chapels, enabling the dynamization of these spaces and the enhancement of the local heritage.

This initiative was part of the National Strategy for Active and Healthy Aging, namely with regard to the pillars for active aging - health, safety and participation - promoting cognitive stimulation, plastic expression, cultural, physical, intergenerational activities, personal and social development and awareness-raising actions that address needs and meet the interests of older people, but also contribute to their development and holistic improvement.

Key-words: Aging, Active Aging, Community Intervention, Social Isolation, Social Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

O crescente envelhecimento demográfico é uma realidade dos tempos modernos, no entanto, não se trata de um fenómeno exclusivo destes tempos, dado que já se assumia como uma preocupação na Antiguidade Clássica. Contudo, apenas no século XX, com o incremento substancial da população idosa, sobretudo nos países mais desenvolvidos, foi suscitado o interesse por esta fase da vida por parte de investigadores.

O envelhecimento da população assume-se como uma questão demográfica e Portugal não se distancia da realidade europeia, sendo a Europa a região mais envelhecida do Mundo. Comparando os Censos de 2001 e 2011, verificou-se que a população idosa (população com 65 ou mais anos) aumentou 2,9% em 10 anos, representando 19,2% da população total (Medeiros et al., 2013). O concelho de Pombal acompanha a tendência nacional e, segundo o Diagnóstico Social de Pombal (2017), no período intercensitário, entre 2001 e 2011, assistiu-se a um decréscimo populacional de 1,9%, o que corresponde a uma perda de 1082 pessoas. Este fenómeno encontra-se intimamente relacionado com os movimentos migratórios, mas também com a redução do índice de fecundidade e, conseqüentemente, do índice de natalidade. Deste modo, o número de nascimentos tem sido insuficiente para colmatar e compensar o número de óbitos registados, o que se traduz num saldo natural negativo.

Mas afinal o que é o envelhecimento? Segundo Paúl e Ribeiro (2012), trata-se de um fenómeno fisiológico, psicológico e social que se refere a tudo o que acontece com o passar do tempo. É também um processo inerente a todos os seres humanos, que compreende a perda ou diminuição das capacidades de adaptação e funcionalidades. Diz respeito, por isso, a um processo complexo, universal, gradual e irreversível de mudanças e de transformações (Lima, 2010). Na verdade, definir o envelhecimento não é linear, variando consoante as “sociedades, épocas históricas e as perspetivas teóricas ou científicas” (Gonçalves & Oliveira, 2011, p. 45). Além disso, uma das características desta faixa etária é a heterogeneidade, ou seja, a variabilidade intra e interpessoal, o que traduz um processo de envelhecimento individual e variável, que não se observa de modo uniforme nem ao mesmo ritmo em todos os indivíduos, sendo diversos os fatores que estruturam e organizam o desenvolvimento, condicionando-o e modelando-o.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu o envelhecimento como uma fase em que se deve viver, partindo da otimização de oportunidades que proporcionem saúde, participação e segurança, tendo como objetivo o alcance do bem-estar, da qualidade de vida e de estilos de vida saudáveis, através de atividade física, integração em atividades sociais, económicas, culturais, espirituais, cívicas e do eventual prolongamento da atividade laboral, tudo de acordo com as capacidades de cada pessoa (OMS, 2002 cit. in Paúl & Fonseca, 2005). Conhecer o processo de envelhecimento e as suas características assume-se como determinante para compreender a etiologia dos processos degenerativos que lhe estão associados, e, inclusivamente, para desenvolver estratégias e intervenções educativas que promovam um envelhecimento ativo.

No artigo 9.º da Constituição da República Portuguesa (1976), define-se como objetivo e tarefa primordial do Estado promover o bem-estar e a qualidade de vida de todos os/as cidadãos/ãs. O envelhecimento deve ser perspetivado como um desafio que integra uma ordem sistémica global e complexa, um processo natural ao qual as sociedades se deverão adaptar, para que as etapas finais da vida humana sejam vividas com qualidade e ativamente.

O envelhecimento ativo é definido como o “processo de otimização de oportunidades para a saúde, participação e segurança, no sentido de aumentar a qualidade de vida ao longo do processo de envelhecimento” (OMS, 2002; 2005). Este novo paradigma foi considerado o mais abrangente e consensual, uma vez que realça aspetos como a “qualidade de vida, a saúde, a autonomia física, psicológica e social e, estes fatores fazem com que as pessoas idosas estejam integradas em sociedades seguras e que usufruam de uma cidadania plena” (Ribeiro & Paúl, 2011, p. 2). O termo “ativo” remete para a importância de as pessoas compreenderem o seu potencial, através do envolvimento nas diferentes esferas da sociedade, para a promoção do seu bem-estar, não dizendo apenas respeito à atividade física ou à possibilidade de as pessoas idosas continuarem a exercer uma atividade profissional. Trata-se sobretudo de uma visão das pessoas idosas como cidadãs participantes em todas as esferas da sua comunidade.

Sendo o envelhecimento um processo de desenvolvimento que acompanha o ciclo vital, torna-se crucial a conceção de intervenções sistémicas, que promovam o respeito e a dignidade da pessoa humana e a construção de sociedades justas, inclusivas e tolerantes. Porém, verifica-se uma escassez de respostas que contribuam para um envelhecimento ativo das pessoas idosas que, por apresentarem condições funcionais, não se encontram institucionalizadas. A Freguesia de Pombal através da Comissão Social da Freguesia de Pombal, (CSFP) tenta colmatar as necessidades

verificadas, desenvolvendo atividades de estimulação cognitiva, física, social e cultural para as pessoas idosas em contexto rural, através do Projeto Aldeias 65+, constituindo isso uma forma de promover a sua participação na sociedade, uma condição fundamental para que as pessoas idosas se sintam incluídas na sociedade.

2. PROJETO ALDEIAS 65+

O início do atualmente denominado Aldeias 65+ remonta ao ano de 2015 a partir da parceria com os Contratos Locais de Desenvolvimento Social Mais - Projeto Rosa dos Ventos APEPI de Pombal e da Freguesia de Pombal. Este projeto de intervenção comunitária tinha como finalidade primordial combater o isolamento e a exclusão social, através da promoção de um envelhecimento ativo da população idosa da área territorial da freguesia de Pombal – Barrocal, Charneca, Vicentes, Mendes, Travasso, Ponte de Assamaça, Alto dos Crespos e Aldeia dos Redondos. Decorrendo anualmente, de setembro a julho, consistiu em intervenções quinzenais direcionadas para pessoas com 65 ou mais anos ou em risco de exclusão social e sem retaguarda de uma IPSS, sendo de caráter gratuito, mas requerendo uma inscrição para efeitos de planificação das mesmas. Estas intervenções eram realizadas nas associações ou salões de capelas locais, possibilitando a dinamização destes espaços e a valorização do património local.

2.1. Funções administrativas

Para o bom funcionamento do Projeto Aldeias 65+ a existência de um dossier técnico-pedagógico assumiu-se como crucial para a organização e gestão do mesmo. Este era constituído por oito separadores referentes a cada grupo. Cada separador possuía uma ficha de contactos, as fichas de inscrições e as planificações/ficha de presenças. Além disso, também continha o supramencionado dossier um separador referente aos contactos da Direção das Associações e Comissões de Capela. As planificações das intervenções eram redigidas individualmente, indicando o seu número, a data, o horário, a duração, os destinatários, o material, o local, o nome, a descrição, os objetivos, a avaliação e, por fim, os dinamizadores. Estas planificações permitiam-nos compreender o impacto das intervenções nos diferentes grupos, possibilitando efetuar comparações e averiguar mudanças, conferir se os objetivos inicialmente foram alcançados, mas também, tecer comentários ou observações consideradas pertinentes.

A calendarização das intervenções tratava-se de um meio de comunicação e de informação com as pessoas idosas, documento este que estas encaravam com enorme seriedade. Este era entregue às pessoas idosas no final do período anterior, em suporte de papel. Nesse documento constava o número de telemóvel da CSFP e as datas previstas para as intervenções do período seguinte, existindo uma salvaguarda para eventuais imprevistos.

O contato com a Direção das Associações e Comissões de Capela onde decorriam as intervenções era essencial para que os responsáveis preparassem o local para as datas estipuladas. Este contato era realizado via e-mail e/ou via telefónica, informando as datas das intervenções do mês seguinte. Sempre que se tornava necessário comunicar com as pessoas idosas dos grupos, o contato era feito via telefónica. Algumas das dificuldades sentidas a este nível prendiam-se com o facto de as pessoas idosas não atenderem o telefone, por ficarem desconfiadas enquanto não percebiam com quem estavam a falar ou ainda devido a problemas de audição. Deste modo, ao longo do tempo fomos encontrando soluções para evitar estes constrangimentos, como por exemplo, identificarmos-nos de imediato e falar pausadamente e de um modo audível.

2.2. Gestão de material

Um dos aspetos a ter sempre em consideração era a gestão do material, por isso, aquando da elaboração das planificações, optávamos por materiais recicláveis ou por materiais que a CSFP possuísse em *stock*. Porém, isso nem sempre era possível e, nesse caso, deslocávamo-nos a uma papelaria para proceder ao levantamento do material necessário. Quando se tratava de outro tipo de material inexistente em papelarias, fazia parte do procedimento solicitar diversos orçamentos para a posterior aquisição ser autorizada pelo Executivo da Freguesia de Pombal.

2.3. Caracterização da população-alvo

Para a elaboração da caracterização da população-alvo do Projeto Aldeias 65+, procedemos à recolha de dados, recorrendo às Fichas de Inscrição e à observação direta. Esta caracterização diz respeito aos oito grupos, de um modo global, para facilitar a compreensão dos dados.

No supracitado Projeto encontravam-se inscritos, em março de 2020, 118 participantes, sendo 95 do sexo feminino e 23 do sexo masculino, equivalendo correspondentemente a 81% e a 19% (Gráfico 1). Esta discrepância no número de inscritos, pode ser justificada, no nosso entendimento, pela reduzida ou nula participação de mulheres, na altura, no sistema educativo, por questões económicas e/ou familiares. Deste modo, este Projeto também era perspetivado pelas pessoas idosas como uma tentativa de compensarem o nível de escolaridade que não tiveram oportunidade de obter.

A média das idades situava-se nos 78,47 anos, compreendidas num intervalo entre os 56 e os 92 anos.



Gráfico 1. Distribuição por sexo

No que concerne ao estado civil dos participantes, através do gráfico 2 é possível verificar que maioritariamente eram viúvos, o que justifica o objetivo primordial de combater o isolamento e promover a socialização.

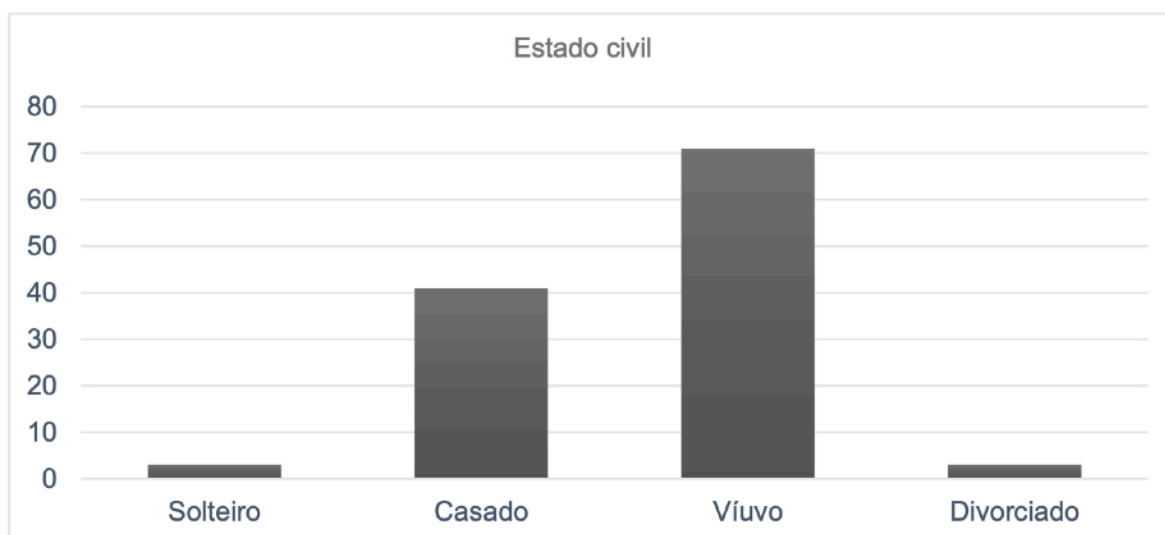


Gráfico 2. Distribuição por estado civil

Relativamente aos níveis de literacia, cerca de 80% frequentou o sistema educativo durante, pelo menos, um ano. Verifica-se, também, um valor expressivo de pessoas idosas que não sabem ler nem

escrever (Gráfico 3), mas que desejam aprender. Apesar destes dados, a maior parte das pessoas idosas dos diferentes grupos, incluindo aqueles que tiveram algum tipo de escolaridade, revelavam dificuldades ao nível da escrita e da leitura. Esta constatação foi determinante para a preparação das nossas intervenções, de modo a que ninguém se sentisse excluído e todos se sentissem valorizados. Contudo, considerámos pertinente promover intervenções que estimulassem e permitissem aos participantes aprender, mas também que os levasse a sair da sua zona de conforto, contando com o nosso apoio.



Gráfico 3. Distribuição por habilitações literárias

Como sabemos, as pessoas idosas caracterizam-se pela sua heterogeneidade, porém era possível identificar alguns pontos em comum: a sabedoria rural, na medida em que as pessoas idosas apenas vivendo em meio rural, onde a principal atividade de subsistência era a agricultura, possuíam vastos conhecimentos desta área; a forte ligação à espiritualidade e à prática do catolicismo e o desejo do reconhecimento das suas competências e conhecimentos.

2.4. Cronograma das intervenções

As intervenções eram quinzenais, decorrendo entre as 14 horas e as 17 horas e 30 minutos, com a duração de duas horas e meia, reservando-se cerca de uma hora para a logística do transporte. Este assumia uma parte crucial deste Projeto, uma vez que a maioria dos participantes não teria como se deslocar para as sessões, o que impossibilitaria a sua participação. O cronograma das intervenções encontrava-se em consonância com as interrupções letivas. Assim, a intervenção de cada grupo realizava-se no mesmo dia da semana a cada 15 dias (Tabela 1):

Tabela 1. Cronograma das intervenções do Projeto Aldeias 65+

	Grupo	Dia da semana
Semana 1	Barrocal	Segunda-feira
	Chameca	Terça-feira
	Vicentes	Quinta-feira
	Mendes	Sexta-feira
Semana 2	Travasso	Terça-feira
	Ponte de Assamaça	Quarta-feira
	Alto dos Crespos	Quinta-feira
	Aldeia dos Redondos	Sexta-feira

2.5. Intervenções

No Projeto Aldeias 65+ procurámos desenvolver um conjunto de intervenções que colmatassem as necessidades das pessoas idosas, mas também que correspondessem aos seus interesses, proporcionando-lhes a ocupação dos seus tempos livres de um modo lúdico, associada, simultaneamente, ao seu desenvolvimento pessoal e social.

Numa fase preliminar, aquando do diagnóstico informal de necessidades, concluímos a preferência dos participantes em realizar atividades de expressão plástica (Figura 1). Este tipo de atividades visava proporcionar a possibilidade de as pessoas idosas se exprimirem através das artes plásticas e dos trabalhos manuais, fomentando a imaginação e a criatividade, desenvolvendo a motricidade fina, a precisão manual e a coordenação psicomotora. Além disso, proporcionavam um sentimento de orgulho pela sua execução e momentos de socialização entre pares e com os seus familiares. Apesar dos benefícios associados, consideramos que, principalmente com o aumentar da idade deve existir um treino cognitivo regular, com o intuito de aumentar a atividade cerebral, retardar os efeitos da perda de memória e da acuidade e velocidade percetivas (Figura 2). Por isso, não descuidamos este tipo de intervenção, aliado a um momento de atividade de expressão plástica, de modo a cativar e incentivar os participantes. Além disso, sempre que possível optávamos por desenvolver intervenções culturais e de lazer (Figura 3), envolvendo os participantes na comunidade e fomentando a sua participação social. Deste modo, tendo em consideração o cronograma das intervenções, as atividades eram planificadas quinzenalmente, ou seja, todos os grupos realizavam a mesma atividade, excetuando-se as alturas em que importava fazer uma intervenção específica ou celebrar uma data comemorativa.



Figura 1. Intervenção de expressão plástica



Figura 2. Intervenção de estimulação cognitiva



Figura 3. Intervenção cultural e de lazer

3. IMPACTO DO PROJETO

O Aldeias 65+ revelou uma importância acrescida para as pessoas idosas inscritas, dado que se tratava de um momento de socialização entre pares, denotando-se uma ansiedade para o dia das intervenções, daí a importância dos próprios terem conhecimento da planificação das ações. Este projeto tinha como objetivo promover um envelhecimento ativo, mas também combater o isolamento social das pessoas idosas residentes em meio rural que não tinham retaguarda institucional.

Entre 2016 e 2020, espaço temporal em que dispomos de dados quantificados foram dinamizadas 605 intervenções, em 8 grupos distintos, perfazendo 140 inscrições. Efetivamente, em 2018, em 182 intervenções estiveram presentes 1753 pessoas idosas e em 2019, em 174 intervenções, estiveram presentes 2294 pessoas idosas. Deste modo, apesar de o número de intervenções ter reduzido, verificou-se um aumento de 541 beneficiários. O interesse pelo projeto denota-se face ao incremento do número de inscrições, de solicitações para a criação de novos grupos e pelo feedback das pessoas idosas que verbalizam o desejo de que a regularidade do projeto fosse diária. Através do acompanhamento quinzenal é estabelecida uma relação de proximidade e confiança, o que permite verificar o impacto do projeto, uma vez que as técnicas se tornam uma referência para as pessoas idosas e para a família dos mesmos. Na relação estabelecida (Técnicas - Pessoas Idosas - Família), constatamos que as ações desenvolvidas têm um impacto positivo, o que no nosso entendimento, poderá ser um fator influenciador da não institucionalização ou no retardamento da mesma, uma vez que as pessoas idosas têm um papel participativo nas Aldeias 65+ que fomenta o sentimento de pertença à comunidade envolvente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envelhecimento, além de ser um processo dinâmico e pessoal, deve ser perspectivado como um fenómeno demográfico, político e sociocomunitário global, sendo um dos maiores desafios do século XXI, quer para quem o estuda, quer para as próprias pessoas a envelhecer, que vivem cada vez mais tempo. Uma das principais formas de exclusão social é o envelhecimento. Este depende, em grande parte, das políticas e das respostas criadas, a nível nacional e a nível regional. Neste âmbito, a Freguesia de Pombal através da Comissão Social desempenhou um papel fundamental na promoção da coesão social do território da referida freguesia, contribuindo para a criação de uma sociedade inclusiva e geradora de igualdade de oportunidades. A sua ação orienta-se para colmatar as necessidades identificadas como prioritárias no Diagnóstico Social de 2017 do Concelho de Pombal, apoiando os públicos mais vulneráveis e em situação de pobreza e exclusão social, através de uma resposta de intervenção de proximidade.

O Aldeias 65+ era um projeto de intervenção comunitária, reflexo de uma intervenção social de proximidade que só é possível devido à existência de parcerias com diversas instituições e entidades locais, preconizando um verdadeiro trabalho em rede, caracterizado pelo fortalecimento de laços comunitários, pela solidariedade social, mas sobretudo, por uma aprendizagem mútua e contínua.

O ano de 2020 ficou marcado por uma pandemia a nível mundial que se traduziu em inúmeras mudanças no nosso quotidiano. Dado que o nosso Projeto se direcionava para um dos grupos considerados de risco, tivemos de suspender as intervenções em março de 2020, de modo a garantir a saúde e o bem-estar dos participantes. Foi, por isso, um desafio diário a adaptação a esta nova realidade. Numa primeira fase, o acompanhamento que fizemos foi telefónico, mensalmente, e disponibilizando-nos para apoiar na entrega de bens alimentares, medicação, pagamento de faturas ou o que fosse solicitado. Porém, não sendo suficiente, tivemos de nos reinventar e começámos a realizar visitas domiciliárias, também mensalmente, entregando máscaras comunitárias e sebentas de atividades.

Dado que se verifica uma tendência, em Portugal, para as pessoas idosas residirem em meio rural, e para a quase inexistência de soluções para aqueles que, por possuírem condições funcionais, não se encontram institucionalizados ou a usufruir de algum tipo de resposta social, trata-se de um projeto que poderia ser replicado a nível nacional, colmatando um dos principais problemas do século XXI, que se encontra intimamente ligado ao envelhecimento, o isolamento social.

Em suma, a educação e a inclusão aliam-se para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária baseada no paradigma de uma aprendizagem ao longo da vida, desde o nascimento até à morte e em qualquer circunstância e contexto, incentivando o indivíduo a ser protagonista da sua própria vida, num constante desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal, social e cultural.

REFERÊNCIAS

- Diagnóstico Social. (2017). Rede Social de Pombal: Pombal (documento não publicado).
- Constituição da República Portuguesa. (VII Revisão Constitucional). Diário da República n.o 86/1976, Série I. Disponível em: <https://dre.pt/legislacao-consolidada/-/lc/34520775/view>.
- Gonçalves, C. D. & Oliveira, A. L. (2011). Sabedoria e educação: um estudo com adultos da universidade sénior. In L. Alcoforado, J. A. Ferreira, A. G. Ferreira, M. P. Lima, C. C. Oliveira, & S. M. Ferreira (Orgs.), Educação e Formação de Adultos. Políticas, Investigação (pp. 245-254). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. em: https://digitalis.uc.pt/pt/livro/educa%C3%A7%C3%A3o_e_forma%C3%A7%C3%A3o_de_adultos_pol%C3%ADticas_pr%C3%A1ticas_e_investiga%C3%A7%C3%A3o.
- Lima, M. P. (2010). Envelhecimento(s) – Estado da Arte. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Medeiros, T., Ribeiro, C., Miúdo, B. P. & Fialho, A. (2013). Envelhecer e Conviver. Ponta Delgada: Letras Lavadas Edições.
- Organização Mundial da Saúde (2002). Active Ageing. A policy framework. Acedido a 15 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.who.int/ageing/healthy-ageing/en/>.
- Organização Mundial da Saúde (2005). Envelhecimento ativo: Uma política de saúde. Basília. Acedido a 15 de janeiro de 2020. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf.
- Paúl, C. & Ribeiro, O. (2012). Manual de Gerontologia. Lisboa: Lidel.
- Paúl, C., Fonseca, A. M., Martin, I. & Amado, J. (2005). Satisfação e qualidade de vida em idosos portugueses. Em C. Paúl & A. Fonseca (Eds.), Envelhecer em Portugal: Psicologia, Saúde e Prestação de Cuidados (pp. 77-95). Lisboa: Climepsi Editores.
- Ribeiro, O., & Paúl, C. (2011). Manual de Envelhecimento ativo. Lisboa: Lidel.

SCHOOLS 4.0 - INNOVATION IN VOCATIONAL EDUCATION: PROJECT NR. 2018-1-PT01-KA202-047463

António Cunha¹, José Dantas², Pedro Arantes³, Luísa Orvalho⁴, Sandra Monteiro⁴

*¹Escola Profissional Amar Terra Verde, Vila Verde, Portugal,
antonio.cunha@docente.epatv.pt*

²Escola Profissional Amar Terra Verde, Vila Verde, Portugal, jose.dantas@docente.epatv.pt

*³Escola Profissional Amar Terra Verde, Vila Verde, Portugal,
pedro.arantes@docente.epatv.pt*

⁴Doutora em Ciências da Educação pela UCP, Investigadora do CEDH, Consultora do SAME e Responsável pelo eixo Valorização e Desenvolvimento do Ensino Profissional, FEP, UCP, Católica Porto, Portugal

³Escola Profissional Amar Terra Verde, Vila Verde, Portugal, sandra.monteiro@epatv.pt

Resumo

Percecionando a necessidade de construir os pilares para reinventar a escola capaz de responder aos novos desafios e oportunidades da Educação e Formação Profissional dos atuais tempos “líquidos” em que vivemos, uma parceria transnacional constituiu-se para desenvolver, desde 2018, o Projeto no 2018-I-PT OI-KA 202-O4774463, no âmbito do Programa Erasmus +, chave KA2, intitulado “School 4.0 -Innovation in VET”. A parceria é constituída por quatro escolas profissionais portuguesas, da “Rede Escolas 4.0”, os parceiros europeus da Dinamarca e Grécia, com o envolvimento da EfVET¹, tendo como consultoria científica e pedagógica dois investigadores do Centro de Investigação em Desenvolvimento Humano (CEDH) e consultores do Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME), da Universidade Católica Portuguesa, Católica Porto, Portugal . O objetivo desta parceria transnacional é coconstruir e publicar um Intelectual Output (IO), em língua portuguesa e inglesa, em suporte de papel e digital, com links em língua materna de cada parceiro, que se constitua como um referencial teórico-prático inovador para ajudar os diferentes stakeholders a repensar e identificar as mudanças a introduzir nas práticas pedagógicas, organizativas e avaliativas, para se passar de uma escola tradicional, só com aulas presenciais, para uma escola do século XXI, “SCHOOL 4.0”, orientada para a mudança positiva, com aulas, também a distância. Para planear a investigação seguiu-se o Appreciative Inquiry e as orientações do sistema de gestão de qualidade (SGQ), alinhado ao quadro Europeu EQAVET. Esta comunicação pretende divulgar não só o projeto, como apresentar, também, o processo e alguns dos produtos já alcançados nesta parceria transnacional, nomeadamente as boas práticas desenhadas, implementadas e testadas pelos parceiros em contextos de sala de aula e formação de trabalho, histórias de vida de “VET reference persons”, narrativas de estudantes e testemunhos de parceiros e stakeholders para criar comunidades e aumentar a conexão, em tempo de pandemia Covid-19.

Palavras-Chave: Escola 4.0, Referencial de Inovação Pedagógica da EFP, Rede de Escolas 4.0

Abstract

A transnational partnership has been created to develop, since 2018, the Project no 2018 -I-PT OI-KA 202-O4774463, under the Erasmus + Program, KA2, entitled “School 4.0 - Innovation in VET”, to build the pillars to reinvent the school capable of responding to the new challenges and opportunities of Vocational Education Training of the current “liquid” times in which we live. The partnership is formed by four portuguese vocational schools, from the “Schools Network 4.0”, the European partners from Denmark and Greece, with the involvement of EfVET, having as scientific and pedagogical consultancy two researchers from the Research Centre for Human Development (CEDH) and consultants from the Support Service for the Improvement of Education (SAME), from Universidade Católica Portuguesa, Católica Porto, Portugal. The purpose of this transnational partnership is to co-build and publish an Intellectual Product (IO), in Portuguese and English, on paper and digital, with

¹ EfVET - <https://www.efvet.org/>

links in each partner's mother tongue, which constitutes an innovative theoretical-practical framework to help the different stakeholders to rethink and identify the changes to be introduced in the pedagogical, organizational and evaluative practices, in order to move from a traditional school, with only face-to-face classes, to a 21st century school, "SCHOOL 4.0", oriented towards positive change, with classes, also at a distance. As a research strategy, the Appreciative Inquiry (AI) and the guidelines of the quality management system (SGQ), in line with the European framework EQAVET, were followed. This communication aims to spread the project, the process and some of the products already achieved, namely good practices designed, implemented and tested by partners, in classroom contexts and narratives of graduates and testimonies of some partners to increase the social connection, in time of Covid- 19 pandemic.

Key- Words: School 4.0, VET Pedagogical Innovation Framework, 4.0 School Network

1. INTRODUÇÃO

Que competências, combinação de conhecimentos, aptidões, atitudes e valores, serão necessárias promover na educação e formação 2030? Que organização de escola e que parcerias facilitarão a aquisição e o desenvolvimento dessas competências-chave em todos os alunos formandos de nível IV de qualificação profissional? "Shaping the future of VET" é a questão orientadora a que este projeto transnacional procura responder, num contínuo ciclo de reflexão, antecipação e ação, seguindo uma estratégia metodológica de *Appreciative Inquiry* - Ciclo 5D, e as orientações do sistema de gestão de qualidade (SGQ), alinhado ao quadro Europeu EQAVET. Usando e testando novas ferramentas, interactivamente entre os diferentes parceiros, construindo e avaliando novos ambientes e estratégias de ensino e aprendizagem orientadas para a mudança, navegando nas incertezas do tempo e do espaço social, lidando com ambiguidades e complexidades, cooperando e trabalhando em equipa para construir um referencial teórico-prático inovador, é esse o processo que caracteriza o *modus operandi* desta parceria. Um IO que ajude os diferentes *stakeholders* na reconceptualização da atual escola tradicional, na operacionalização de competências para 2030, a repensar e identificar as mudanças a introduzir nas práticas pedagógicas, organizativas e avaliativas, que permitam passar para uma escola do século XXI "SCHOOL 4.0".

2. ENQUADRAMENTO DO PROJETO

A parceria transnacional constitui-se para desenvolver, desde 2018 e por um período de três anos, o Projeto no 2018-I-PT OI-KA 202-O4774463, no âmbito do Programa Erasmus+, KA2, intitulado "School 4.0 - Innovation in VET". A parceria é constituída por quatro escolas profissionais portuguesas, da "Rede Escolas 4.0", os parceiros europeus da Dinamarca e Grécia, Koge Business College e DIAVIMA, respetivamente, com o envolvimento da EfVET e a consultoria científica e pedagógica de dois investigadores do CEDH e consultores do SAME, da Católica Porto, Portugal. A finalidade deste projeto é melhorar a compreensão de como a VET está a mudar nestes países da UE e responder às seguintes questões de investigação: *What should a VET 4.0 look like? How should a VET be that prepares students for industry 4.0?* Com base nos resultados obtidos pretende-se construir um IO, em língua portuguesa e inglesa, em suporte de papel e digital, com links em língua materna de cada parceiro, que procura configurar o inventário de oportunidades para uma outra organização do ensino, propiciadora de mais e melhores aprendizagens, na forma de um referencial de natureza teórico-prático, para ajudar os diferentes operadores da EFP, a refletirem sobre os cenários que descrevem caminhos alternativos de desenvolvimento para o EFP europeu no século 21, e a criarem as condições de certificação das qualificações em resultados de aprendizagens alinhados com o quadro europeu EQAVET. Fornecerá, igualmente, orientação a uma série de outros atores envolvidos em atividades relacionadas com a EFP: promotores de EFP, professores e formadores, equipa de orientação vocacional, validação e certificação, equipa de avaliação interna e EQAVET, e outros leitores que desejam familiarizar-se com os sistemas EFP dentro e fora da Europa.

3. REVISÃO DA LITERATURA

Numa primeira etapa, foi realizada uma revisão crítica da literatura sobre algumas das temáticas objeto deste projeto, tais como: explorar os conceitos-chave e analisar as oportunidades, os riscos das tendências emergentes globais e os desafios do futuro, causadas pelas mudanças tecnológicas rápidas e profundas da 4a revolução industrial, o efeito da globalização e do aumento da mobilidade profissional, os desequilíbrios entre o desenvolvimento económico, social, cultural e ambiental.

Numa segunda etapa aprofundaram-se as “novas competências” que deverão estar no centro do labor educativo escolar, a multiplicidade de referenciais para se repensar o modelo educativo e as modalidades colaborativas de aprendizagem online, as inteligências múltiplas para que sejam desenvolvidas e sabemos que dimensões é preciso estimular mais em cada um(a) aluno(a), para que o seu desenvolvimento seja mais harmonioso e completo, modelos de gestão curricular mais abertos e flexíveis, que valorizem as aprendizagens essenciais de cada aluno(a) e permitam mais autonomia aos professores para contextualizar o currículo nacional aos projetos educativos de cada escola, a avaliação para a aprendizagem, essencialmente formativa e não sóaavaliação dos produtos, como um somatório de instrumentos ou técnicas, desarticulados, a aprendizagem baseada em projetos e estudos de caso, ferramentas e técnicas de coaching, mentoring e counseling para apoiar os alunos, as comunidades profissionais de aprendizagem e as comunidades de investigação.

O quadro concetual teórico do IO é ilustrado por boas práticas de estudos de caso realizados nas escolas (com base em pesquisa documental) desenhadas, implementadas e testadas pelos diferentes parceiros, em contextos de sala de aula e de formação em contexto de trabalho, complementadas por narrativas, testemunhos e entrevistas gravadas, e corresponde a um patamar de uma caminhada de ação-reflexão-colaborativa e interativa de todos os países envolvidos, das escolas, da comunidade científica das Ciências da Educação, dos professores e alunos, de personalidades nacionais e estrangeiras, que, através de encontros, reuniões, seminários, formações, informações, textos, relatos, em diferentes espaços e tempos, presenciais e a distância, foi sendo concretizado ao longo destes dois anos.

Pretende-se refletir sobre as implicações destas mudanças, nas competências orientadas para moldar o futuro da VET, na base dum modelo de desenvolvimento humano, mais sustentável, capacitante e inclusivo. Algumas das narrativas de vida de personalidades e empresas envolvidas na formação em contexto real de trabalho e nas provas de aptidão profissional (PAP), assim como os testemunhos de ex-diplomados do ensino profissional, que incluímos no capítulo 4 deste artigo, ajudam-nos a evidenciar e a dar sentido às práticas pedagógicas, que em Portugal, se têm vindo a fazer, desde a criação das Escolas Profissionais em 1989. Nestas escolas optou-se, desde sempre, por uma abordagem curricular modular que permitiu organizar a formação profissional de um modo aberto e flexível, tendo subjacente princípios psicopedagógicos cognitivo/construtivista/humanistas, que exigiu novas condições de organização escolar, de gestão pedagógica dos espaços e dos tempos, outros e diversificados recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação adequados aos diferentes ritmos de progressão, novas ações estratégicas de ensino-aprendizagem, de trabalho colaborativo, novas relações, novos papéis : professor /formador - aluno/ formando - comunidade – mundo do trabalho.

3.1. As mudanças desafiadoras e abruptas que ocorrem nas sociedades e economias

Como “podemos ajudar a garantir que a quarta revolução industrial impulse o progresso da humanidade” (Schwab, 2017), causado pelos impactos disruptivos das tecnologias emergentes?

Estamos numa nova revolução industrial – a quarta revolução industrial, ou “Indústria 4.0” - como foi batizada na feira de Hannover, na Alemanha, em 2011. À tecnologias digitais, físicas e biológicas emergentes, tais como a Internet das coisas (IoT), o blockchain e as moedas digitais, a economia *on-demand*, a Inteligência Artificial (IA), a Robótica avançada, os Veículos autónomos, a Impressão e Bioimpressão 3D, os Supercomputadores quânticos que trabalham na base dos qbits, os novos materiais mais leves, mais fortes, recicláveis e adaptáveis, como o grafeno e plásticos termofixos, as neuro e nanotecnologias, as tecnologias avançadas de armazenamento (*Big Data*), a Biologia sintética, aliadas à velocidade das mudanças não têm precedentes, impactando cada vez mais todas as áreas da economia e da sociedade, afetando a maneira como vivemos, trabalhamos e interagimos com os outros e com o ambiente natural. A transformação digital e o aumento da conectividade mundial permitem novas formas de trabalho, de relações, de interações, de colaboração, de produção e também novas e diversificadas formas de aprendizagem (presencial ou e a distância – síncrona e assíncrona).

3.2 A escola sob pressão da inovação e digitalização

A escola, como uma das organizações da sociedade não pode deixar de se adaptar às profundas mudanças da atual sociedade VUCA², criando oportunidades inclusivas e equitativas, por meio da educação e formação profissional, para fazer aprender e desenvolver, ao longo da vida, as competências necessárias para ultrapassar, em cada momento, os impactos disruptivos, por exemplo, no mercado de trabalho, potencialmente criando aumento do desemprego.

Repensar a escola como espaço público implica interrogar criticamente o estado atual da educação e formação profissional e compreender as razões que ainda estão a impedir a escola de cumprir a sua missão. É a partir deste lugar que cada parceiro pode reimaginar propostas que reconciliem a escola com a atual sociedade e convoquem os *stakeholders* a uma maior participação e envolvimento na educação e formação profissional. Os atuais espaços físicos rígidos, da maioria das escolas (mesmo naquelas escolas que sofreram recentemente a intervenção da Parque Escolar, em Portugal) estão fatalmente condenados. É preciso encontrar novas formas de pensar / discutir a Nova Educação e Formação. É preciso promover a mudança cultura, mais do que a digital. O importante é discutir a Pedagogia, o papel do professor/ formador, como “construtor de currículos”³ (Dias de Figueiredo, 2020), repensar o trabalho docente, numa lógica de projeto e de colegialidade para desenvolver o currículo aberto e flexível e concretizar a autonomia curricular. Temos de começar pela inovação disruptiva pelas margens do sistema, não é possível escalar dentro do sistema educativo e formativo (Dias de Figueiredo, 2020). O digital já existe no dia a dia, está sempre presente, é inevitável Todo o cidadão tem uma presença física e digital (por exemplo quando usa diariamente o seu telemóvel). A escola do futuro, a escola harmoniosa, é aquela que é presencial com o prolongamento digital, que promove no cidadão (jovem ou adulto) a sua autonomia responsável, participada e empática (Dias Figueiredo, 2020). Autonomia para aprender continuamente e saber tomar decisões para construir um mundo melhor e mais humanista. “Uma escola com um bom clima escolar será aquela onde existe participação ativa de todos os intervenientes – a começar pelos alunos, professores e pais, onde se cultiva uma boa comunicação, onde as relações se baseiam no respeito mútuo e existe um clima aberto e de confiança, onde existem relações de colaboração e de proximidade (...) onde há motivação permanente para se ensinar melhor e se aprender mais, onde existe um ambiente alegre, positivo e de motivação e esperança e onde existe uma liderança que incentiva em permanência o foco em torno destas coordenadas (Azevedo, 2020,pp.11-13)⁴

Na verdade, encoraja-se uma abordagem de ensino centrada no aluno ou a “aprendizagem centrada no aluno”, em vez de no que o professor faz, uma nova pedagogia e uma abordagem de aprendizagem ativa para projetar, implementar e rever como ensinar. Thomas Shuell (1986) expressou-a desta forma: “ *Without taking away from the important role played by the teacher, it is helpful to remember that what the student does is actually more important in determining what is learned than what the teacher does* - Sem tirar o importante papel desempenhado pelo professor, é útil lembrar que o que o aluno faz é realmente mais importante para determinar o que é aprendido do que o que o professor faz” [tradução para português] in Shuell (1986, p.429. “Cognitivo Conceptions of Learning”).

“A escola é uma construção social, tem a força e a fragilidade inerente a essa sua natureza, pode permanecer por décadas e séculos e pode cair de um dia para o outro, se...se quisermos fazer diferente, se soubermos fazer diferente e se cooperarmos para fazer diferente e melhor. E esta é talvez a parte em que permanecemos mais débeis...” (Azevedo, 3 de novembro de 2020).

3.3. Regras para desenvolver o ensino a distância e monitorizar o processo de aprendizagem dos alunos

De um dia para o outro a pandemia do coronavírus transportou-nos para circunstâncias nunca anteriormente vividas em contexto escolar. Crianças e jovens de todo mundo deixaram de poder frequentar as suas escolas e ficando confinadas nas suas casas durante meses. Sem previsão do fim da pandemia tornou-se necessário as escolas reorganizarem-se para encontrar formas de ajudarem os seus alunos a aprender a partir de casa. No caso concreto da EPATV, na semana seguinte à suspensão das atividades letivas presenciais, os diretores de turma e diretores de curso em articulação com a equipa multidisciplinar de apoio à inclusão educativa (EMAIE), realizaram um levantamento das necessidades de todos os alunos - cerca de 700, 30 turmas - dispersos pelas diversas aldeias de onde são provenientes, para saber que equipamentos tinham à sua disposição de

² VUCA – Volátil, Incerta, Complexa e Ambígua

³ António Dias de Figueiredo (2020). O digital numa pedagogia ativa e autonomizadora. [Webinar, 8 de outubro de 2020, promovido pelo CNE]

⁴ Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.o especial, 2020, Apresentação, pp. 11-13. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8498>

forma a assegurar, de forma equitativa e inclusiva a sua integração. A partir daqui o corpo docente e as entidades parceiras, nomeadamente as câmaras municipais e juntas de freguesia, encontraram a melhor forma de apoiar os alunos mais carenciados, na disponibilização de computadores e Internet. Entretanto, elaborou-se um plano de Ensino à Distância (E@D), tendo por base as medidas/ orientações emanadas pelo Ministério da Educação, onde se definiram as plataformas e ferramentas digitais a utilizar bem como as metodologias e estratégias de aprendizagem. A grande dificuldade foi conseguir transformar o ensino eminentemente prático dos cursos profissionais em aprendizagens a distância e transformar uma pedagogia face-to-face numa pedagógica online. Foram definidas sessões síncronas e assíncronas, tarefas curtas, estruturadas por pequenos roteiros e acompanhadas da explicitação clara dos objetivos e localização dos materiais de apoio. Em ambas as sessões, os professores estiveram sempre disponíveis online, para tirar as dúvidas, acompanhar o desenvolvimento das tarefas e avaliar formativamente. Hoje podemos afirmar que este grande desafio nos trouxe inúmeras vantagens, desde logo pela testagem massiva de novas tecnologias e ferramentas da web, que até então só faziam, de uma forma esporádica, em sala de aula. Professores e alunos ganharam rapidamente competências tecnológicas e digitais antes rejeitadas. Uma questão incontornável, sentida e testemunhada pelos alunos foi a falta de socialização pela privação de contacto direto com colegas e professores.

3.3.1. Recomendações e estratégias para o ensino a distância

O planeamento da aprendizagem remota é desafiador, pois exige que os professores e formadores repensem muitos dos processos face-to-face que funcionam de maneira eficaz em um ambiente de sala de aula ao vivo. Após o anúncio da decisão do Ministério da Educação de Portugal de cessar todo o ensino presencial em resposta ao COVID-19, no dia 16 de março, homologado pelo Decreto-Lei 14-G / 2020, de 2 de abril, todas as escolas desenvolveram e lançaram um regulamento de E@D “Ensino a Distância”, e os professores foram forçados a aplica-lo na hora. Desde o redesenho da lição e do projeto até à colaboração, feedback e avaliação, o ensino e a aprendizagem serão muito diferentes em um ambiente presencial ou remoto. Muitas tecnologias “disruptivas” foram introduzidas na sociedade nas últimas duas décadas, enquanto o ensino permaneceu estático. Não importa o quão poderoso, criativo ou versátil seja um dispositivo ou ferramenta da web, não se pode esperar que os professores mudem sem um leitmotiv ou uma ideia de como a mudança realmente se faz. Neste momento, estimular os professores a formular uma nova visão de pedagogia online é a prioridade.

Embora haja muitas maneiras de mover as aulas presenciais para online, defendemos aqueles modelos de aprendizagem fundamentados nas designadas comunidades de aprendizagem e nas teorias construtivista e socioconstrutivista de ensino-aprendizagem, mediadas tecnologicamente pelas ferramentas colaborativas da web, que permitem alargar o espaço e o tempo de interação e exigem novos papéis para os alunos e professores. Nestes novos ambientes de formação a distância do século XXI, há muitos referenciais teóricos, entre eles: i) o modelo conversacional de Laurillard (2000); ii) o modelo de comunidades de investigação (CoI) (Garrison et al., 2000); iii) o modelo de e-moderating (Salmon, 2000); iv) o modelo de colaboração em comunicação assíncrona (Murphy, 2004); v) o modelo de colaboração em ambientes virtuais (Henri & Basque, 2003) e o modelo de interação em ambientes virtuais (Faerber, 2002). Neste artigo, apenas referimos com mais pormenor, o modelo conversacional de Laurillard, o CoI de Garrison e o modelo de Salmon, na medida em que fornecem um guia prático de como usar ferramentas e serviços da web, para reforçar a componente social online, valorizando os processos de aprendizagem. Para Cabero (2005), as comunidades virtuais relacionam-se diretamente com os aspetos de sociabilidade e interação social entre os seus membros, o que requer um envolvimento colaborativo e não de isolamento. A participação numa comunidade é necessariamente para aprender, uma vez que a necessidade de saber e de partilhar é uma das motivações principais para pertencer a uma comunidade (Dillenbourg et al., 2003, cit. in Meirinhos & Osório, 2004). A Figura 1 representa os seis tipos de aprendizagem e técnicas de aprendizagem que podem ocorrer no processo de ensino e aprendizagem online (Laurillard).



Figura nº 1 – Seis tipos de aprendizagem e ferramentas da web

Fonte: Laurillard's Conversational Framework

<https://eileenkennedylearningtech.wordpress.com/learning-types-and-learning-techs/>

As ferramentas digitais para apoiar estes seis tipos de aprendizagem, são, segundo Laurillard: Answergarden (discussão), Tricider (discussão), Scoop.It (pesquisa), Pearltrees (pesquisa), Pinterest (pesquisa), Mendeley (pesquisa), RefMe (pesquisa), Padlet (colaboração).

Os três exemplos de modelos que concorrem para o estabelecimento de uma nova relação pedagógica e didática no ensino a distância, designadas por comunidades de aprendizagem, dentro do paradigma colaborativo virtual emergente, são representados esquematicamente nas Figuras 2, 3 e 4.

A compreensão destes referenciais teóricos, podem ajudar os professores a potenciar a interação social, a colaboração e a monitorização do processo de aprendizagem dos seus alunos, mesmo a distância.

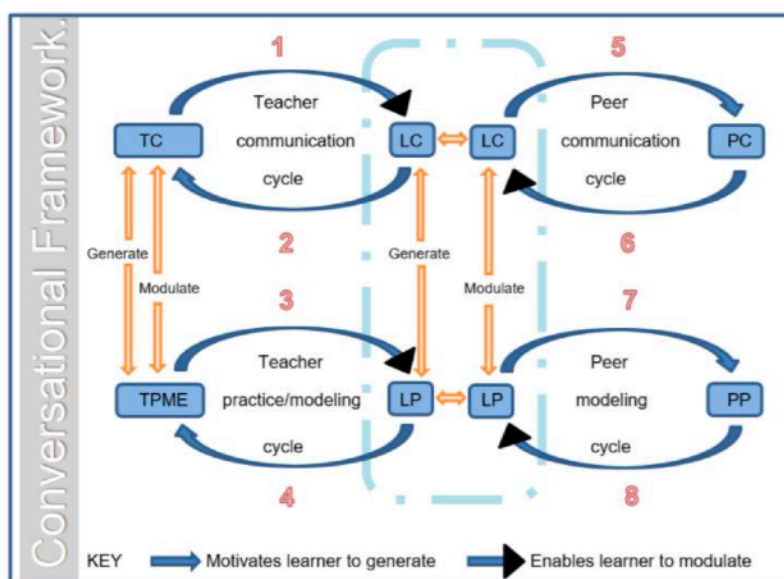


Figura nº 2 - Laurillard's Conversational Framework

Fonte: Maaïke Wessels-Compagnie, The University of Manchester, 6 de janeiro, 2019

https://www.researchgate.net/post/What_is_conversational_framework_by_Laurillard

No modelo conversacional de Laurillard mostram-se as diferentes formas pelas quais um professor e alunos motivam as iterações no ciclo interno de aprendizagem.

Em cada ciclo interno de aprendizagem podemos distinguir quatro ciclos:

O ciclo de comunicação do professor (TCC): (1) permite que cada aluno module seu conceito, dando-lhes acesso ao conceito do professor, (2,1) motiva cada aluno a gerar questões ou articulações de seus conceito e prática porque o professor está dando feedback extrínseco.

O ciclo de prática do professor (TPC): (4,1) motiva cada aluno a modular sua prática gerando ações que provocam feedback extrínseco do professor.

O ciclo de modelagem do professor (TMC): (4,3) motiva cada aluno a modular sua prática gerando ações que eliciam feedback intrínseco do ambiente de modelagem.

A comunicação entre pares (PCC): (6) permite que cada aluno module seu conceito, fornecendo acesso a seus conceitos dos pares, (5,6) motiva cada aluno a gerar articulações porque estão recebendo feedback extrínseco de seus pares.

O ciclo de modelagem de pares (PMC): (4,7) motiva cada aluno a gerar ações no ambiente de prática porque eles estão compartilhando o resultado de sua prática, (8) permite que cada aluno module a sua prática usando

O referencial teórico da Comunidade de Investigação (CoI) de Garrison et al. (2000) e Garrison & Anderson (2005), representa um processo de criação de uma experiência de aprendizagem profunda e significativa (colaborativo-construtivista) por meio do desenvolvimento de três elementos interdependentes - social, cognitivo e presença de ensino, como mostra a Figura 3.



Figura nº 3. Modelo de Community of Inquiry de Garrison

A prática da comunidade de investigação como possibilidade pedagógica, é também uma comunidade de aprendizagem, que usa o diálogo e o discurso crítico e reflexivo como estratégia de desenvolvimento e aprendizagem mútua.

Presença social é "a capacidade dos participantes de se identificarem com a comunidade (por exemplo, curso de estudo), comunicar-se propositalmente em um ambiente de confiança e desenvolver relacionamentos interpessoais por meio da projeção de suas personalidades individuais" (Garrison, 2009);

Presença de ensino é o design, a facilitação e a direção de processos cognitivos e sociais com o propósito de realizar resultados de aprendizagem pessoalmente significativos e educacionalmente valiosos (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001).

Presença cognitiva é a extensão na qual os alunos são capazes de construir e confirmar o significado por meio de reflexão e discurso sustentados (Garrison, Anderson, & Archer, 2001).

O modelo de Salmom, Figura 4, assenta em 5 etapas e é especialmente aconselhado para aulas assíncronas através da utilização de fóruns eletrônicos, em modo de comunicação assíncrona sendo o papel do professor de e-moderador do trabalho entre os elementos do grupo.

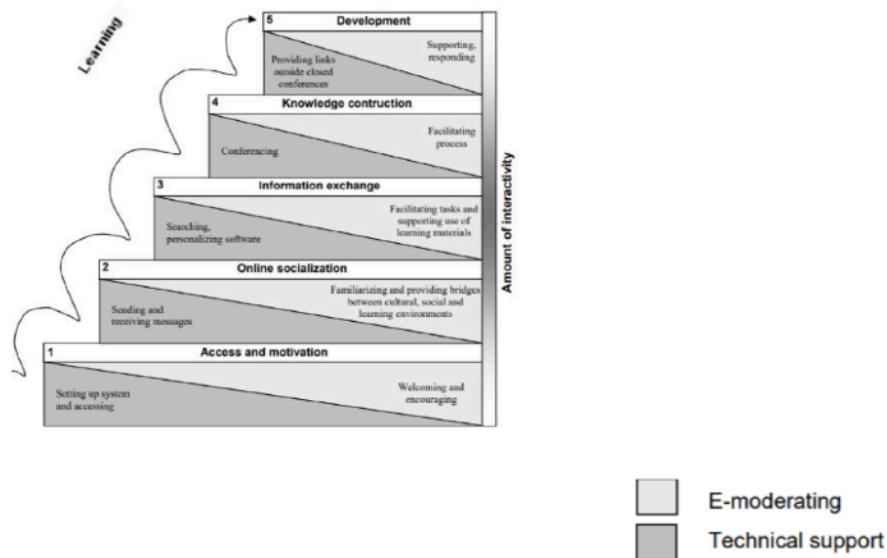


Figura nº 4- Modelo de aprendizagem de Salmon (2000)

Etapa 1 - Acesso e motivação - fundamental para os estudantes dominarem a tecnologia e acederam facilmente e com motivação ao sistema de comunicação online. Começa com uma sessão de boas vindas e encorajamento dos alunos.

Etapa 2 - Socialização online - criar dinâmicas de comunidades de prática, que comprometam os participantes na partilha do seu repertório e na reflexão para a ação.

Etapa 3 - Troca de informação - para facilitar a realização de tarefas de cooperação entre os elementos do grupo e o e-moderador que disponibiliza recursos e materiais de aprendizagem diversificados, conforme as necessidades.

Etapa 4 - Construção do conhecimento pelos participantes. As e-atividades são funda - mentalmente o debate e a reflexão crítica, por videoconferência, sobre o conhecimento construído colaborativamente.

Etapa 5 - Desenvolvimento. Espera-se que os participantes se tornem autónomos, criativos, responsáveis pela sua aprendizagem, aprendam a aprender e a fazer metacognição e autoavaliação. O que aprendi e o que preciso ainda de aprender?

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista empírico optou-se pelo recurso a uma metodologia de índole qualitativa, o modelo Appreciative Inquiry (AI), que se caracteriza por um ciclo de 5 fases: Define, Discovery, Dream, Design, Delivery/Destiny, como mostra a Figura 5. O estudo foi iniciado com a aplicação de um questionário diagnóstico, usando um formulário do Google Forms, a professores e diretores de escolas em Portugal e na Grécia.

Figura 5: Appreciative Inquiry-Ciclo 5D

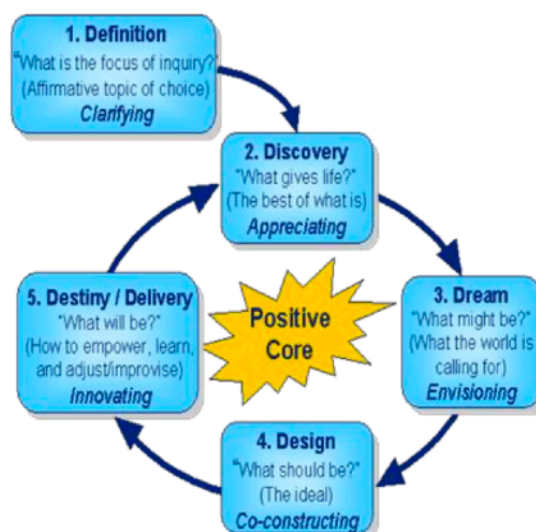


Figura nº 5: Appreciative Inquiry-Ciclo 5D

Fonte: Susan Donnan, December 2005 (Copyright © 2005-2016 METAVOLUTION)
http://www.metavolution.com/rsrc/articles/whatis_ai.htm

4.1. Dispositivo metodológico de investigação apreciativa da ação-na-ação

O dispositivo Appreciative Inquiry - Ciclo 5D, tem 5 fases e pode ser resumido assim:

Define - Definir o quadro de intervenção (em cada parceiro ativo). O que queremos aprender e como o fazer? O que queremos mudar? Clarificar e definir o foco da mudança. **“What is the focus of Inquiry?”**

Discovery - Descobrir os pontos fortes de cada uma das nossas organizações / nossas escolas / os marcos distintivos. O que já fazemos bem e o que queremos fazer ainda melhor? Avaliação diagnóstica e consciencialização coletiva dos talentos e pontos fracos de todos os parceiros ativos. Descobrir os pontos fortes e fracos da atual organização escolar. **“What gives life?”**

Dream - Desejar o referencial inovador do que deve ser uma escola 4.0 (introduzindo a dimensão europeia do “Manifesto da Rede das escolas 4.0”). Qual é a escola de futuro que desejamos? Prospetivar o futuro coletivo. **“What might be? What the world is calling for?”**

Design - Desenhar o plano de mudança desejada, em cada parceiro e escola, e respetivo projetos e atividades face às mudanças desejadas. Colaborar para Aprender e para Inovar? Que Inovação? Mudança disruptiva ou incremental? **“What should be?”**

Deliver - Disseminar as mudanças avaliadas com sucesso, depois de implementadas nos contextos específicos de cada parceiro e escola. **“What will”**

5. RESULTADOS INTERMÉDIOS

Com base na informação recolhida e de acordo com o enquadramento teórico, foi possível chegar a um conhecimento significativo, por parte de cada escola, relativa às suas lideranças, os seus principais atores no processo de implementação do SGQ na produção das qualificações em termos de resultados de aprendizagem. Na posse deste conhecimento identificaram os principais aspetos diferenciadores, as singularidades, as estratégias e os modos de trabalho que podem conduzir à melhoria contínua do sucesso dos alunos e à consolidação e sustentabilidade das inovações pedagógicas. Os “casos” apresentados procuram fazer luz sobre um conjunto de práticas educativas merecedoras de relevo ilustrando a ideia de que é possível inovar, perseguir objetivos ambiciosos,

ultrapassar resistências e incompreensões, superar as dificuldades do contexto, ajudar a que todos aprendam mais e melhor, sem deixar ninguém para trás.

5.1. Exemplos de boas práticas / práticas inovadoras

Neste ponto apresentamos exemplos de práticas que foram concebidas, implementadas e avaliadas nas escolas parceiras do projeto “Schools 4.0 - Innovation in VET” com resultados muito positivos quanto ao envolvimento e interação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento de competências de nível cognitivo e metacognitivo elevado.

5.1.1. Caso da Escola Profissional Amar Terra Verde, Vila Verde, Portugal

A utilização de ferramentas digitais na disciplina de matemática - módulo 8 - modelos discretos

Esta boa prática prende-se com a utilização de ferramentas digitais na disciplina de Matemática, mais concretamente nas atividades do módulo 8- modelos discretos que é dado no terceiro ano dos cursos profissionais. Perante as especificidades do modelo curricular modular do ensino profissional e dos equipamentos tecnológicos disponíveis na escola para esta disciplina, os professores incorporaram nas suas práticas pedagógicas a utilização do equipamento smartphone e das ferramentas QR Code, Padlet e Socrative.

Estas três ferramentas digitais foram integradas numa mesma atividade. Os alunos ao apontarem os seus dispositivos (smartphone) para o código QR inserido na ficha de trabalho (entregue em papel pelo professor), podem aceder a conjunto de conteúdos alojados no PADLET, nomeadamente, vídeos introdutórios da temática deste módulo - “Isto é Matemática”, conceitos-chave apresentados pelo professor para o desenvolvimento da atividade, assim como tutoriais com exercícios resolvidos.

No mural desta plataforma, que facilita a interação e a colaboração os alunos podem ainda colocar post's com exercícios resolvidos ou esclarecer dúvidas.

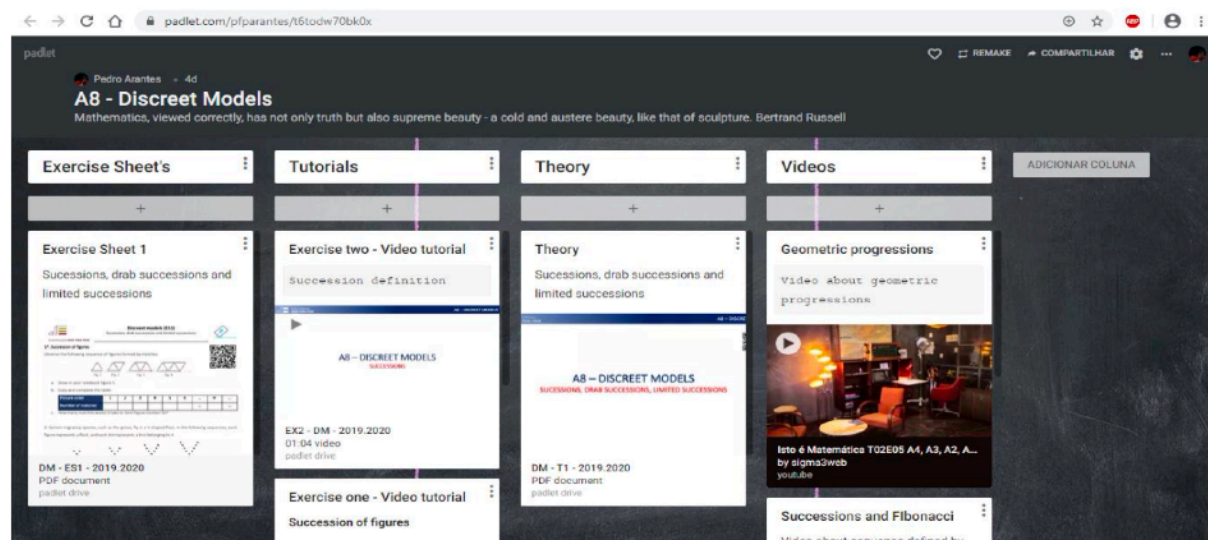


Figura nº 6 – Página do Padlet

Paralelamente, foi utilizado, também, a App **SOCRATIVE** que permite que as aprendizagens sejam rapidamente avaliadas através de dinâmicas interativas, desafiantes e motivadoras. Esta App possibilita um ambiente virtual, em que o professor pode obter as múltiplas respostas dos alunos, com a possibilidade de comentar os resultados simultaneamente com a classe, e dar o feedback em tempo real. Como tal, é um instrumento eficaz para uma avaliação formativa em contexto formal ou informal de aprendizagem, pois o professor e o aluno apercebem-se, atempadamente, dos conhecimentos e competências que foram ou não adquiridas.

Como resultado, verificou-se que com a utilização destas ferramentas digitais os alunos adquiriram competências cognitivas e metacognitivas de nível superior, tais como: uma atitude mais ativa na

procura do conhecimento; serem mais participativos, críticos, criativos e reflexivos; demonstrarem mais respeito pela opinião dos colegas; serem mais responsáveis no que concerne ao cumprimento de prazos.

5.1.2. Caso do Køge Business College, Dinamarca.

Coaching, mentoring and tutoring - sessões com os alunos

O KBC especializou-se em tutoria, mentoring e em coaching de carreira, com o objetivo de ajudar os seus alunos a escolher e concluir a sua formação, bem como na integração com sucesso no mercado de trabalho.

As sessões de tutoria têm como objetivo prevenir o abandono precoce e orientar os alunos ao longo do seu percurso desde o momento em que fazem a escolha pela escola, até à saída. Neste percurso são identificadas as dificuldades e as

necessidades dos alunos de forma a construírem o plano de carreira mais ajustado às suas expectativas. As quatro ferramentas exploradas nesta escola são: 1) Tutoring through peer to peer; 2) Tutoring with the teacher as a permanent tutor; 3) Student counseling e 4) Work placement coordination between school and companies.

As primeiras sessões de coaching são realizadas antes de os alunos serem admitidos na escola, para que a escolha da área/ curso profissional corresponda às suas expectativas. Todos os alunos admitidos no KBC, têm um tutor atribuído. Cada tutor tem aproximadamente 25 alunos com quem realiza três sessões por ano.

A fim de uniformizar as sessões dos tutores, de forma as que estas não dependam das características individuais do professor, o KBC elaborou várias ferramentas para que todos os alunos passem pelas mesmas fases e questões. Essas questões são formuladas para que o tutor aborde os desafios da vida, as matérias escolares do curso, o lazer, os sonhos e as possíveis trajetórias profissionais.

Para além disso, os alunos também têm a oportunidade de se socorrerem de um “student counselor” ou se se detetar problemas graves como o risco de abandono, é designado um mentor, com quem podem conversar e em simultâneo organizar as rotinas escolares.

5.1.3. Caso do Lifelong Learning Center “Diavima”- Vocational High School of Rhodes, Paradisi, Grécia

A utilização das Inteligências Múltiplas de Gardner para a diferenciação de atividades e estratégias de ensino do módulo “Operação de transformadores monofásicos”.

Esta prática é apresentada pelo Centro Diavima para fazer aprender o tema “Operação de transformadores monofásicos”, a um grupo de alunos do 3o ano VET, utilizando os fundamentos da teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. Ao longo de 4 horas, a professora utilizou diferentes estratégias e técnicas de ensino, tais como mapas conceituais, brainstorming, discussão entre pares, esclarecimento de dúvidas, resolução de exercícios e trabalhos de grupo, com base na avaliação diagnóstica dos perfis de aprendizagem e das IM dos alunos. A professora explorou nestas aulas, cinco tipos de inteligências múltiplas: linguística, lógico- matemática, espacial, intrapessoal e interpessoal. Os equipamentos utilizados pelos alunos foram os smartphones, a plataforma Google Classroom para a gestão da aprendizagem, e com acesso à videoconferência Webex (CISCO) para as aulas síncronas, e como recursos digitais interativos os e-books interativos disponibilizados pelo Ministério da Educação e ferramentas da web, como por exemplo o MindMeister para recolha de evidências de consolidação relativamente aos conhecimentos prévios dos alunos e conceitos-chave que são fundamentais para a ligação à matéria nova, através da construção de mapas conceituais. Em complemento é proposto um teste/desafio, em grupo, através do WEBEX, com o objetivo de relembrar os pré-requisitos do módulo.

5.1.4. Caso INSIGNARE, Ourém/Fátima, Portugal

Ferramenta digital para a avaliação e regulação dos resultados de aprendizagem dos alunos

Esta escola apresenta uma ferramenta digital de apoio aos professores e alunos destinada à regulação dos resultados de aprendizagem. A ferramenta está sustentada nos 2 domínios: cognitivo e atitudes e valores, como se representa na Figura 3

a conceção tradicional da escola dos séculos XIX e XX, capaz de formar a pessoa, o cidadão e o profissional para viver e trabalhar no século XXI, orientado para a mudança positiva, para repensar as práticas pedagógicas, organizativas e avaliativas e identificar as alternativas e as mudanças a introduzir numa /para uma ESCOLA PROFISSIONAL DO FUTURO, face às novas exigências da 4ª Revolução Industrial. Para responder a estes desafios do Ensino Profissional, a nível europeu, a Rede de Escolas 4.0, na qual se inclui a EP Raul Dória, constituiu uma parceria transnacional com três entidades 85 com diferentes valências e abrangência geográfica (Dinamarca, Grécia e Bélgica) e a consultoria científica e pedagógica de investigadores do CEDH e consultores do SAME, para desenvolver um Intellectual Output (IO), no âmbito do programa Erasmus + , Ação Chave II, o Projeto no 2018-IPT OI-KA 202-O4774463, com a duração de 3 anos. O contributo da EP Raul Dória nesta parceria transnacional visa a flexibilidade do currículo e a utilização de práticas de inovação pedagógicas, organizativas e avaliativas num projeto interturmas e intercursos. Neste sentido envolveu-se as turmas do 1º ano do Curso Profissional de Técnico de Comércio e do 1º ano do Curso Profissional de Técnico do Turismo, num projeto sob o tema GEOCACHE: COMERCIAL OPORTO, com as características próprias da Aprendizagem Baseada em Projetos onde:

- a verdadeira aprendizagem acontece no decurso do projeto;
- requer o acompanhamento do professor;
- centrado no processo;
- dirigido pelo aluno;
- os alunos fazem escolhas que determinam o resultado;
- os produtos são apresentados a uma audiência real;
- baseado em experiências ou desafios do mundo real.

Objetivos do Projeto e Calendarização

A proposta de trabalho visa Promover a História Comercial da Cidade do Porto junto de turistas nacionais e internacionais, criando um itinerário turístico do Comércio Tradicional do Porto, utilizando uma App Geocache que permite através de um QRCode dar conhecer a História de cada loja tradicional, aos Turistas, que utilizem esta ferramenta. Alterou-se a gramática escolar para a realização deste projeto, quer ao nível do horário (2 tardes por semana as duas turmas estão juntas), quer ao nível do ambiente de aprendizagem (sala de aula, ruas da cidade, biblioteca, Alfândega do Porto, Câmara Municipal do Porto e lojas). A reconstrução curricular dos dois cursos envolve os conteúdos disciplinares das componentes sociocultural, tendo como base o subtema “Identidade Regional”, da Área de Integração, científica, com o Módulo de Geometria de Matemática, técnica a UFCD 0372 Comércio – Evolução dos Modelos Organizacionais, o Módulo 2 de Organização da Indústria Turística e o domínio Interculturalidade, da componente de Cidadania e Desenvolvimento, conforme se apresenta na Figura 9

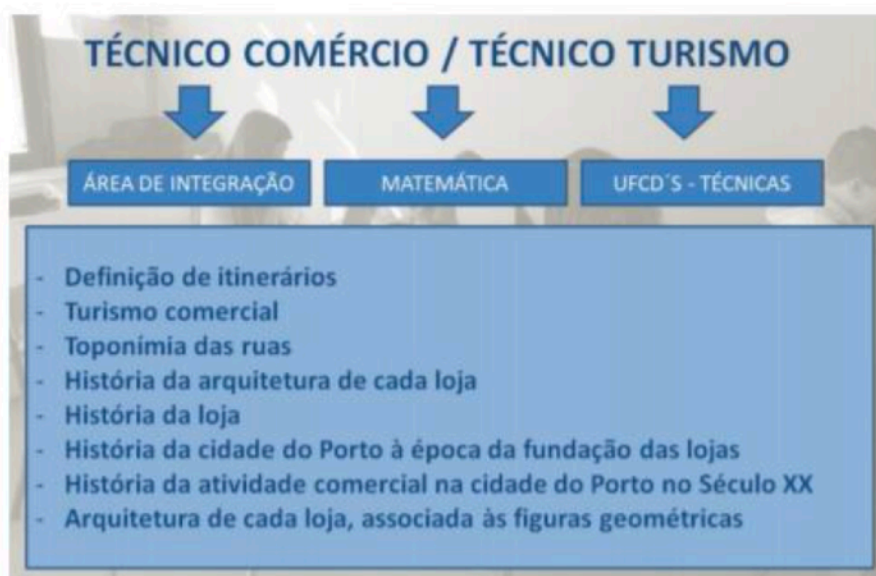


Figura nº 9 – Reorganização Curricular do Cursos Profissionais

As aprendizagens essenciais previstas para este ano letivo 2018/2019 é entender a APP Geocache, pesquisar e analisar as evidências bibliográficas da história de cada loja e da cidade, fazer o registo fotográfico, contactar e entrevistar os responsáveis de cada loja, recolher, tratar e interpretar os dados numa abordagem metodológica de estudo de caso. As competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), definidas para serem desenvolvidas neste ano letivo são as ilustradas na Figura 10.

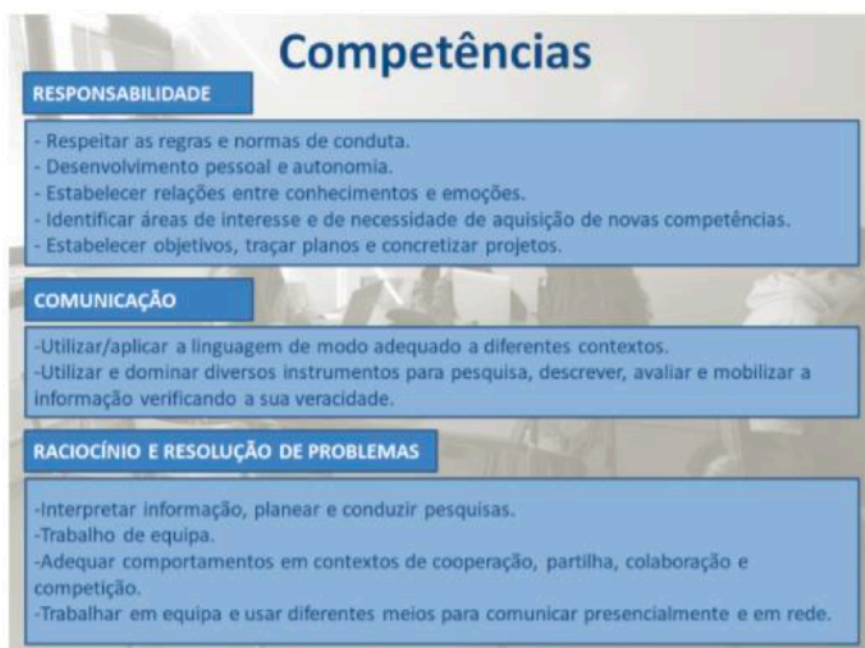


Figura nº10 – Competências alinhadas com o PA

Desenvolvimento:

Para o desenvolvimento deste projeto constituíram-se parcerias institucionais com a Câmara Municipal do Porto, Associação Comercial do Porto, Associação de Comerciantes do Porto e com os proprietários de cada loja considerada como lojas Tradicionais e Emblemáticas, de acordo com o regulamento aprovado em Assembleia Municipal. Os instrumentos utilizados para a avaliação de todas as atividades de pesquisa, de registo e de reflexão são: e-portefólios dos alunos; grelhas de observação dos alunos; entrevistas; feedback de pares; fichas de verificação das tarefas dos alunos.



Figura nº11 – Protótipo- Comercial OPORTO

5.2. Como os professores, as escolas e os países parceiros reagiram aos desafios da Covid-19?

A 12 de março de 2020, o primeiro-ministro português, anunciou ao País a suspensão das atividades letivas presenciais em todos os graus de ensino. O que inicialmente todos pensavam que era uma medida temporária até ao fim do das férias da Páscoa, rapidamente ficou claro que ela teria que ser estendida até ao fim do ano letivo. De um dia para o outro as escolas e as suas equipas tiveram que encontrar soluções e implementar um modelo de ensino à distância. A eficácia do E@D variou em função de diversos fatores, tais como: a preparação dos professores para ministrar um ensino a distância, os perfis de aprendizagem de cada aluno, as ferramentas digitais disponíveis para os alunos e escolas. Pelos testemunhos das escolas parceiras portuguesas, todas responderam muito rapidamente a esta situação, já que todas elas se encontravam num processo de transformação digital, e experiência de plataformas como o Moodle e o TEAMS. Todos foram unânimes em reconhecer a grande utilidade da plataforma de apoio criada pelo Ministério da Educação a preparação de aulas online. O principal objetivo a alcançar era que nenhum aluno ficasse para trás, apesar das dificuldades de acesso à Internet ou de ter um PC. No geral foi um grande esforço, mas que deu bons resultados.

Na Grécia, pelo contrário, o Centro DIAVIMA regista que o governo Grego só transmitiu orientações às escolas, relativamente à implementação do ensino à distância, uma semana após terminar o ano letivo. A Rede de Internet Pan-helênica escolar não possuía largura técnica para atender um número tão elevado de utilizadores ao mesmo tempo. Além disso, como nem todos os professores e alunos tinham uma conta de email, tiveram nessa altura muita dificuldade em a criar devido ao congestionamento da rede.

O Køge Business College, da Dinamarca, onde todos os alunos possuem um computador pessoal (MAC), e usam novas tecnologias e ferramentas da web, habitualmente na sala de aula, reconheceu, ainda assim, que tiveram algumas dificuldades no decorrer do processo de confinamento obrigatório e suspensão das aulas presenciais. As maiores dificuldades situaram-se a nível da instalação de plataformas de ensino por parte de alunos e professores e a falta da definição de uma única plataforma de trabalho. Alguns alunos sentiram-se muito perdidos sem ter a presença social dos colegas, professores e mentores a que estavam habituados. Alguns alunos ficaram para trás, porque não conseguiram obter a ajuda de que precisavam e não tiveram retaguarda familiar durante este processo. No entanto, de uma forma geral, consideram que correu bastante bem e foi um forte impulso para a digitalização da educação “*A firm push into the digital era*”.

5.3. Histórias de vida e narrativas de peritos, profissionais e estudantes da EFP

Narrativa 1: “À conquista do Mundo”

Autoria e função



Paulo Vieira

Chef de Partie no Maison Albar Monumental Palace (Porto)

Paulo Vieira terminou o Curso Técnico de Cozinha/ Pastelaria, há cerca de 5 anos, na EPATV. Desde aí o seu excelente percurso profissional tem passado por cozinhas de renome tendo-o levado à Alemanha, às IKA Olympics – as Olimpíadas da Culinária, no mês de fevereiro de 2020. Paulo é, atualmente, Chef de Partie no Maison Albar Monumental Palace (Porto) e foi escolhido para representar Portugal, na equipa júnior, na «mais velha, maior e mais diversificada competição internacional de artes culinárias do mundo». Portugal participa nesta competição desde 1992, onde existem duas Equipas Competição Culinária ACP: uma júnior (com jovens até aos 25 anos) e uma sénior (a partir dos 25 anos). A participação com separação por idades distingue os níveis de exigência, numa prova para mostra técnicas, cores e cortes, inovação, sabor e apresentação e que funciona em modo “Restaurante das Nações” - onde a equipa desenvolve um menu (sob critérios previamente estabelecidos pela organização) e depois se apresenta como uma Feira Gastronómica, onde, entre os visitantes-provadores, existem dois júris incógnitos. No final, a equipa portuguesa trouxe para casa as medalhas: Silver Medal Restaurant e Bronze Medal IKA Buffet.

Narrativa 2: “Nunca é tarde demais”

Autoria e função



Luís Lagadouro Fotógrafo, videógrafo e formador

“Quando fui convidado a sair da escola, no Principado de Andorra, enquanto frequentava o 11o por ser um aluno... menos exemplar, por assim dizer, pensei que a formação académica não era para mim. No entanto, dei uma segunda oportunidade, e fui estudar mecânica para o Lycée Jolimont em Toulouse, França. Mas após 6 meses e apesar de ter as melhores notas da turma, abandonei os estudos por falta de motivação. Foi aí que decidi nunca mais voltar a estudar. Entrei no mercado de trabalho numa oficina como mecânico numa fase inicial e depois como assessor de serviço e trabalhei lá durante 3 anos até decidir que queria mudar-me e viver em Portugal, terra natal dos meus pais. Encontrar trabalho não foi fácil e foi aí que me apercebi que não ter formação é, de facto, uma barreira difícil de ultrapassar.

Após um ano a trabalhar numa imobiliária, com 22 anos de idade inscrevi-me na ETAP - Escola Profissional no curso de Técnico de Comunicação/Marketing, Relações Públicas e Publicidade e foi aí que encontrei a minha verdadeira paixão: a imagem. Apesar de alguma dificuldade inicial, uma vez que a diferença de idade em relação aos meus colegas de turma era considerável, e de nunca ter estudado a língua portuguesa, foram 3 anos fantásticos que serviram, não só para adquirir toda uma série de conhecimentos e formar-me enquanto profissional, mas também para ganhar o gosto em aprender, em ser curioso com tudo o que me rodeia.

Na área da fotografia e do vídeo estão constantemente a sair novidades tecnológicas, novas ferramentas e é necessário manter-se atualizado. Por isso eu considero-me um autodidata, uma vez que uma grande parte do meu tempo é dedicado a aprendizagem de novas técnicas e novas formas de trabalhar. Essa vontade e capacidade foram adquiridas no curso profissional pois é impossível

aprender tudo em 3 anos, no entanto, o que é possível, e mais importante, é adquirir a capacidade de aprender por iniciativa própria. Isso sim, é valioso.

No final do curso, tive oportunidade de estagiar em Itália ao abrigo do programa Leonardo da Vinci (atual Erasmus +) numa agência de publicidade local. Foi uma experiência inesquecível, tanto profissional como pessoal. Assim que acabei a formação, comecei logo a trabalhar como fotógrafo freelancer.

Inicialmente a trabalhar para outros fotógrafos e pouco a pouco a angariar os meus próprios clientes. Ao fim de 4 anos, decidi juntar forças com uma colega de turma e fundamos a Luar imagem, um estúdio de fotografia e vídeo em Vila Nova de Cerveira onde trabalho atualmente.

Paralelamente, comecei também a dar formação em fotografia, poeticamente, na escola que me deu uma segunda, vá..., terceira oportunidade na minha formação académica.

Por isso, quando ouço dizer que “é tarde para estudar” dou o meu exemplo, e digo que nunca é tarde demais”.

Narrativa 3: “A escola foi determinante na concretização de um sonho”

Autoria e função



Rodrigo José Ferreira Martins Estudante da Licenciatura em Agronomia Instituto Politécnico de Beja

Rodrigo José Ferreira Martins, natural de Albufeira, ingressou na Escola Profissional Cândido Guerreiro (EPCG) no ano letivo de 2013/14 para integrar uma turma do curso vocacional básico designado «Produzir, Transformar e Vender». Durante este percurso de dois anos, o Rodrigo realizou seis práticas simuladas ou estágios de curta duração, em empresas ligadas à agricultura, transformação e controlo alimentar e comércio.

No ano letivo 2015/16 ingressou no curso profissional de Técnico de Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar. Durante os três anos do curso realizou mais de oitenta atividades práticas, entre seminários, práticas simuladas e visitas de estudo.

No segundo ano do curso, realizou uma Prática Simulada de Prova de Vinhos, com o apoio de um importante produtor de vinhos local. As visitas de estudo realizadas incluíram a Rota dos Vinhos Alentejanos e as Caves do Vinho do Porto e foi durante estas experiências que o Rodrigo aprofundou

o seu conhecimento sobre vinhos. Esta não era uma área nova para o Rodrigo, uma vez que ele trabalhou como barman em Albufeira durante os três anos do curso profissional.

Em 2016/17, a EPCG foi convidada para estar presente na Futurália, maior feira de educação, formação e orientação educativa de Portugal, em Lisboa. O Rodrigo foi um dos quatro alunos selecionados para representar o curso de Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar da EPCG. Também em 2017 participou no projeto “A Empresa” promovido pela ‘Junior Achievement Portugal’ e em conjunto com quatro colegas desenvolveram um novo tipo de café - “Coffee



Flavours”, com sabores inovadores.

As Formações em Contexto de Trabalho foram realizadas em empresas de consultoria relacionadas com a implementação de sistemas de segurança alimentar, higiene e segurança no trabalho e medicina no trabalho. A

última Formação em Contexto de Trabalho (FCT) realizada no terceiro ano do curso, foi concluída com a classificação de dezoito valores.

Em 2017/18, o Rodrigo escolheu para a sua Prova de Aptidão Profissional (PAP) o desenvolvimento de um gin artesanal algarvio. A sua PAP foi distinguida como PAP de Excelência, com a classificação final de 18,6 valores o que lhe permitiu terminar o seu percurso profissional com média final de 15 valores e ingressar no Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) de Viticultura e Enologia, no Instituto Politécnico de Beja. Dois anos depois finalizou o mesmo com a distinção de melhor aluno de curso. Esta distinção abriu portas para a entrada direta na licenciatura em Agronomia, no mesmo Instituto, onde se encontra atualmente no primeiro ano.

Este é o percurso de um jovem estudante para quem a escola foi determinante na concretização de um sonho que foi ganhando forma ao longo do curso e que hoje constitui o seu projeto de vida/projeto carreira.

6. EM CONCLUSÃO

Hoje, é possível afirmar, que o percurso efetuado entre os diversos parceiros que integram esta comunidade de aprendizagem e investigação tem sido extremamente enriquecedor. Constatase, efetivamente, a necessidade urgente de uma mudança educativa disruptiva capaz de construir uma outra escola para o século XXI, que forme cidadãos responsáveis, autónomos, criativos e solidários. Parafrazeando Joaquim Azevedo “mais um passo é dado neste lento e persistente trabalho de refletir sobre a renovação da educação e da escola, assente numa contínua investigação no terreno, tendo em vista fortalecer os caminhos que nos conduzem a essa escola democrática, justa e promotora da autenticidade e liberdade de cada pessoa” (Azevedo, 2020, pp.11-13, in Apresentação, RPIE, edição especial 2020).

REFERÊNCIAS

Azevedo, J. (2019). Políticas públicas: uma arte de promover o bem comum - O caso das escolas profissionais e do ensino profissional. In Orvalho, L., Matias Alves, J. & Azevedo, J. (Coords). (2019). 30 anos de Ensino Profissional: perscrutar as intencionalidades e perspetivar o futuro, pp. 10-20. [e-book]. Faculdade de Educação e Psicologia. ISBN: 978-989-54364-2-2 http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/E_book_2019_30_anos_EP_VF.pdf

Cabero, J. (2005). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. Paper presented at the Eduweb 2005, Universidade de Carabobo, Venezuela.

DeSeCo Website (2016). Rychen D.S. [Working paper, October 26, 2016] <http://www.deseco.ch/http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance: ses caractéristiques dans un environnement virtuel. In François Larose, F. & Karsenti, T.(Eds.) La Place des TIC dans la Formation Initiale et continue (pp. 99-128). Sherbrooke: Editions du CRP

Faerber, R. (2003). Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage. Paper presented at the Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Strasbourg.

García Aretio, L. G. (2003) La educación a distancia. Una visión global.

<http://www.uned.es/catedraunescoead/articulos/2003/la%20educacion%20a%20distancia%20una%20vision%20global.pdf>

Garrison, D. R. & Anderson, T. (2005). El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica. Octaedro.

Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87- 105.

Henri, F., & Basque, J. (2003). Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en monde virtuel. In C. Deaudelin & T. Nault (Eds.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre* (pp. 29- 52). Saint-Foy: PUQ

Murphy, E. (2004). Recognising and promoting collaboration in an online asynchronous discussion. *British Journal of Educational Technology*, 35 (4), 421-431.

Meirinhos & Osório (2007). Modelos de aprendizagem em ambientes virtuais. <http://hdl.handle.net/10198/399>

OECD (2018), Education 2030: The Future of Education and Skills. Position paper, [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).

OECD (2018), Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA global competence framework, <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.

OECD (2017), OECD Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chains, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264273351-en>.

OECD (2016), Preliminary reflections and research on knowledge, skills, attitudes and values necessary for 2030, OECD, <http://www.oecd.org/education/2030/>.

OECD (n.d). Social and Emotional Skills: Well-being, connectedness and success. [http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%200-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%200-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)

Orvalho, L. e Rocha, L. (2019). SCHOOLS 4.0 – INNOVATION IN VOCATIONAL EDUCATION. In *Atas do III Seminário Internacional EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO*, (pp.255-277) Porto: Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa. ISBN: 978-989-54364. Disponível em: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/Atas%20IIISIE_2019_versao_provisoria.pdf

Orvalho, L., Alves, J. M. e Azevedo, J. (Coords). (2019). 30 anos de Ensino Profissional: perscrutar as intencionalidades e perspetivar o futuro. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia. e-Book. ISBN: 978-989-54364-2-2. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/27587/1/30%20anos%20de%20ensino%20profissional.pdf>

Projeto ERASMUS + - Schools 4.0. Innovation in VET (2018 - 2011). <https://www.efvet.org/ongoing-projects/>

http://www.fep.porto.ucp.pt/pt/central-noticias/investigadores-cedh-integram-projeto-europeu-schools-40-innovation-vocational?fbclid=IwAR09XCEGumaWmU0nmtj5jQRrCJAautJ-1eAl43nOyCn3VD6ntWnwRia_og8 https://www.efvet.org/wp-content/uploads/2018/11/EWS_template.pdf https://www.efvet.org/wp-content/uploads/2020/04/Newsletter_Schools-4.0_Issue-2.pdf

Salmon, G. (2000). *E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online*. London: Kogan Page.

Salmon, G. (2004). *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Editorial UOC.

Watkins, J. M. & Mohr, B. J. (2001). *Appreciative Inquiry: Change at the Speed of Imagination*. Jossey-Bass/Pfeiffer. <https://appreciativeinquiry.case.edu/research/bibPublished.cfm>

Whitney, D. & Trosten-Bloom, A. (2013, Nov 1). Ten Tips for Using Appreciative Inquiry for Community Planning. *AI Practitioner* Vol. 15. 4. <https://appreciativeinquiry.case.edu/research/bibPublished.cfm#W>

AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR: PERCURSOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA?

Gorete Pereira¹, Nuno Fraga², Ariana Cosme³

¹*Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, Membro integrado do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), Portugal, goretepereira@staff.uma.pt*

²*Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, Membro integrado do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), Portugal, nfraga@staff.uma.pt*

³*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Membro integrado do Centro de Investigação e de Intervenção Educativas (CIIE), Portugal, ariana@fpce.up.pt*

Resumo

A proposta de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), corporificada no Decreto-Lei n.º 55/2018 reconhece o espaço escolar como lugar de decisão e de gestão do currículo e atribui a professores e alunos a coautoria e cogestão das múltiplas situações pedagógicas, onde a aprendizagem se funde na participação, expressão da natureza ativa do aprendiz. Esta nova abordagem culturalmente significativa, impõe a reorganização do espaço pedagógico e a criação de ambientes de aprendizagem inovadores.

É para esta reflexão que intentamos contribuir, partindo da análise concetual sobre a AFC e a Inovação Pedagógica, exercício teórico essencial à pesquisa encetada, no âmbito de um Pós-Doutoramento em Ciências da Educação em curso na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto.

Palavras-chave: Autonomia e Flexibilidade Curricular, Inovação Pedagógica, Ambientes de Aprendizagem, Gestão Curricular, Trabalho Colaborativo.

Abstract

The proposal for Curricular Autonomy and Flexibility (AFC), embodied in Decree-Law No. 55/2018, recognizes the school space as a place for decision and curriculum management and attributes to teachers and students the co-authorship and co-management of multiple pedagogical situations, where learning is based on participation, an expression of the learner's active nature. This new culturally significant approach requires the reorganization of the pedagogical space and the creation of innovative learning environments.

It is to this reflection that we intend to contribute, starting from the conceptual analysis on AFC and Pedagogical Innovation, a theoretical exercise essential to the research undertaken, within the scope of a Post-Doctorate in Educational Sciences in progress at the Faculty of Psychology and Educational Sciences at the University from Porto.

Keywords: Curricular Autonomy and Flexibility, Pedagogical Innovation, Learning Environments, Curricular Management, Collaborative Work.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

As grandes transformações económicas, sociais e culturais ocorridas na sociedade contemporânea, desencadearam o aparecimento de novos desafios induzidos à escola e ao sistema educativo. No discurso dos decisores políticos há uma nova consciencialização que leva ao surgimento de novos olhares e perspetivas, consubstanciado no relatório da OCDE *The Future of Education and Skills – Education 2030*, onde se considera que face à explosão de conhecimento científico e à emergência de problemas sociais cada vez mais complexos “(...) it is appropriate that curricula should continue to evolve, perhaps in radical ways. Need for new solutions in a rapidly changing world” (2018, p. 3), é urgente a acomodação de outras soluções. Estas novas diretrizes apontam para um novo conceito de

currículo, dinâmico e contextualizado “*should be developed from “predetermined and static” to “adaptable and dynamic”*” (p. 7) consequência das novas exigências sociais e das novas necessidades de aprendizagem de cada indivíduo.

No cumprimento deste “desiderato de promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado” (Preâmbulo do Despacho n.º 5908/2017), surgem novas orientações de política educativa, em que a partir da centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, se aprova a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, legitimando-se o currículo como objeto dessa autonomia. Trata-se, pois, da “valorização das escolas e dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular, procurando garantir que com autonomia e flexibilidade se alcançam aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos” (Preâmbulo do Despacho n.º 5908/2017). Apela-se à reconfiguração permanente da Escola “no sentido de proporcionar o desenvolvimento de competências, a mobilização de literacias múltiplas e, desta forma, responder à imprevisibilidade do mundo atual.” (Cohen & Fradique, 2018, p. 11)

Neste sentido, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), desenvolvido enquanto projeto-piloto no ano letivo 2017-2018, constituiu-se como uma das mais arrojadas medidas de política educativa dos últimos anos, com vista à promoção de um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos ao longo da escolaridade obrigatória. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 em 6 de julho de 2018, institucionalizou-se e alargou-se o PAFC, assumindo-se a reflexão conjunta,

sobre os desafios, as exigências e as implicações de um projeto que conduz as escolas e os professores [...] a investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho, bem como a proporem um outro tipo de atividades e estratégias que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula. (Cosme, 2018, p. 7)

No entanto, esta apropriação contextualizada do currículo nacional requer margens de autonomia profissional, que permitam aos professores agir mais em conformidade com os contextos em que estão inseridos, legalmente certificados pela administração central. Com efeito, este atual cenário da política curricular desafia a escola a um comprometimento com a realidade dos alunos e dos seus contextos de intervenção, mas também exige aos professores disponibilidade para o diálogo, sendo que “é impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do *risco da disponibilidade*” (Freire, 2014, p. 132).

A realidade dos contextos, emergente do paradigma da complexidade exige do professor um posicionamento crítico face à incerteza, a multiplicidade, a diversidade e a transdisciplinaridade, bem como o enquadramento de um novo olhar para a educação e para a escola, para a relação professor-aluno, dando a este, um papel mais ativo no que respeita à sua aprendizagem, uma vez que o aluno aprende quando constrói, ou seja, quando participa na construção do seu conhecimento.

Só a alteração de perspetivas sobre o papel da escola, sobre o papel do professor, sobre a aprendizagem, e acerca do modo como o conhecimento é construído poderá revolucionar toda a conjuntura atual de escola. Segundo Costa e Couvaneiro (2019, p. 154) “as escolas têm de ser ambientes de cultura democrática, que estimulem a participação, que criem momentos de debate, que tenham decisões tomadas coletivamente, que tenham marcas visíveis de promoção de hábitos de cidadania”.

Trindade (2018), apesar de reconhecer o exponencial desenvolvimento de respostas institucionais, curriculares e pedagógicas por parte das escolas, que lhes tem granjeado uma maior eficácia mediante os desafios de natureza social, económica e cultural, admite, no entanto, a prevalência de uma racionalidade educativa, obstáculo ao desenvolvimento de projetos de educação escolar capazes de suscitar aprendizagens mais sólidas e adequadas aos desafios atuais.

Neste sentido, segundo o autor “é urgente deixar de pensar o ensino a partir de uma perspetiva que se constrói em função de uma visão deficitária dos alunos” (p.13) e que por isso, são perspetivados como sujeitos a resgatar da sua ignorância e incompetência, cujos saberes e estratégias de abordar a realidade são pedagogicamente desvalorizados. Esta visão “decorre da crença epistemológica em função da qual se defende que os objetos do saber existem independentemente do modo como os sujeitos se relacionam com eles” (p.13). Acredita-se, que esta crença justifica a “hegemonia dos saberes declarativos e a instrução como modalidade preferencial de ação pedagógica” (p.13)

Demonstrando que outra escola é possível, Alves, Formosinho e Verdasca (2016) recomendam a alteração das variáveis da gramática secular da escola designadamente:

o modo de gestão do currículo prescrito, o modo de organizar os grupos de alunos em turmas, a forma de alocar os professores aos alunos, o modo de gerir os tempos e/ou

espaços de ensino e aprendizagem e os modos de trabalhar dos professores (e dos alunos).
(p. 13)

Refletindo sobre os tipos de organização dos alunos na escola pública, Formosinho e Machado (2016) destacam que as transformações sociais proporcionaram o aprofundamento do conceito de educação democrática, exigindo da escola a sua reestruturação de modo a garantir a igualdade de acesso e sucesso de todos, forçando o questionamento da gramática da escola, que haveria de “se revelar incapaz de cumprir a promessa de, no plano da instrução, dar a cada um segundo as suas necessidades e exigir de cada um segundo as suas possibilidades.” (p.19)

Este modelo centralizado e burocrático tem-se tornado “ineficiente quando pretende conciliar o ensino de todos e a aprendizagem individual e implementar a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, mas faz prevalecer um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas.” (Formosinho & Machado, 2016, p. 19) Esta organização do processo de ensino assenta no agrupamento de alunos em turmas, unidade básica da organização de um ensino baseado na uniformidade, homogeneidade e impessoalidade, isto, apesar da heterogeneidade dos alunos requerer outros tipos de organização pedagógica e curricular da escola. Esta clivagem, fundamenta a necessidade de outros modelos de organização pedagógica e curricular da escola, corporificados primeiramente no PFAC e em 2018, no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.

2. AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR, QUE DESAFIOS?

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, atribui à escola a faculdade de:

gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (artigo 3º).

Ou seja, é outorgado à Escola a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, identificando prioridades e assumindo a diversidade e a procura das melhores opções para responder aos desafios do Projeto Educativo. Neste normativo, o currículo é perspetivado como uma ferramenta que deverá garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil do Aluno, “através da assunção de compromissos coletivos e individuais, assentes nos pilares da gradação, progressão, cooperação e autonomia”. (Cohen & Fradique, p.12)

Assumindo a centralidade de cada estudante, os autores reconhecem que compete à escola abordar o currículo de forma ecológica e deste modo, “consubstanciando a sua ação em estratégias de desenvolvimento de uma cooperação ativa, multidimensional e plural, congregando os diversos stakeholders internos e externos (p. 15).

2.1. A rutura paradigmática e a Inovação Pedagógica

É a necessidade de resposta aos novos desafios e exigências dos tempos atuais, que tem ampliado o debate sobre a escola e o que se espera dela e justificado em larga medida as novas políticas educativas.

Espera-se que a escola se transforme “em espaços culturalmente mais desafiantes e significativos” [...] “em espaços mais ambiciosos e influentes” (Trindade, 2018, p. 14), e cria-se um novo enquadramento jurídico em conformidade com o novo modo de pensar o sistema educativo português, expressão de um novo modelo relacional com as escolas e o currículo.

De acordo, com a nova abordagem é incontornável a mudança de paradigma e das práticas pedagógicas face às novas realidades e imperativos legislativos vigentes, cuja racionalidade educativa visa promover a modificação dos ambientes de aprendizagem.

Não obstante, a rutura com o paradigma vigente, Kuhn (1996) só será possível através da instituição de um novo paradigma, no qual a inovação pedagógica poderá representar a descontinuidade necessária. Segundo Fino (2011a), a mudança paradigmática implica “recomeçar tudo de novo [...] e proporcionar às novas gerações uma nova instituição de aprendizagem, tão perfeita quanto as escolas foram instituições de ensino.” (p. 48)

Com efeito, as instituições educativas deverão inspirar-se num novo paradigma pós-industrial, de que já se conhece algumas das suas propensões: dessincronização, desconcentração, deslocalização,

acesso instantâneo à informação e responsabilização de cada um pela sobrevivência numa selva de *terabytes* (Toffler, 1984).

Também, Fino (2011a) chama a atenção para o facto de o provável design futuro das escolas integrar as teorias que há muito perspetivam e fundamentam a forma como nos posicionamos face às questões da aprendizagem. Tomando por exemplo o construtivismo, o autor recorda que os construtivistas descreveram o processo pelo qual construímos as nossas estruturas cognitivas e cujos trabalhos respondem a uma das previsíveis demandas do futuro, que já é atual, ou seja, a necessidade de se aprender autonomamente ao longo de toda a vida. Esta teoria renuncia ao carácter formal e rígido do conhecimento, como um dado adquirido, estabelecido e transmissível e preconizam-no como algo pessoal, cujo significado é construído pela própria pessoa.

A envolvimento dos estudantes em tarefas significativas, intelectualmente mais desafiantes, mais robustas e mais pertinentes (Trindade, 2018), convergem para a assunção do carácter social da aprendizagem da aprendizagem, enfatizando-se a mediação e a interação social (Vygotsky, 1988) e relevando a ação dos outros como tutores, que ajudam os aprendizes a resolverem problemas ao nível mais elevado das respetivas zonas de desenvolvimento proximal, proporcionando-lhes, para tal, o necessário suporte.

A escola pode constituir-se em campo para a inovação, se existirem movimentações tendentes à substituição de velhas práticas pedagógicas por outras. “O campo da inovação pode ser considerado o espaço intenso da interação social, incluindo os ambientes formais, tal como os informais” (Fino, 2008 p. 279). Podendo ocorrer em qualquer situação de aprendizagem, diz respeito a qualquer cultura organizacional onde haja interação entre aprendizes e mestres, inclui uma postura crítica, a consciencialização do invariante cultural (Fino, 2006) e o desenvolvimento de uma cultura investigativa, por parte do professor, a qual se reflete na sua própria prática.

Fino (2011b) sustenta que a Inovação Pedagógica não pode ser questionada em termos quantitativos ou de mera incorporação de tecnologia, disponível ou não na escola, nomeadamente quando a proposta da sua utilização consiste em fazer com ela o que se faria na sua ausência, embora, talvez, de forma menos atrativa. “A inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudança e de transformação” (p. 5) como resposta à cristalização da organização racional do trabalho pedagógico, introduzida por Taylor - sistema instrutivo em que os professores “dão a lição” a toda a turma em simultâneo.

Espera-se que a rutura paradigmática abra caminho à Inovação Pedagógica como forma de ultrapassar o cenário de reprodução instituído, libertando a escola dos seus desígnios fabris, pelo menos a nível micro, onde se deverão movimentar os aprendizes, acompanhados por professores empenhados em garantir, de acordo com Papert (2008), o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino.

2.2. Ambientes Inovadores de Aprendizagem

A instituição de ambientes inovadores de aprendizagem, pode revelar-se uma tarefa árdua e como tal, implica a clarificação de conceitos como pedagogia e inovação. Segundo Fino (2015)

a pedagogia tem, a montante, um conjunto de princípios, valores, uma ideia sobre a dignidade de cada ser humano, incluindo uma ideia sobre a função do pedagogo e sobre o seu papel no mundo, conhecimento científico sobre a natureza dos fenómenos da cognição e da aprendizagem e sobre a maneira de desencadear ou potenciar esses fenómenos. E, a jusante, os aprendizes em concreto, que são os destinatários de qualquer ação de natureza pedagógica. (p. 128)

“Inovar é romper paradigmas” tal como afirmam Fino e Sousa (2005), pelo que se impõe para que a mesma aconteça, a rutura do paradigma da instrução e a instituição de um novo paradigma: da interação social, da comunicação e da atividade individual e coletiva no qual a inovação pedagógica poderá representar a descontinuidade necessária.

Reconhecendo que inovar pedagogicamente pressupõe operacionalizar mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, assumimos como fator primordial à inovação, a apropriação de níveis elevados de criticidade docente e um compromisso com a matética e a secundarização dos processos didáticos em toda a ação docente.

No trilho da inovação, Fino (2009) adverte que só [...] a tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela” (p.14) poderá permitir a construção de outros modos de ação, sendo o principal obstáculo, segundo o autor, o invariante cultural¹, cuja desconstrução há muito se reclama.

Reivindicando ambientes inovadores de aprendizagem, num mundo novo que integra a cada dia novos desafios, transitoriedade, diversidade e fragmentação, Toffler (2001) afirma que os aprendizes devem ser capazes de aprender, desaprender e reaprender. Também Papert (2008) reconhece que “A força competitiva de uma nação no mundo moderno é diretamente proporcional à sua capacidade de aprender” (2008, p. 13).

É o construcionismo que assenta no pressuposto de que as crianças farão melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento que precisam. É por isso, que precisamos de desenvolver a Matemática e reconfigurar a escola “no sentido de proporcionar o desenvolvimento de competências, a mobilização de literacias múltiplas e, desta forma, responder à imprevisibilidade do mundo atual.” (Cohen & Fradique, 2018, p. 11)

Progressivamente a metáfora de aprender construindo o próprio conhecimento vai assumindo um crescendo poder retórico, em oposição à imagem do conhecimento transmitido pelo professor aos alunos. Por meio da sua interação com a realidade, o aprendiz constrói o seu conhecimento, integrando a nova informação nas suas estruturas cognitivas, juntando-as a representações existentes ou criando novas representações. Estes processos de aquisição do conhecimento são incompatíveis com a ideia de que o conhecimento pode ser adquirido ou transmitido.

Reconhece-se, portanto, que a construção do conhecimento na sala de aula é um processo social e compartilhado, em que o sujeito participa de práticas culturalmente organizadas com ferramentas e conteúdos culturais. As perspetivas socioculturais valorizam a interdependência entre os processos individuais e os sociais na construção do conhecimento. Deste modo, a interpretação dos processos de aprendizagem baseia-se no princípio de que as atividades humanas estão posicionadas em contextos culturais e mediadas pela linguagem e outros sistemas simbólicos. A aprendizagem é, portanto, um processo distribuído, interativo, contextual, resultante da participação dos alunos em uma comunidade de prática. Aprender, de acordo com essa conceção, é participar de uma série de atividades humanas que implicam processos em contínua mudança (Lave, 1993).

2.3. Percursos de Inovação Pedagógica

Em matéria de cenários de aprendizagem emergentes perspetivam-se uma diversidade de possibilidades. Contudo, é fundamental a consciencialização da necessidade de alteração das práticas pedagógicas que se traduzem em novas dinâmicas de aprendizagem, verdadeiros percursos de Inovação Pedagógica que importa valorizar, designadamente: a) A reorganização do espaço pedagógico; b) A autonomia proporcionada aos aprendizes; c) A presença do professor/tutor, como agente metacognitivo; d) O controlo do processo de aprendizagem transitou para o aprendiz; e) O trabalho e a implicação dos pares na mediação das aprendizagens; f) Processo de comunicação predominantemente horizontal (troca de saberes, experiências e opiniões).

Globalmente e em conformidade com o Perfil do Aluno, os alunos deverão ser detentores de conhecimento e deverão saber integrá-lo, analisar, discutir, cooperar, refletir, criticar, agir, comunicar, ter sensibilidade estética e artística, integrar-se com tolerância, empatia e responsabilidade, cuidar do seu bem-estar e preocupar-se com a qualidade de vida dos outros.

Quanto ao professor assumindo-se como um “interlocutor qualificado” (Cosme, 2018) espera-se a otimização dos processos de diferenciação pedagógica com enfoque nas características cognitivas dos alunos, de modo a otimizar as condições de aprendizagem e ainda, a configuração de processos de educação mais complexos, que valorizem igualmente os objetos do saber e as suas particularidades, de modo a criar condições para que os alunos desenvolvam determinadas competências, como a cooperação, a pesquisa e a capacidade de debate, essenciais para a formação educativa no mundo atual.

A Implementação de novas dinâmicas pedagógicas em ambientes de aprendizagem inovadores, bem apetrechados de tecnologia (salas de aula do futuro) são espaços de excelência, para a implementação de novas metodologias no processo de ensino-aprendizagem. Estes espaços, desencadeiam com regularidade uma maior motivação dos alunos, pelo natural fascínio que os equipamentos tecnológicos desencadeiam nos mais novos. Trata-se da aquisição de conhecimentos

¹ Invariante cultural é segundo Fino (2009) “[...] a representação comum da escola, profundamente enraizada dentro e fora dela, socialmente partilhada de modo a incluir a generalidade dos estratos da sociedade, e as várias gerações presentes, e com força suficiente para contrariar propósitos [...] de mudança.” (p. 1)

e o desenvolvimento de competências, conjugando três fatores: tecnologia, espaço e metodologias. Por fim, a constituição de grupos/equipas de alunos exige uma organização do espaço que permita um trabalho cooperativo e a implementação de metodologias ativas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de toda a evolução registada, o velho paradigma fabril resiste e permanece, deixando antever uma dura e longa batalha pela inovação, cuja primeira etapa é precisamente a tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela.

É no reconhecimento da escola como lugar de decisão e de gestão do currículo e no assumir de papéis em que os professores e alunos são coautores e cogestores de situações de formação, que se evidenciam marcas de rutura com discursos enunciados e práticas instituídas. Estamos perante uma nova forma de olhar o currículo nacional em que as situações de aprendizagem se tornam verdadeiramente significativas se pensadas contextualmente. É a flexibilidade contextualizada emergente das dinâmicas organizacionais e pedagógicas adequadas aos contextos específicos.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 em 6 de julho de 2018, assumiu-se a reflexão conjunta, sobre os desafios, as exigências e as implicações de um projeto que conduz as escolas e os professores [...] a investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho, bem como a proporem um outro tipo de atividades e estratégias que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula. (Cosme, 2018, p. 7).

REFERÊNCIAS

- Alves, J. M., Formosinho, J., & Verdasca, J. (2016). Os Caminhos do Resgate. A Importância de Novas Modalidades de Organização Pedagógica da Escola. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.). Nova Organização Pedagógica da Escola – Caminhos de Possibilidades (pp. 13-18). Porto: Fundação Manuel Leão.
- Cohen, A. C. & Fradique, J. (2018). Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular. Lisboa: Raiz Editora.
- Cosme, A. (2018). Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e Estratégias de Ação. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2013). A organização e gestão do trabalho Pedagógico: perspetivas, questões, desafios e respostas. Porto: LivPsic.
- Costa, J. & Couvaneiro, C. (2019). Conhecimentos vs. Competências. Uma dicotomia disparatada na educação. Lisboa: Guerra e Paz.
- Fino, C. N. (2006). Inovação e Invariante (Cultural). In Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho. Retrieved 14/01/21 from <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/a3.pdf>.
- Fino, C. N. (2008a). Inovação Pedagógica: Significado e Campo de (Investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Orgs.). Educação em Tempo de Mudança (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2009). Inovação e Invariante (cultural). In L. Rodrigues, & P. Brazão (Orgs.). Políticas Educativas: discursos e práticas (pp. 192-209). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2011a). Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae*, Vol. 1, (4).
- Fino, C. N. (2011b). Investigação e inovação (em educação). In Carlos Fino & Jesus Maria Sousa (Orgs.). Pesquisar para mudar (a educação) (pp. 29-48). Funchal: Universidade da Madeira CIE-UMA. Retrieved 09/09/2020 from <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>
- Fino, C. N. (2015). Quatro ideias sobre a relação entre TIC e Currículo. In J. Morgado, G. Mendes, A. Moreira, & J. Pacheco (Orgs.). Currículo, Internacionalização, Cosmopolitismo – Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros. Vol. II (pp. 123-130). Santo Tirso: De Facto Editores.

Fino, C. N., & Sousa, J. M. (2005). As TIC redesenhando as fronteiras do currículo. *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, 3 (2), 53-66.

Formosinho, J., & Machado, J. (2016). Tipos de Organização dos Alunos na Escola Pública. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.). *Nova Organização Pedagógica da Escola – Caminhos de Possibilidades* (pp. 20-37). Porto: Fundação Manuel Leão.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

OCDE (2018). *The Future of Education and Skills – Education 2030*. Paris: Publishing.

Kuhn, T. S. (1996). *A estrutura das revoluções científicas*. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva.

Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. ed. rev. Porto Alegre: Artmed.

Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.

Toffler, A. (2001). *Choque do Futuro. Do Apocalipse à Mudança*. Lisboa: Edição “Livros do Brasil”.

Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya Educação.

Legislação

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho de 2018. *Diário da República* 1.ª série — N.º 129.

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho de 2017. Aprova o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em regime de experiência pedagógica.

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.

ENSINO SUPERIOR E PERFIL ESTUDANTIL: PERCEPÇÃO DE DOCENTES EM RELAÇÃO AOS NOVOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM

Nayara Macedo de Lima Jardim¹, Alvanize Valente Fernandes Ferenc², Joyce Wassem³

¹Universidade Federal de Viçosa (BRASIL), nayara.jardim@ufv.br

²Universidade Federal de Viçosa (BRASIL), avalente@ufv.br

³Universidade federal do Espírito Santo (BRASIL), joywassem@gmail.com

Resumo

Este artigo refere-se a um recorte de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as ações que os docentes universitários constroem/desenvolvem diante dos “novos” perfis dos estudantes e, especificamente, buscou identificar a percepção que os docentes universitários têm sobre as mudanças ocorridas, em especial, na última década, em termos do perfil estudantil universitário. Discute-se a temática baseando-se nas ideias de Masetto (2003), Santos (2005), Pimenta e Almeida (2011), Mortada (2012), Heringer e Honorato (2014), Pimenta e Anastasiou (2014), Piotto e Alves (2017). Utilizou-se da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para compreender e interpretar os 168 questionários respondidos pelos docentes de uma Universidade Pública Federal do Estado de Minas Gerais, Brasil. Como resultados destaca-se nesse trabalho as seguintes categorias: formação básica dos estudantes universitários e ações docentes. Verifica-se que os docentes apontam para as deficiências na formação dos estudantes indicando a precária qualidade da educação básica e consequente defasagem de conceitos e conhecimentos considerados pelos docentes como pré-requisitos para que os estudantes ingressem e acompanhem o curso nas instituições de educação superior. Observa-se ainda que os docentes focam, principalmente, na necessidade de sua própria atualização e formação, de seu compromisso com o processo de ensino e aprendizagem do estudante que se encontra em sua sala de aula. Percebe-se a necessidade de se pensar na formação do docente que atua na educação superior para que o mesmo tenha os conhecimentos necessários para lecionar nesse nível de ensino e, sobretudo, para estar preparado e lidar com o perfil estudantil, integrando-o ao espaço universitário.

Palavras-chave: Ensino Superior, Pedagogia universitária, Perfil Estudantil.

Abstract

This article refers to an excerpt from a research that aimed to analyze the actions that university professors build / develop in the face of “new” student profiles and, specifically, sought to identify the perception that university professors have about the changes that occurred, especially in the last decade, in terms of the university student profile. The theme is discussed based on the ideas of Masetto (2003), Santos (2005), Pimenta and Almeida (2011), Mortada (2012), Heringer and Honorato (2014), Pimenta and Anastasiou (2014), Piotto and Alves (2017). Content analysis (BARDIN, 2011) was used to understand and interpret the 168 questionnaires answered by professors at a Federal Public University in the State of Minas Gerais, Brazil. As a result, the following categories stand out in this work: basic training of university students and teaching actions. It appears that teachers point to deficiencies in the training of students, indicating the precarious quality of basic education and the consequent gap in concepts and knowledge considered by teachers as prerequisites for students to enter and follow the course in higher education institutions. It is also observed that the teachers focus mainly on the need for their own updating and training, on their commitment to the teaching and learning process of the student who is in their classroom. There is a need to think about the training of teachers working in higher education so that they have the necessary knowledge to teach at this level of education and, above all, to be prepared and deal with the student profile, integrating it into the space university.

Keywords: Higher Education, University pedagogy, Student Profile.

1. INTRODUÇÃO

O ensino superior brasileiro viveu nas duas últimas décadas uma expansão bastante significativa, acompanhada de um processo intenso de diversificação (Barbosa, 2014). Essa expansão acelerada ocorreu no rastro do crescimento do acesso aos outros níveis de ensino de parcelas representativas da população, o que se convencionou chamar de “democratização do acesso ao ensino superior” (Montenegro; Ribeiro, 2014).

Essa “democratização do acesso ao ensino superior” trouxe para o cenário universitário o que podemos denominar massificação (Esteves, 2008; Birgin, 2010; Merle, 2011; Silva, 2015). Merle (2011) utilizou o termo massificação para designar o que ele chama de democratização quantitativa. Para esse autor, o termo “massificação do ensino” é utilizado para designar o prolongamento generalizado dos estudos. Para Birgin (2010), massificar é fazer multitudinário, o que não era o caso. Para essa mesma autora, essa massificação refere-se à expansão quantitativa da escolarização em cada nível do sistema educativo, que era para poucos e passa a ser para muitos.

Com o processo de expansão/massificação, mudanças significativas ocorreram no quadro de acesso ao ensino superior, as quais, por sua vez, foram acompanhadas por uma série de desafios (Heringer; Honorato, 2014). Entre os diversos desafios, podemos destacar: a acentuada chegada de grupos de estudantes cada vez mais heterogêneos quanto à capacidade intelectual, à preparação acadêmica, à motivação, às expectativas, aos recursos financeiros e às suas origens socioeconômicas e socioculturais; a entrada de pessoas já inseridas no mercado de trabalho em busca de melhor qualificação profissional; a dificuldade de estudantes em razão da condição financeira desfavorável para aquisição de livros, xerox e alimentação, bem como para uso do computador; além da necessidade de muitos deles terem de trabalhar; as dificuldades culturais dos estudantes, que, segundo Almeida (2014), estão intimamente ligadas ao domínio da linguagem, sobretudo com relação à falta de sólida formação na língua de origem, o Português, gerando, assim, dificuldade de ler e interpretar, de redigir um texto e de se expressar oralmente em sala de aula sem receios; e a busca de conciliar a massificação com o controle sobre a expansão e qualidade da educação a ser ofertada (Montenegro; Ribeiro, 2014; Zabalza, 2004; Esteves, 2008; Franco, 2011; Almeida, 2014).

Os desafios postos ao docente universitário decorrentes da “democratização do acesso ao ensino superior” têm induzido a estudos e pesquisas centrados na formação do professor universitário e à busca de transformações pedagógicas que possam subsidiar práticas que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão (Franco, 2011).

Neste artigo apresenta-se a um recorte de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as ações que os docentes universitários constroem/desenvolvem diante dos “novos” perfis dos estudantes e, especificamente, buscou identificar a percepção que os docentes universitários têm sobre as mudanças ocorridas, em especial, na última década, em termos do perfil estudantil universitário.

1.1. O contexto de expansão e de democratização do acesso ao ensino superior e a docência universitária

Diante das reformulações sofridas pelo ensino superior nos últimos anos, Silva e Andrade (2016) ressaltaram que, nos primeiros anos do século XXI, foi iniciada a expansão da universidade como processo de democratização do acesso a esse nível de ensino. Corrobora Tavares (2011) que a partir da segunda metade dos anos de 1990, o país assistiu a um expressivo surto de expansão da Educação Superior. Morosini et al (2009) colaboraram com esta discussão referente à expansão da educação superior, destacando que é inegável que no Brasil, no contexto pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, houve significativo movimento expansionista. É possível então observar o efetivo crescimento do ensino superior de 1991 a 2006, havendo aumento significativo dos índices no período posterior à LDB/1996. Para os autores essa expansão é visível quando se trata da taxa de crescimento e da evolução do número de IES, bem assim quando se trata da evolução do número dos cursos de graduação, vagas oferecidas em cursos presenciais, candidatos, ingressantes, matrículas e concluintes.

Nessa perspectiva, Barbosa (2014) salienta que com a expansão bastante significativa vivida pelo ensino superior nas últimas décadas, apresenta-se então um processo de intensa diversificação dos percursos escolares oferecidos, bem como rápido aumento das matrículas nesse nível de ensino. A autora acrescenta que entre 1998 e 2000 o número de estudantes matriculados nesse nível de ensino passou de um para dois milhões. Heringer e Honorato (2014) vão dizer que o quadro de acesso ao ensino superior no Brasil sofreu significativa transformação ao longo da última década. Argumentam, ainda, que a expansão se deu por meio da criação de novos cursos e vagas, do aumento das

matrículas no período noturno, do aproveitamento de vagas ociosas e de políticas de ação afirmativa, beneficiando grupos específicos de estudantes.

A esse processo de expansão acelerada da educação superior e conseqüente crescimento do acesso de parcelas significativas da população aos outros níveis de ensino, denominamos de “democratização do acesso ao ensino superior”. Tal democratização trouxe novos desafios, com o destaque para a busca de se conciliar a massificação daí decorrente com o controle sobre a expansão e qualidade da educação a ser ofertada (Montenegro; Ribeiro, 2014).

Contextualizando um pouco mais essa expansão e democratização que estamos tratando, destaca-se que com a eleição do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), em 2003, um novo cenário político se configurou, anunciando expectativas quanto à viabilização de outro modelo de desenvolvimento do país, que se concretizaria por meio das políticas sociais, pela democratização e pela presença mais efetiva do Estado, em oposição às políticas neoliberais implementadas na década de 1990 (Arruda; Gomes, 2015).

Com o intuito de materializar a proposta de expansão de vagas para o ensino superior, o governo de Luís Inácio Lula da Silva, conforme apontaram Silva e Andrade (2016), lançou um pacote de medidas para os setores públicos e privados, no qual foram instituídos programas de expansão para esse nível de ensino com vistas à democratização do acesso a ele. Entre os programas, essas autoras destacaram a Lei de Inovação Tecnológica no 10.973/2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, o estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas; a Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o Programa Universidade para Todos – PROUNI; os Decretos no.5.622/2005 e 5.800/2006, que tratam da política de educação superior na modalidade a distância, especialmente com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que tem por finalidade a oferta de cursos e programas de educação superior na modalidade a distância por instituições públicas de ensino superior articulada em polos de apoio presencial; e a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que trata da reserva de vagas/cotas nas instituições federais de ensino superior. Para os alunos que não conseguiram bolsa de estudo pelo PROUNI ou que a conseguiram parcialmente, o governo, via Ministério da Educação (MEC), lançou a possibilidade de adesão ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que funciona como um crédito estudantil sem a contrapartida do estudante durante o período de formação (Silva; Andrade, 2016).

Ao discorrer sobre políticas que visam à expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a partir de 2004, Morosini et al. (2009) abordaram o REUNI. Conforme essas autoras, a adoção desse programa pelas IFES resulta em alterações substantivas no campo, por meio da criação de novos campi e cursos, ampliação de vagas, cursos noturnos etc. Ainda segundo esses autores, resgatar as especificidades desses processos, as concepções neles presentes, as lógicas expansionistas e as implicações institucionais é fundamental para a compreensão desse movimento no campo da educação superior brasileira.

Ao tratar do REUNI, Weska et al. (2012) pontuaram que, ao definir como um dos seus objetivos prover as universidades das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, esse programa congregou esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, em atendimento ao disposto pelo Plano Nacional de Educação (Lei no 10.172/2001), que estabeleceu o provimento da oferta da educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

Almeida et al. (2012) ao analisarem os alunos que vivenciam essa expansão no Brasil, indicam que se assiste a um novo perfil de estudante da educação superior, que não é mais composta só de jovens entre 18 e 24 anos. Ao apresentarem dados do Censo de 2009, relativos ao perfil dos estudantes, os autores demonstram que há públicos diferenciados, conforme a modalidade de ensino; enquanto o estudante da graduação presencial tem, em média, 26 anos por ocasião da matrícula, o aluno da Educação a distância (EaD) ingressa na educação superior mais tardiamente, em torno dos 36 anos. Conforme dados desses autores, incentivados pela democratização do acesso, adultos, já exercendo atividade profissional, buscam a educação superior para obtenção de um diploma que leve à qualificação e à promoção profissional, muitas vezes concretizando projetos vocacionais que, pelo atraso escolar ou pela necessidade de rápida entrada no mercado de trabalho, não puderam ocorrer em idade mais jovem.

Para Almeida et al. (2012, p. 906), o perfil do estudante, nesse contexto de expansão, é “considerado diferente do ‘aluno tradicional’ que se apresenta na faixa etária esperada, tem bom background familiar, recursos financeiros, motivação e segurança na escolha profissional, e um histórico escolar de inclusão social e sucesso acadêmico”. Já o “aluno novo”, assim denominado pelos autores, escolhe e frequenta cursos noturnos de instituições de ensino superior privadas, comumente de baixa

seletividade e de curta duração; utiliza parte do seu tempo para a sua subsistência e, ou, de sua família; é, geralmente, pertencente à primeira geração de longa escolaridade; não dispõe de tempo, espaço e condições apropriadas para estudar; teve e tem pouca aproximação com os artefatos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica; possui muitas dificuldades para conciliar o tempo de trabalho com as atividades acadêmicas extra-aulas (extensão cultural, pesquisa, encontros científicos); e possui pouca motivação, recursos e disposição para relacionamentos, atividades sociais e culturais com outros estudantes (Almeida Et Al., 2012).

Nesse sentido, esses autores destacaram que as instituições de ensino superior passaram a ser procuradas e frequentadas por um número crescente de alunos, o que se traduziu em um fenômeno de massificação do ensino superior em nível da sua população discente. Segundo eles, nesse processo se verifica, ainda, o surgimento de muitas instituições públicas e privadas, assim como a criação de um número elevado e diverso de cursos. Também afirmaram que uma forma de entender essa massificação de maneira positiva é pensá-la como associada à necessidade de maior democratização do acesso dos alunos ao ensino superior. Ainda de acordo com esses autores, ao analisar a população discente, facilmente se verifica heterogeneidade crescente dos estudantes, em termos de suas origens sociais e culturais.

Nesse trabalho relacionamos a expansão das universidades e democratização do acesso ao Ensino Superior ao trabalho do professor universitário. Conforme Franco (2011), a expansão das universidades e dos cursos de ensino superior, a necessidade de atendimento a alunos de perfis sociais variados e a complexidade da construção de conhecimentos, para além da informação, têm induzido estudos e pesquisas centrados na formação do professor universitário e a busca de transformações pedagógicas que possam subsidiar práticas que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão. Segundo Zabalza (2004), essas mudanças tiveram clara incidência na vida e no trabalho dos professores universitários, pois o que se espera deles e as demandas que lhes são feitas variam em consonância com as grandes mudanças estruturais e funcionais que a universidade sofreu.

Essas mudanças, de acordo com Cunha (2014), representam um panorama que tem provocado reflexões sobre os processos pedagógicos na universidade. Ademais, a necessária reconfiguração do papel docente e das práticas de ensinar e aprender “tem feito revigorar o campo da pedagogia universitária, debruçando-se sobre as práticas pedagógicas e de reorganização curricular no contexto das mudanças paradigmáticas que assolam a realidade de todo o processo educativo” (CUNHA, 2014, p. 28).

Almeida (2012) assevera que, no âmbito das universidades, têm-se apresentado demandas de naturezas bastante distintas ao professor que nela atua. E, ainda, do ponto de vista social, desse professor tem-se exigido a aprender a conviver mais intensamente com os interesses e pensamentos dos alunos, cada dia mais diversos em suas bagagens de conhecimentos, vivência cultural, expectativas de vida etc. Do ponto de vista institucional, o professor tem sido solicitado a participar mais ativamente nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da universidade, definir recortes adequados no universo de conhecimentos a serem trabalhados nas aulas, elaborar e gerir projetos de trabalho e estabelecer relações interdisciplinares em suas abordagens. E mais, do ponto de vista pessoal, conforme a autora, esse professor tem sido chamado, de modo mais intenso, a tomar decisões sobre seu próprio percurso formativo e profissional, romper paulatinamente com a cultura de isolamento profissional, mediante a ampliação da convivência com colegas em projetos integrados, grupos de pesquisa e instâncias acadêmicas, em momentos de discussões coletivas, nos quais se debatem e reivindicam as condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho.

2. CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como população os 943 docentes do magistério superior atuantes na Universidade Federal de Viçosa (UFV) no ano de 2017. A partir de um questionário online com questões fechadas e abertas enviado aos docentes via google formulários, ao final do prazo de coleta de dados, 2 de janeiro a 2 de março de 2017, obteve-se 168 respostas.

Com a finalidade de compreender e interpretar as respostas dos docentes utilizou-se da análise de conteúdo segundo Moraes (1999) e Bardin (2011). Levou-se em conta nesse processo as cinco etapas da análise categorial: preparação das informações, a unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, a categorização ou classificação das unidades em categorias, a descrição e a interpretação (Moraes, 1999).

Deste modo, apresenta-se na sequência um recorte dos resultados e análise referente a percepção que os docentes universitários têm a respeito do novo perfil estudantil universitário. Os dados permitiram levantar nove categorias: formação básica dos estudantes universitários, políticas de

inclusão na graduação, regionalização do público estudantil, heterogeneidade, uso de tecnologias digitais pelos estudantes, características dos estudantes universitários, preparo da universidade, organização curricular e ações docentes.

3. PERCEPÇÃO DOS DOCENTES ACERCA DO PERFIL ESTUDANTIL UNIVERSITÁRIO

Como foi dito, por meio da análise de conteúdo realizada, chegamos a algumas categorias relacionadas à percepção que os docentes universitários têm em relação ao “novo” perfil estudantil. Contudo, nesse artigo serão discutidas as categorias: formação básica dos estudantes universitários e ações docentes.

3.1. Formação básica dos estudantes universitários: fragilidades e culpabilizações

No que se refere à categoria *Formação básica dos estudantes universitários*, encontramos duas subcategorias: Formação precária na educação básica e Baixo nível de conhecimento dos estudantes.

Na subcategoria *Formação precária na educação básica* aparecem as indicações dos docentes participantes da pesquisa sobre as deficiências na formação básica dos estudantes. Eles falam de uma péssima formação básica, da má qualidade desse nível de ensino e de processos de escolarização anteriores, com sinais evidentes de baixa qualidade. Percebemos como desafio, neste aspecto, lidar com dificuldades de aprendizagem dos estudantes, compreendidas como provenientes da escolarização básica. Na fala a seguir podemos visualizar:

É notório que a má qualidade do ensino público, especialmente da educação básica, ainda tem refletido bastante no ensino superior, uma vez que muitos estudantes chegam à universidade com várias limitações de conhecimento e acabam tendo maior dificuldade na aprendizagem (Docente 83).

No que se refere à subcategoria *Baixo nível de conhecimento dos estudantes*, os docentes declararam ausência de pré-requisitos necessários para que os estudantes acompanhem a graduação, o que podemos conferir nas falas a seguir:

O estudante ingressa hoje na universidade com insuficiência de conhecimentos básicos fundamentais para o aprendizado em um curso de graduação na área de ciências exatas (Docente 24).

O nível dos estudantes cada ano é mais baixo (Docente 135).

Ressaltamos o cuidado que o docente universitário deve ter para não culpabilizar o aluno, a educação básica, principalmente o ensino médio, em relação às lacunas apresentadas. Podemos questionar esta tendência de culpabilização “do outro”, mesmo sabendo dos desafios que o docente enfrenta quando está diante desta realidade de estudantes com dificuldades, ou até mesmo ausência de conhecimentos básicos. Diante dos desafios enfrentados por esses docentes e pelos próprios estudantes, acreditamos na necessidade de a universidade pensar, planejar e executar ações que auxiliem tanto os docentes em sua prática pedagógica, diante desse contexto, quanto aos estudantes, atentando-se à permanência desses alunos na universidade perante a tantos desafios (Jardim; Ferenc, 2017).

Pimenta e Anastasiou (2014) apontaram, em suas pesquisas, que os professores relataram problemas decorrentes do baixo nível de conhecimento e a ausência dos pré-requisitos necessários para acompanhar a graduação. Mencionaram a falta de domínio da língua e as dificuldades na interpretação, na redação e na leitura de textos. Para além dessa constatação, asseveram as autoras sobre a necessidade de se diagnosticar, com certa precisão, como esses aspectos se manifestam e propor ações a serem conjuntamente efetivadas pelos professores e alunos em vista da superação das insuficiências, além de rever as próprias exigências que emanam das diversas disciplinas. Acrescentam que diagnósticos simples, aplicados como atividades e corrigidos, coletivamente, na própria sala de aula podem trazer indicadores que levem os próprios alunos a tomar consciência da necessidade de assumir o caminho a ser trilhado coletivamente. Para elas, adiar a programação, inicialmente pretendida, por uma ou duas semanas, para retomada dos itens essenciais tem sido prática já adotada com sucesso, envolvendo professores e alunos em torno de ações conjuntas e necessárias. Destacaram, ainda, que aspectos mais complexos, que exigem maior tempo de

aprofundamento, podem ser, uma vez constatados, objetos de especificação do projeto pedagógico do curso – especialmente para alguns grupos ou turmas e, mesmo, generalizáveis para todo alunato – e programados ao longo das fases ou anos curriculares.

3.2. Ações docentes

Na categoria ações docentes destacam-se as ações didático-pedagógicas necessárias apontadas pelos docentes buscando atender ao novo perfil estudantil universitário, ou seja, demonstram a necessidade de: preparo para lidar com o novo perfil estudantil, mudanças de metodologias de ensino e de formas de avaliação que atraiam o interesse dos estudantes, que possam aproximá-los na busca pelo conhecimento, de forma que sejam proativos em sua formação.

Nessa categoria foram elencadas duas subcategorias: necessidade do uso de tecnologias nas metodologias de ensino e necessidade de preparo, atualização e revisão das práticas pedagógicas diante do perfil estudantil.

3.2.1. Tecnologias no ensino universitário

Apresenta-se nesse item a subcategoria que denominamos necessidade do uso de tecnologias nas metodologias de ensino. Discorrendo sobre a incorporação das novas tecnologias no ensino universitário, Zabalza (2004) afirma que não existe uma só análise prospectiva sobre o ensino universitário ou sobre a atividade docente que não mencione o novo cenário tecnológico em que a formação dos próximos anos transitará, caracterizado pela presença de novos recursos técnicos que facilitarão o armazenamento e gestão da informação.

No recorte de pesquisa apresentado nesse artigo a subcategoria necessidade do uso de tecnologias nas metodologias de ensino pode ser observada nas seguintes falas:

Precisamos nos preparar para oferecer metodologias de ensino mais atraentes e com uso de tecnologias, porque esta nova geração de jovens chegarão à universidade com boa capacidade de uso destas tecnologias como informática, e outros instrumentos de interação (Docente 8).

Desafios para que os conteúdos sejam ministrados de forma diferenciada, utilizando as ferramentas e tecnologias atuais para motivar os estudantes a participarem (Docente 95).

Segundo Zabalza (2004), os novos modelos didáticos geram enfoques diferentes em relação ao modo como organizar a informação, como divulgá-la, como facilitar a aprendizagem, como potencializar experiências formativas enriquecedoras, como avaliar as aprendizagens, entre outros. O autor destaca a existência de softwares adequados para desenvolver estratégias de resolução de problemas, para consolidar estratégias de trabalho em grupo e estabelecer debates nas salas de aula ou na internet.

Nesse contexto, Zabalza (2004) afirma que são necessários programas de formação dos professores, visando à criação e desenvolvimento de meios didáticos; à orientação das aprendizagens realizadas com esses meios; e, de modo geral, para todos aqueles que, mesmo não estando vinculados a programas formativos baseados em novas tecnologias, poderão complementar e enriquecer seu ensino com esses meios. Atualmente estes programas estão presentes e podem ser acessados abertamente pelos docentes universitários e demais interessados, por exemplo, por meio dos cursos abertos massivos online (MOOC) (Shah, 2016).

Tratando das tecnologias virtuais na prática docente na universidade, Kenski (2011) afirmou que é preciso novos caminhos para a formação de professores que possam estar preparados para lidar com as novas gerações que chegam às universidades. É preciso que os professores estejam em sintonia com a nova realidade social e tecnológica vigente e possam desenvolver atividades adequadas ao momento presente e ao futuro de seus alunos. Afirmou que, no final do século passado, Tapscott chamou os jovens que nasceram no início dos anos de 1990 de “geração digital” e que, passados quase 20 anos, temos, agora, esses jovens chegando às universidades. Diante desse contexto é preciso refletir sobre formas de estruturar os cursos para satisfazer as expectativas de formação dos estudantes; sobre o que oferecer a esses alunos para que reúnam as suas competências e habilidades no uso das mídias digitais e os saberes e conhecimentos dos docentes; e sobre qual deve ser o agir docente que potencialize essa união de competências para que os professores e alunos possam se beneficiar dessa diversidade.

Em sintonia com esta discussão, Masetto (2011) pontuou que se olharmos os alunos que estamos recebendo no ensino superior, imediatamente perceberemos que se trata de jovens que cresceram com a tecnologia fazendo parte de sua vida desde a infância: controle remoto, mouse, minidisc,

telefone celular com todo o conjunto de recursos eletrônicos que ele engloba, iPod, iPhone, mp3 etc. Tais recursos permitem ao jovem estar continuamente conectado com informações, controlar seu fluxo, lidar com informações descontínuas e simultâneas. Esse jovem chega ao ensino superior acostumado com a sobrecarga de informações, mas ao mesmo tempo com dificuldade para criticar e selecionar aquelas que de fato lhe interessam.

Segundo Masetto (2011) o professor continua sendo uma das fontes de informação e experiências práticas para seu aluno, mas não a única. Hoje ele assume papel muito mais importante e duradouro com seus alunos, no que diz respeito ao conhecimento: “colaborar para que o aluno aprenda a buscar informações, detectar as fontes atuais dessas informações, dominar o caminho para acessá-las, aprender a selecioná-las, compará-las e criticá-las, integrá-las a seu mundo intelectual” (Masetto, 2011, P. 600). Numa palavra, o autor destacou que o papel do professor é hoje muito mais complexo, mas muito mais significativo, pois pode transformar seu aluno num profissional que sempre estará atualizado, pesquisando, buscando, renovando-se e revendo seus conhecimentos e práticas profissionais.

3.2.2. Preparo, atualização e revisão das práticas pedagógicas

Apresenta-se a seguir alguns depoimentos de professores participantes da pesquisa aqui apresentada para contextualizar a subcategoria elencada, qual seja a necessidade de preparo, atualização e revisão das práticas pedagógicas diante do perfil estudantil:

Devemos mudar a maneira de ministrar aulas, trazendo instrumentos que atraiam os jovens e que possam prender a atenção dos mesmos nas aulas (Docente 56).

[...] é preciso preparar para o trabalho com esse novo público (Docente 162). Necessidade de atualização do professor frente ao novo perfil do aluno (Docente 99). Necessidade de rever práticas didático-pedagógicas (Docente 41).

Ao tratar dos desafios postos aos docentes da educação superior na contemporaneidade, Silva (2013) apontou que refletir sobre os desafios da docência se faz necessário para que o professor, no desempenho de sua profissão, possa entendê-los claramente e melhor atuar. Conforme essa autora, após esta reflexão o professor deve observar e analisar, de forma mais lúcida, os conhecimentos de seus alunos, planejando ações fundamentais para que escolhas cada vez mais adequadas de estratégias de ensinagem possam ser realizadas em prol da formação desses estudantes. Para Pimenta e Anastasiou (2014), as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

De acordo com Soares (2009), na atualidade muitos desafios intimidam o docente da educação superior, entre os quais essa autora destacou: a revolução dos meios de comunicação e informação, que possibilita o acesso aos conhecimentos de forma ágil e dinâmica pela internet. Além disso, de acordo com a mesma autora,

[...] coloca em xeque o papel de porta-voz inquestionável do saber assumido pelo professor universitário e os métodos tradicionais de ensino; e a resistência, por parte dos estudantes, à reflexão, ao aprofundamento, ao resgate da história para compreensão e crítica dos fenômenos atuais (Soares, 2009, P. 95).

Nesse sentido Maria Isabel da Cunha, ao tratar do ensino como mediação da formação do professor universitário, afirmou que não há mais lugar para a clássica percepção do professor, como principal fonte de informação, depositário da verdade e das certezas, que, na frente dos alunos, se esmera para transmitir tudo o que sabe. Para essa autora, a prática em sala de aula cada vez mais vem sendo valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação de professores, quer na aprendizagem dos alunos. Pontuou ainda que o professor universitário não deve mais representar o tradicional transmissor de informações e conhecimentos, ação essa, para a citada autora, quase em extinção por conta da revolução tecnológica. Entretanto, assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo a ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura, quando acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno (Cunha, 2001).

Segundo Almeida e Pimenta (2011), para muitos professores o território da docência é, do ponto de vista teórico, um universo um tanto desconhecido. Para as autoras, o fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica, “as experiências pregressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor” (Almeida; Pimenta, 2011, P. 8).

Para as referidas autoras, o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada especialmente para esse fim, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los. As autoras afirmam que a mediação da prática coloca-se como indispensável, porém em uma estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, enquanto processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise e discussão dos dados consideramos, com base em Pimenta e Anastasiou (2014), a importância de o docente universitário identificar “quem são os alunos com os quais se compartilhará um semestre ou o ano letivo e que participarão no projeto da instituição em que se inserem nessa rica e preciosa etapa da vida” (Pimenta; Anastasiou, 2014, P. 232).

Pimenta e Anastasiou (2014) trataram da necessidade de tomar o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, essas autoras apontaram que é preciso elaborar e analisar, também com os alunos, instrumentos que permitam caracterizar o grupo em termos de origem geográfica e social, experiências anteriores de escolarização, faixa etária, turno diurno ou noturno, trabalhador ou estudante, inserção profissional, significado desta na vida presente e futura, tempo livre; descobrir e analisar os motivos que os levaram ao curso, expectativas quanto a ele e à disciplina, a forma pela qual operacionalizam a própria aprendizagem (hábitos de estudo), o nível de conhecimento que possuem, habilidades que dominam e outros dados que sejam importantes para a compreensão da pessoa de cada aluno e das características dessa geração universitária com quem se partilha a sala de aula.

Ressaltamos, em consonância com Pimenta e Anastasiou (2014), que não se pode negar, que seria mais fácil trabalhar com alunos que já tivessem superado muitas das dificuldades que esses estudantes apresentam. No entanto, um ponto de partida fundamental do trabalho docente é o conhecimento do aluno universitário real, para organização do projeto pedagógico institucional e, conseqüentemente, do trabalho docente, visando à superação dos desafios existentes, em direção ao desejável e necessário ensino que resulte em formação científica, profissional e humana dos estudantes.

Para finalizar, salientamos que, a formação básica dos estudantes universitários, o uso de tecnologias digitais pelos estudantes e as características dos estudantes universitários constituem desafios a um trabalho docente de melhor qualidade e, a partir da análise realizada nesta pesquisa, acreditamos na necessidade de maior reflexão por parte da comunidade universitária no que se refere às mudanças que vem ocorrendo em termos do perfil estudantil universitário, em termos da condição de estudante, em diferentes aspectos, que parece, hoje, ser outra.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. I. De; Pimenta, S. G (2011). Docência universitária: passos de um percurso formativo. In: Pimenta, S. G.; Almeida, M. I. de. *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores* (pp. 07-16). 1. ed. São Paulo: Cortez.
- Almeida, M. I. De; Pimenta, S. G. (2011b). A construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de São Paulo. In: Pimenta, S. G.; Almeida, M. I. de. *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores* (pp.19-43). 1. ed. São Paulo: Cortez.
- Almeida, W. M. de (2014). Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na Universidade Pública. In: Piotto, D. C. (Org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. (pp. 275-312). 1. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.
- Anastasiou, L. Das G. C (2011). Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: Pimenta, S. G; Almeida, M. I. de. *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores* (pp.44-74).. São Paulo: Cortez.
- Bardin, L (2011). *Análise de conteúdo*. 3. ed. 5a reimp. Trad. por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- Corrêa, A. K., et al (2011). Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: Pimenta, S. G.; Almeida, M. I. de. *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores* (pp. 75-100). 1. ed. São Paulo: Cortez.

Cunha, M. I (2001). Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: Morosini, M. C. Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação (pp. 79-148).. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora.

Esteves, M (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. Sísifo–Revista de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa: Portugal, n. 7,101-110.

Franco, M. A. S (2011). Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: Pimenta, S. G; Almeida, M. I. de (Org.). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores (pp. 140-162). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Heringer, R. R.; Honorato, G. de S (2014). Políticas de permanência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: Barbosa, M. L. De O. (Org.). Ensino superior: expansão e democratização (pp. 315-350). 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras.

Masetto, M. T (2003). Docência universitária: repensando a aula. In: Teodoro, A.; Vasconcelos, M. L. (Org.). Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária (pp. 79-108). São Paulo: Mackenzie.

Moraes, R (1999). Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37,7-32.

Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. das G. C (2014). Docência no ensino superior. 5. ed. São Paulo: Cortez.

Shah, D (2016). Monetization over massiveness: breaking down MOOCs by the numbers in 2016. EdSurge. Consultado em junho, 2017, em <https://www.edsurge.com/news/2016-12-29-monetization-over-massiveness-breaking-down-moocs-by-the-numbers-in-2016>.

Silva, A. M. M (2011). Direitos humanos na docência universitária. In: PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. de. Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores (pp. 103-127). São Paulo: Cortez.

Silva, L. R. da (2013). Docência na contemporaneidade: desafios para professores no ensino superior. Revista Primus Vitam, n. 5, Universidade Presbiteriana Mackenzie: São Paulo. Consultado em junho, 2018, em <http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_5/lea.pdf>.

Soares, S. R (2009). Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: Nascimento, A. D.; Hetkowski, T. M. (Orgs.). Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas (pp. 91-108). Salvador: EDUFBA. Consultado em junho, 2018, em <<http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-05.pdf>>.

Zabalza, M. A (2004). A universidade: cenário específico e especializado de formação. In: O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas (pp. 20-66). Trad. por Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

ENSINO SUPERIOR, EDUCAÇÃO EM PORTUGUÊS E CIDADANIA GLOBAL

Cristina Manuela Sá

Universidade de Aveiro (Portugal)¹, cristina@ua.pt

Resumo

Os cidadãos do século XXI têm de ser preparados para o local (família, comunidades de dimensões mais ou menos alargadas, país), mas também para o global, admitindo que uma das características centrais da sociedade atual é a sua crescente globalização.

A Educação surge como uma resposta às necessidades de formação criadas pelo exercício de uma cidadania crítica e interventiva nesta sociedade globalizada, entendendo-se que essa preparação tem de se iniciar o mais cedo possível, de preferência já na Educação Pré-Escolar, mas impreterivelmente a partir do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta conceção está no centro das preocupações de todos os que se debruçam sobre a atuação dos profissionais da Educação, a nível internacional e nacional.

O Ensino Superior também tem de preparar os seus alunos para a vida numa sociedade globalizada e essa necessidade reveste-se de particular interesse nos cursos de formação de profissionais da Educação. Pretende-se que reconheçam os contornos da realidade social em que vivem e desenvolvam competências que lhes permitirão “desenhar” percursos em que envolverão os seus futuros alunos, sempre na certeza de que a vida na sociedade atual requer uma constante adaptação.

Assim, propomo-nos, através da análise crítica da formação que proporcionamos a futuros educadores de infância e professores de vários níveis de escolaridade, determinar de que forma a Educação em Português, centrada no desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita em língua materna, pode contribuir para fazer dos estudantes universitários cidadãos mais críticos e interventivos e prepará-los para desempenhar esse mesmo papel junto dos seus futuros públicos. Mais concretamente, faremos a análise de conteúdo de programas de unidades curriculares que lecionamos à luz de categorias relacionadas com a promoção de uma educação para a cidadania global.

Palavras-chave: Educação para uma cidadania global, Ensino Superior, Ensino da língua materna, Formação de profissionais da Educação.

Abstract

The 21st century citizens must be prepared to local contexts (family, communities of various dimensions, their country), but also for global contexts, since one of the most characteristic features of contemporary society is the fact that it is increasingly globalized.

Education appears as an answer to the training needs generated by the exercise of a critical and dynamic citizenship in this globalized society, especially because it must begin as soon as possible, already in kindergarten if possible, but no later than while the children are attending primary school. This conception is at the core of the interests of those who discuss the role played by Education professionals, either in a national or in an international context.

Higher Education must also prepare the students for life in a globalized society and that need is especially important in the degrees that train Education professionals. They are supposed to be aware of the characteristics of the society they live in and to develop competences that will allow them to “design” courses for their pupils taking into account the fact that today’s society demands a constant adaptation.

Therefore, we analyzed the training we offer to future early childhood educators and teachers of several educational contexts in order to determine in what way teaching the mother tongue to develop competences in oral and written communication will allow these students to become more critical and dynamic citizens and prepare them to play that same role with their future pupils. More concretely, we made a content analysis of the programs of the courses we teach using categories related to the promotion of an education for life in a globalized society.

¹ Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito do Projeto UIDB/00194/2020.

Keywords: Education for global citizenship, Higher Education, Teaching the mother tongue, Training Education professionals.

1. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL NO SÉCULO XXI

Exercer uma cidadania ativa e crítica no século XXI implica estar preparado para o local (família, comunidades de dimensões mais ou menos alargadas, país), mas também para o global, dado a globalização ser a característica mais marcante da sociedade atual. Pressupõe igualmente a capacidade de enfrentar as contradições que existem no seio de cada um desses contextos e entre eles.

De facto, a crescente globalização típica da sociedade atual conferiu-lhe uma configuração específica que compreende algumas contradições. São de destacar a cada vez maior interação entre culturas e línguas que contrasta com a tendência para considerar o Inglês como língua franca, os incessantes movimentos migratórios e a dificuldade crescente em aceitar diferenças culturais e conviver com elas, a evolução da economia associada a desigualdades sociais cada vez mais acentuadas, a maior consciência da importância de um crescimento sustentável e a predominância de comportamentos que condizem a um aumento exponencial dos riscos para a sobrevivência do nosso planeta (Sá & Mesquita, 2018a, 2019a).

Atualmente considera-se que a educação pode dar um grande contributo para preparar todos os cidadãos para a vida na sociedade do século XXI, em constante mutação. Esse movimento afirmou-se internacionalmente – nos campos da investigação (cf., por exemplo, Perrenoud, 1999) e da política (Conselho da Europa, 2010; European Commission, 2018; Oxfam, 2015a, 2015b) e depois começou a ter repercussões em cada país em particular. No caso de Portugal, está na base da publicação do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins *et al.*, 2017) – que propõe um ensino capaz de promover uma sociedade democrática, justa e inclusiva, logo sustentável – e está na origem do movimento da flexibilidade curricular, ligado à publicação de informação sobre aprendizagens essenciais, que procura relacionar os programas atualmente em vigor com estas novas tendências educativas (Direção-Geral da Educação, 2018).

A necessidade de promover uma educação para a cidadania global tem levado organizações internacionais a recomendar que o processo de ensino e aprendizagem – independentemente da área curricular em questão –, para além de levar os alunos a adquirir certo tipo de conhecimentos, deverá também contribuir para o desenvolvimento de determinadas competências e promover a adoção de certas atitudes e valores (European Commission, 2018).

Em escritos da nossa autoria, em que discutimos estas questões (Sá & Mesquita, 2019a, 2019b) demonstramos que estes diversos elementos podem conjugar-se em grupos. De facto, os conhecimentos focados na *Identidade e diversidade*, na *Justiça social e direitos humanos* e na *Globalização e interdependência* ajudam-nos a compreender melhor a nossa identidade (comparando a nossa cultura com outras) e a tomar consciência do facto de que vivemos num mundo globalizado em que tudo o que acontece aos outros – negativo ou positivo – se reflete em nós (em termos humanos, ecológicos e de recursos materiais). Combinados com a adoção de atitudes e valores como o *Sentido de identidade e autoestima*, a *Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos*, o *Compromisso com a justiça social e a equidade*, as *Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável* e a *Responsabilidade social* poderão levar ao equilíbrio que falta no mundo atual. Competências como o *Pensamento crítico* e a *Reflexão*, a *Comunicação* e a *Argumentação*, a *Colaboração* e *Resolução de problemas* poderão conduzir ao desenvolvimento sustentável, que gera esse almejado equilíbrio.

A fim de facilitar a promoção de uma verdadeira educação para a cidadania global, vários organismos internacionais têm recomendado abordagens pedagógico-didáticas promotoras de aprendizagens que procuram articular a escola com a sociedade baseadas na problematização, no diálogo e na cooperação e assentes no recurso a meios como projetos, debates, dramatizações, simulações, atividades desportivas, serviço comunitário e voluntariado (cf. por exemplo: Oxfam, 2015a, 2015b; Aidglobal, 2015).

2. ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL

Temo-nos também interrogado sobre que papel poderá o Ensino Superior desempenhar neste contexto. Logicamente, também a esse nível é indispensável preparar os alunos para a vida numa

sociedade globalizada, ideia defendida a nível internacional (Clifford & Montgomery, 2011; Killick, 2015; Holden & Hicks, 2007) e nacional (Andrade & Lourenço, 2019; Lourenço, 2018).

No caso dos nossos alunos, a questão é de primordial importância, tendo em conta o facto de que estão a ser formados para serem profissionais da Educação, que irão acompanhar os futuros cidadãos desde a Educação Pré-Escolar. Como poderão eles formar os seus futuros alunos para uma realidade em que não se veem e para a qual não estão preparados? Como poderão orientar esse processo, se eles próprios não o tiverem sentido na pele? Ninguém pode ensinar o que não conhece, preparar para o que não viveu, refletir sobre algo que nunca despertou a sua atenção.

Esta problemática está no centro da implementação do Processo de Bolonha, que conseguimos aproximar do Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017) através da reflexão sobre onexo existente entre as competências transversais cujo desenvolvimento este recomenda e as que são defendidas pelos Descritores de Dublin para o Ensino Superior e a Europa (Comissão Europeia, 2007) para a educação ao longo da vida (cf. Sá, 2018).

Podemos ainda relacionar estas competências com as referidas em dois artigos, ambos da autoria de uma equipa de investigadores norte-americanos liderada por Arnim Wiek (Wiek et al., 2011a, 2011b)² que dizem respeito a competências-chave para a promoção da sustentabilidade em contextos educativos: i) pensamento sistemático (system-thinking competence) – “[...] the ability to collectively analyze complex systems across different domains (society, environment, economy, etc.) and across different scales (local to global), thereby considering cascading effects, inertia, feedback loops and other systemic features related to sustainability issues and sustainability problem-solving frameworks. [...]” (Wiek et al., 2011a, p. 207); ii) competência antecipatória (anticipatory competence) – “[...] the ability to collectively analyze, evaluate, and craft rich “pictures” of the future related to sustainability issues and sustainability problem-solving frameworks. [...]” (Wiek et al., 2011a, pp. 208-209); iii) competência normativa (normative competence) – “[...] the ability to collectively map, specify, apply, reconcile, and negotiate sustainability values, principles, goals, and targets. [...]” (Wiek et al., 2011a, p. 209); iv) competência estratégica (strategic competence) – “[...] the ability to collectively design and implement interventions, transitions, and transformative governance strategies toward sustainability. [...]” (Wiek et al., 2011a, p. 210); v) competência interpessoal (interpersonal competence) – “[...] the ability to motivate, enable, and facilitate collaborative and participatory sustainability research and problem solving. [...]” (Wiek et al., 2011a, p. 211).

Associamos todas estas competências da forma que consta na tabela abaixo apresentada:

² As designações usadas para as categorias criadas pela equipa de investigação norte-americana resultam de uma tradução da nossa autoria.

Tabela 1. Relações entre vários tipos de competências

<i>Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória</i>	<i>Descritores de Dublin</i>	<i>Aprendizagem ao longo da vida</i>	<i>Wiek e outros</i>
Linguagens e textos Informação e comunicação	Trabalhar a informação Analisar e sintetizar Conhecer um segundo idioma Compreender as culturas e costumes doutros países Valorizar a diversidade e o multiculturalismo Adaptar-se a um contexto internacional	Comunicação na língua materna e em línguas Estrangeiras Competência matemática Competências básicas em ciência e tecnologia Competência digital	Competência antecipatória
Raciocínio e resolução de problemas Pensamento criativo e crítico	Resolver problemas Aplicar o conhecimento Adaptar-se a situações novas Preocupar-se com a qualidade Investigar Desenhar e gerir projetos	Comunicação na língua materna e em línguas Estrangeiras Competência matemática Competências básicas em ciência e tecnologia Competência digital	Pensamento sistemático Competência normativa Competência estratégica
Autonomia e desenvolvimento pessoal	Resolver problemas Trabalhar autonomamente e em grupo Aprender Liderar	Aprender a aprender Espírito de iniciativa e espírito empresarial Competências sociais e cívicas	Competência interpessoal

Num estudo que promovemos para verificar o que seriam os nossos alunos futuros profissionais da Educação capazes de fazer a este nível, tirámos conclusões, quer sobre as suas representações (Sá & Mesquita, 2018a), quer sobre o seu desempenho (Sá & Mesquita, 2018b), tendo identificado pontos fortes e fracos em ambos os campos. Foi preocupante verificar que não havia grande coerência entre as suas representações – que iam evoluindo à medida que iam sendo expostos a um programa de formação que englobava uma perspetiva de educação para a cidadania global – e o seu desempenho – quase exclusivamente centrado em algumas competências mais fáceis de associar ao ensino de línguas (Comunicação, Pensamento crítico e Reflexão) e em linhas pedagógico-didáticas relacionadas com a cooperação e o diálogo – o que nos levou a concluir que tinham muita dificuldade em promover um ensino que ligasse o que os alunos faziam na escola às suas vivências sociais.

3. ANÁLISE CRÍTICA DE UM PERCURSO DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

O percurso de formação a que este texto se refere pretende proporcionar a futuros educadores de infância e professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico a oportunidade de desenvolver competências que lhes permitirão “desenhar” percursos em que envolverão os seus futuros alunos de modo a prepará-los para a vida numa sociedade globalizada.

Dele faz parte um conjunto de unidades curriculares integradas em vários cursos da Universidade de Aveiro criados no âmbito da implementação do Processo de Bolonha. Na base, temos a unidade

curricular de Didática da Língua, da Licenciatura em Educação Básica, cuja detenção é condição sine qua non para a candidatura aos cursos de mestrado profissionalizantes de cujos planos de estudos fazem parte as restantes unidades curriculares: Didática da Língua Portuguesa nos Primeiros Anos, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Didática da Língua Portuguesa, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico; Didática da Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Na tentativa de determinar de que forma a Educação em Português, centrada no desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita em língua materna, pode contribuir para fazer dos estudantes universitários cidadãos mais críticos e interventivos e prepará-los para desempenhar esse mesmo papel junto dos seus futuros públicos, fizemos a análise de conteúdo dos programas que preparámos para essas unidades curriculares à luz de categorias relacionadas com a promoção de uma educação para a cidadania global³, focando-nos em alguns dos elementos essenciais que os constituem e tomando como base as categorias da equipa de Wiek (cf. Wiek et al., 2011a, 2011b). Os elementos em questão – objetivos a atingir, competências a desenvolver e metodologia de ensino usada – são comuns aos quatro programas analisados (cf, anexo).

3.1. Objetivos e competências

Como já foi referido, todas as unidades curriculares contempladas neste texto partilham os mesmos objetivos. Aplicando as categorias definidas para esta análise aos objetivos a atingir nessas unidades curriculares, chegámos aos resultados apresentados e justificados na tabela abaixo:

³ Até ao momento, por motivos que se prendem com a distribuição do serviço docente, nunca tivemos a oportunidade de lecionar a unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 2. Resultados da análise dos objetivos a atingir nas unidades curriculares

Competências promotoras da sustentabilidade (Wiek et al., 2011a)	Objetivos formulados para o conjunto de unidades curriculares abordado no relatório	Justificações
<i>Pensamento sistémico</i>	1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa). 2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas.	Estes objetivos permitirão aos alunos adquirirem o hábito de analisar situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivando-as como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada e extremamente complexa.
<i>Competência antecipatória</i>	1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa). 2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas.	Estes objetivos implicarão que os alunos façam previsões/formulem hipóteses sobre situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivando-as como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada e extremamente complexa, e – depois da sua conceção e implementação – as confrontem com os resultados obtidos para avaliar a sua adequação.
<i>Competência normativa</i>	1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa). 2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas. 3. Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito.	Estes objetivos pressupõem que os alunos recolham informação de variada natureza sobre situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivando-as como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada e extremamente complexa, e as discutam entre si, com o docente e com outros atores da esfera educativa e social para aferirem da sua adequação.
<i>Competência estratégica</i>	1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa). 2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas. 3. Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito.	Estes objetivos requerem que os alunos concebam situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivando-as como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada, e, se possível, as implementem e avaliem, para aferir da sua adequação.
<i>Competência interpessoal</i>	2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas. 3. Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito. 4. Comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada.	Estes objetivos sensibilizam os alunos para a importância da interação feita de forma crítica e construtiva para a conceção, implementação e avaliação de situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivadas como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada.

Do mesmo modo, todas as unidades curriculares contempladas neste texto partilham as mesmas competências. Aplicando as categorias definidas para esta análise às competências a desenvolver nessas unidades curriculares, chegámos aos resultados apresentados e justificados na tabela abaixo:

Tabela 3. Resultados da análise das competências a desenvolver nas unidades curriculares

Competências promotoras da sustentabilidade (Wiek et al., 2011a)	Competências definidas para o conjunto de unidades curriculares abordado no relatório	Justificações
<i>Pensamento sistémico</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida. 2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo. 4. Mobilizar conceitos e processos relevantes. 	<p>O desenvolvimento destas competências permitirá aos alunos adquirirem o hábito de analisar situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivando-as como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada e extremamente complexa.</p>
<i>Competência antecipatória</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida. 2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo. 3. Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos. 4. Mobilizar conceitos e processos relevantes. 	<p>O desenvolvimento destas competências permitirá aos alunos adquirirem o hábito de fazer previsões/formular hipóteses sobre situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivando-as como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada e extremamente complexa, e – depois da sua conceção e implementação – confrontá-las com os resultados obtidos para avaliar a sua adequação.</p>
<i>Competência normativa</i>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo. 3. Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos. 4. Mobilizar conceitos e processos relevantes. 6. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional. 	<p>O desenvolvimento destas competências sensibilizará os alunos para a importância de recolher informação de variada natureza sobre situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivando-as como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada e extremamente complexa, e de as discutir entre si, com o docente e com outros atores da esfera educativa e social para aferirem da sua adequação.</p>
<i>Competência estratégica</i>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo. 3. Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos. 4. Mobilizar conceitos e processos relevantes. 6. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional. 	<p>O desenvolvimento destas competências prepara os alunos para conceberem situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivando-as como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada, e, se possível, as implementarem e avaliarem, para aferir da sua adequação.</p>
<i>Competência interpessoal</i>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Expressar-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes. 6. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional. 	<p>O desenvolvimento destas competências consciencializa os alunos da importância da interação, feita de forma crítica e construtiva, para a conceção, implementação e avaliação de situações de ensino e aprendizagem da língua materna perspetivadas como uma forma de contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global, logo de preparar para a intervenção crítica numa sociedade globalizada.</p>

Podemos concluir que o conjunto de unidades curriculares a que este texto se refere pode contribuir para uma abordagem do ensino e aprendizagem da língua materna que conduza à promoção de uma educação para a cidadania global.

3.2. Metodologia de ensino

As várias unidades curriculares em questão apresentam ainda a mesma metodologia de ensino: i) discussão de propostas apresentadas pelos vários intervenientes – correspondendo, no caso dos alunos, à apresentação oral e discussão dos resultados parciais e finais dos trabalhos práticos que vão elaborando e, no caso da docente, à exposição de conceitos e princípios didáticos relacionados com as temáticas abordadas na unidade curricular (para toda a turma) e à apreciação crítica dos trabalhos dos alunos (feita individualmente, para grupos de trabalho ou para toda a turma em todas as aulas das unidades curriculares)⁴; ii) trabalho individual e de grupo, presencial e online, com recurso às TIC, conduzindo à constituição de um portefólio da unidade curricular revelador das competências desenvolvidas e dos objetivos atingidos.

A adoção destas estratégias pretende contribuir para o desenvolvimento das competências e a consecução dos objetivos associados a estas unidades curriculares, como se pode ver no quadro abaixo:

Tabela 4. Relações entre as competências a desenvolver, os objetivos a atingir e as estratégias de formação nas unidades curriculares

Competências desenvolvidas pelas unidades curriculares	Objetivos formulados para as unidades curriculares	Estratégias de formação adotadas nas unidades curriculares
1. Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida. 2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo. 3. Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos. 4. Mobilizar conceitos e processos relevantes. 5. Expressar-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes. 6. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.	1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa). 2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas. 3. Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito. 4. Comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada.	Discussão de propostas apresentadas pelos vários intervenientes Trabalho individual e de grupo, presencial e online, com recurso às TIC, conduzindo à constituição de um portefólio da unidade curricular revelador das competências desenvolvidas

Encerramos com algumas notas conclusivas.

4. NOTAS FINAIS

Da análise feita podemos concluir que: i) há congruência entre os objetivos a atingir, as competências a desenvolver e a metodologia de ensino nas unidades curriculares em questão; ii) esses elementos

⁴ Eventualmente outros atores poderão participar nesta parte do processo: por exemplo, investigadores chamados a intervir nalgumas sessões destas unidades curriculares.

servem o propósito de contribuir para fazer dos estudantes universitários que formamos cidadãos mais críticos e interventivos e prepará-los para desempenhar esse mesmo papel junto dos seus futuros públicos, tendo em conta competências associadas à promoção de uma educação para a cidadania global e competências-chave para a promoção da sustentabilidade em contextos educativos.

ANEXO – Base para a elaboração dos programas das unidades curriculares

Competências

1. Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida.
2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo.
3. Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos.
4. Mobilizar conceitos e processos relevantes.
5. Expressar-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes.
6. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Objetivos

1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa).
2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas.
3. Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito.
4. Comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada.

Metodologia de ensino

Discussão de propostas apresentadas pelos vários intervenientes, correspondendo:

- No caso dos alunos, à apresentação oral e discussão dos resultados parciais e finais dos trabalhos práticos que vão elaborando;
- No caso da docente, à exposição de conceitos e princípios didáticos relacionados com as temáticas abordadas na unidade curricular (para toda a turma) e à apreciação crítica dos trabalhos dos alunos (feita individualmente, para grupos de trabalho ou para toda a turma em todas as aulas das unidades curriculares).

Trabalho individual e de grupo, presencial e online, com recurso às TIC, conduzindo à constituição de um portefólio da unidade curricular revelador das competências desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

- Aidglobal (2015). Educação para a cidadania global: uma proposta de articulação para o 2.º ciclo do ensino básico. Lisboa: Ação e Integração para o Desenvolvimento Global.
- Andrade, A. I., & Lourenço, M. (2019). Educação para a cidadania global e identidade profissional: um estudo de caso na formação inicial de professores. In N. Fraga (org.), O professor do século XXI em perspetiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis. Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada (pp. 537-555). Funchal: Universidade da Madeira/Centro de Investigação em Educação.
- Clifford, V., & Montgomery, C. (2011). Moving Towards Internationalisation of the Curriculum for Global Citizenship in Higher Education. Oxford: Oxford Brookes University.
- Comissão Europeia (2007). Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

- Conselho da Europa (2010). Guia prático para a educação global. Um manual para compreender e implementar a educação global. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Consultado em <https://rm.coe.int/168070eb92>
- Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- European Commission (2018). Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels: European Commission.
- Holden, C., & Hicks, D. (2007). Making global connections: the knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 13-23.
- Killick, D. (2015). *Developing the Global Student: Higher Education in an Era of Globalization*. London: Routledge.
- Lourenço, M. (2018). Cidadania global e integração curricular: desafios e oportunidades nas vozes de formadores de professores. *Indagatio Didactica*, 10(2), 9-27.
- Martins, G. O. (coord.), Gomes, C. S., Brocardo, J. L., et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/22377>
- Oxfam (2015a). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. London: Oxfam. Consultado, em <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>
- Oxfam (2015b). *Global Citizenship in the Classroom: A Guide for Teachers*. London: Oxfam. Consultado em <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Sá, C. M. (2018). Ensino/aprendizagem da LP e perfil do aluno para o séc. XXI. *Indagatio Didactica*, 10(2), 267-281. Consultado, em fevereiro, 2020 em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11112/9198>
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2018a). Representações de futuros professores sobre a educação global e a sua operacionalização. *Indagatio Didactica*, 10(4), 128-147. Consultado em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11624>
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2018b). Desempenho de futuros professores na planificação de situações de ensino/aprendizagem do Português à luz da educação global. *Indagatio Didactica*, 10(2), 63-82. Consultado em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/10904>
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2019a, novembro). Ensino da língua materna e promoção de uma educação para a cidadania global. Comunicação apresentada no Seminário de outono do LEIP: 15 anos de investigação em Educação, Aveiro. Consultado em <https://www.slideshare.net/CIDTFF/ensino-da-lingua-materna-e-promoo-de-uma-educao-para-a-cidadania-global>
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2019b). Transversalidades: educação global e ensino da língua materna. In M. H. Araújo e Sá (coord.), I. P. Martins, M. F. Paixão e V. Carlos (Eds), *III Fórum CIDTFF: 25 anos de Investigação em Educação*. Livro de posters (p. 38). Aveiro: UA Editora.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011a). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6, 203-218. Consultado em DOI 10.1007/s11625-011-0132-6
- Wiek, A., Withycombe, L., Redman, C. L., & Mills, S. B. (2011b). Moving forward on competence in sustainability research and problem solving. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 53(2), 3-12. Consultado em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00139157.2011.554496>

A WIKIPÉDIA NO ENSINO SUPERIOR ONLINE: QUE PRÁTICAS?

Filomena Pestana¹, Teresa Cardoso²

¹LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning (PORTUGAL),
mfcoelho@lead.uab.pt

²Universidade Aberta, LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning
(PORTUGAL), teresa.cardoso@uab.pt

Resumo

Quando se faz uma pesquisa num motor de busca, os resultados provêm quase sempre em primeiro lugar da Wikipédia, não sendo difícil atribuir um carácter ubíquo a esta enciclopédia online. E, em particular, se considerarmos a população estudantil, constata-se que a Wikipédia é uma das principais fontes de pesquisa para a realização de trabalhos académicos. Cientes do potencial da Wikipédia em contextos educativos, nomeadamente corporizando os estudantes enquanto produtores, temos vindo a caracterizá-la enquanto recurso educacional aberto. Centrando-nos na Wikipédia, indagamos sobre possibilidades de integração curricular no Ensino Superior online, com a finalidade última de contribuir para o Programa Wikipédia na Universidade em Portugal, o que até então não tinha sido feito. Metodologicamente é um estudo misto. Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário que foi disponibilizado no início e no final da Unidade Curricular “Seminário TIC em Contextos Educacionais” que integra um Doutoramento em Educação. A análise dos resultados está segmentada em duas partes: a primeira direciona-se para o acesso e utilização, ou seja, tendo uma perspetiva passiva de utilização desta enciclopédia, e a segunda para a edição, ou seja, para uma perspetiva ativa enquanto produtor. Poder-se-á referir que, como a revisão da literatura aponta, à exceção de 1 estudante, todos os outros recorrem à Wikipédia. Já quanto à sua edição, esta concretizou-se pela primeira vez por todos os estudantes. Conclui-se que no contexto analisado no ensino superior online, em que se integrou curricularmente a Wikipédia, se consolida a perspetiva de produtor.

Palavras-chave: Wikipédia, Programa Wikipédia na Universidade, Ensino Superior Online, Portugal.

Abstract

When doing a search on a search engine, the results almost always come from Wikipedia, so it is not difficult to attribute a ubiquitous character to this online encyclopedia. Particularly, if we consider the student population, Wikipedia is one of the main sources of research for carrying out academic works. Aware of the potential of Wikipedia in educational contexts, namely if perceiving students as producers, we have been characterizing it as an open educational resource. Focusing on Wikipedia, we considered possibilities of curricular integration in online Higher Education, with the ultimate purpose of contributing to the Wikipedia University Program in Portugal, which had not been done until then. Methodologically it is a mixed study. The data were collected through a questionnaire survey that was made available at the beginning and at the end of the Course Unit “ICT Seminar in Educational Contexts” integrating a PhD program in Education. The analysis of the results is divided in two parts, the first focuses access and use, that is, having a passive perspective of using this encyclopedia, and the second focuses editing, that is, regarding an active perspective, as a producer. It may be noted that, as the literature review points out, with the exception of 1 student, all the others use Wikipedia. As for its edition, this took place for the first time for all of them. We conclude that in the analyzed context, in online Higher Education, in which Wikipedia was integrated in the curriculum, the perspective of the producer was reinforced.

Keywords: Wikipedia, Wikipedia University Program, Online Higher Education, Portugal.

1. INTRODUÇÃO

A atual sociedade globalizada tem implicações socioculturais que integram as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Estas constituem a coluna vertebral da sociedade em rede que, para Castells (2003, p. 497), se assume como “uma nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de maneira substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura”. Para Lévy (1999), é através da conexão que se erguem

comunidades virtuais fundadas nas afinidades, nos interesses e nos objetivos comuns que dão lugar à inteligência coletiva. Lévy (1997, p. 38) define-a como “uma inteligência globalmente distribuída, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que conduz a uma mobilização efectiva das competências”. Neste âmbito, de acordo com Cardoso, Pestana e Brás (2018), entende-se a rede como interface educativa, que integra e proporciona a abertura e a partilha do conhecimento. Assim, redirecionamos o nosso olhar especificamente para a Wikipédia, um Recurso Educacional Aberto (REA) que poderá efetivar-se enquanto Prática Educacional Aberta (PEA). Após a contextualização teórica que aborda as questões anteriormente identificadas no seio da Educação Aberta, dando relevo ao papel da Wikipédia e ao Programa Wikipédia na Universidade (PWU), abordamos as questões metodológicas e apresentamos os resultados associados ao presente estudo. Importa recordar que este texto é um recorte da investigação levada a cabo por Pestana (2018), cujo enquadramento teórico recuperamos em parte.

2. EDUCAÇÃO, RECURSOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTOS

Os fatores culturais, ideológico e político que enformam a sociedade num dado momento mudam o paradigma educacional. Embora o fenómeno da abertura não se restrinja à dimensão educativa, dado que se desenvolve noutros domínios (político, económico, tecnológico e biológico), é neste registo que nos posicionamos.

A abertura na educação, com um longo percurso no ensino superior, tem as suas fundações no altruísmo e na crença de que a educação é um bem público; a este acresce que a tecnologia em geral e a *world wide web* em particular facilitam a possibilidade de partilha, uso e reuso do conhecimento. Para Weller (2014) e Weller, Jordan, De Vries e Rolfe (2018), a educação aberta enquanto movimento integra-se numa visão abrangente de iniciativas abertas como as universidades abertas, o movimento *open source* e práticas associadas às tecnologias da Web 2.0. Com vista a ilustrar o conceito de educação aberta, que se apresenta polimórfico e polissémico, recorreremos a Conole e Brown (2019), Cronin e MacLaren (2018) e a Pestana (2018). Para estes autores, a educação aberta integra recursos, ferramentas e práticas individuais e/ou institucionais com vista a promover o acesso, a eficiência, o sucesso e a equidade na educação no mundo. Conclui-se, evidenciando, no conjunto de concretizações avançadas por Weller (2014), no âmbito da educação aberta, o papel dos REA e das PEA, de que nos ocupamos seguidamente.

Assim, na conjuntura da abertura, uma das propostas vencedoras foi a existência dos REA. Estes são atualmente vistos como um caminho natural na implementação da aprendizagem a distância, da educação aberta e de novas abordagens pedagógicas. No que respeita à evolução do conceito, este itinerário inicia-se, segundo Wiley (2006), com o Movimento de Objetos de Aprendizagem, que surge quando, em 1994, Wayne Hodgins cunhou o termo Objeto de Aprendizagem, para se referir a objetos digitais que serviam o propósito do processo de aprendizagem, podendo ser utilizados e reutilizados em diversos contextos pedagógicos. O segundo marco situa-se em 1998, através do contributo de David Wiley, com o termo conteúdo aberto, criando a primeira licença de conteúdos utilizada em grande escala – *The Open Publication License*. Em 2001 foi fundada a *Creative Commons* (CC) pela mão de um conjunto de membros da Escola de Direito de Harvard. A CC inclui um conjunto flexível e diversificado de licenças que vieram melhorar significativamente a *Open Publication License*. Também em 2001 é criado um projeto pioneiro levado a cabo pelo *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), designado por *Open CourseWare*. Por último, em 2002, sob a égide da UNESCO realiza-se o *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries*, onde esta comunidade pretendeu desenvolver o conceito relativo a um Recurso Educacional Universal, disponível para toda a humanidade e que designaram por Recurso Educacional Aberto; transcreve-se a definição então proposta (UNESCO, 2002, p. 24): “The open provision of educational resources, enabled by information and communication technologies, for consultation, use and adaptation by a community of users for non-commercial purposes”. No entanto, o próprio conceito de REA também tem evoluído desde a sua emergência em 2002. Tendo como referencial a declaração emanada do Congresso realizado em Paris, em junho de 2012, pela UNESCO, sob a designação de 2012 *World Open Educational Resources (OER) Congress* (UNESCO, 2012, p. 1), identificam-se os REA como “teaching, learning and research materials in any medium, digital or otherwise, that reside in the public domain or have been released under an open license that permits no-cost access, use, adaptation and redistribution by others with no or limited restrictions”. Poder-se-á constatar que esta proposta já considera recursos em qualquer meio, ou seja, não só digitais como na anterior definição, de 2002. Da mesma forma, poderá ser constatado que os propósitos não comerciais foram removidos, ou seja, nesta proposta existe implicitamente a possibilidade de utilização comercial.

Concretamente direcionados para a Wikipédia, que é um REA (Cardoso & Pestana, 2018; Minguillón, Aibar, Lerga, Lladós & Meseguer-Artola, 2018; Pestana, 2018, 2015, 2014), esta pode ser corporizada

numa perspetiva de acesso aos artigos e numa perspetiva de edição dos mesmos, isto é, assumindo-se uma posição passiva de utilizador da informação e/ou uma posição ativa de editor, ambas com possibilidade de integração curricular e sempre com contributos válidos no contexto da aquisição de competências digitais. Neste sentido, estamos perante PEA que, para Carey et al. (2015), surgem como a fase que emerge do fenómeno dos REA, uma vez que lhe dá o respetivo enquadramento. Ou seja, as PEA são uma combinação da utilização de REA e da adoção de arquiteturas de aprendizagem aberta. Também outros autores corroboram esta posição. Assim, para Littlejohn e Pegler (2014), REA e PEA interagem. Concluímos com a definição de PEA avançada por Ehlers e Conole (2010:s.p.) e a sua relação com REA. Deste modo, para estes autores, as PEA são definidas como “the use of open educational resources in such a way that the quality of educational experience is raised. Whereas OER are focusing on content and resources, OEP represent the practice in which an educational method is employed to create an educational environment in which OER are used or created as learning resources”. E acrescentam que “OEP means the use of OER and the opportunity to benefit from experiences and expertise of others”.

Seguidamente caracterizamos a enciclopédia online e o Programa Wikipédia na Educação (PWE).

2.1. Wikipédia e o Programa Wikipédia na Educação

Para Thacz (2015, p.5), as enciclopédias assumem-se como artefactos históricos que têm oferecido ao longo do tempo uma compreensão do mundo na época em que são escritas, uma vez que disponibilizam um corpo de conhecimento num determinado momento. E evidencia a relevância de se compreender a enciclopédia da atualidade, a Wikipédia, pois, e se considerada a população estudantil, constata-se que a Wikipédia é uma das principais fontes de pesquisa, quer para assuntos do dia-a-dia, quer para assuntos relacionados com o percurso escolar/académico (Head & Eisenberg, 2010; Pestana, 2018, 2015, 2014).

O projeto Wikipédia teve início em 2001, constituindo-se como um inegável contributo para a democratização do acesso à informação, um marco na possibilidade de trabalho colaborativo para a construção da inteligência coletiva (Luyt, 2012; Pestana, 2014). Surgindo da criação prévia dos wikis, entretanto popularizados, a Wikipédia é construída com a colaboração de um enorme e diversificado grupo de voluntários que produz os seus artigos. Inicialmente, imbuída de uma cultura wiki, só algumas regras foram fixadas; confiava-se que os membros da comunidade tivessem decisões razoáveis. Assim, desde muito cedo existiram três políticas fundamentais que Sanger, co-fundador do projeto, considerou como essenciais: *Neutral Point of View*, *Verifiability*, *No Original Research*. Estes três princípios fundadores deram lugar aos Cinco Pilares hoje existentes (Ayers, Matthews & Yates, 2008; Lih, 2009) e que são: (i) Enciclopedismo; (ii) Neutralidade de ponto de vista; (iii) Licença livre; (iv) Convivência comunitária; (v) Liberdade nas regras. Paralelamente, por um lado, se é com enorme facilidade que criamos e/ou atualizamos um artigo na Wikipédia, por outro lado, existe um conjunto bastante significativo de normas tácitas e implícitas que suportam estas atividades. Halfaker, Geiger, Morgan e Riedl (2012, p. 683) referem que a Wikipédia se alterou, de uma enciclopédia “that anyone can edit to the encyclopedia that anyone who understands the norms, socializes himself or herself, dodges the impersonal wall of semi-automated rejection, and still wants to voluntarily contribute his or her time and energy can edit”.

Seguidamente daremos conta da parceria existente entre a Wikipédia e as instituições de ensino, que se corporiza no Programa Wikipédia na Educação (PWE) que, entre outros, integra o Programa Wikipédia na Universidade (PWU). O PWE (do inglês *Wikipedia Education Program*) traduz-se na realização de artigos da Wikipédia por alunos ou estudantes, dos diversos níveis de ensino, mais especificamente, no PWU, por estudantes universitários.

O PWE apresenta-se como o sucessor da Iniciativa de Política Pública (*The Public Policy Initiative*) iniciada em 2010 e que visava, unicamente, melhorar os conteúdos da Wikipédia em língua inglesa nos tópicos relacionados com a Política Pública dos Estados Unidos da América no campo educativo - cf. Figura 1. Neste projeto piloto, que se desenvolveu com uma universidade americana, foi estabelecido um plano de assistência aos professores que pretendessem utilizar a Wikipédia nas suas aulas. Além do material de apoio para o ensino, foram associados ao programa embaixadores no campus (presencialmente) e online. Os embaixadores, que podem ser professores ou estudantes, fornecem todo o apoio necessário, o qual inclui formação presencial aos restantes elementos envolvidos no projeto, professores e estudantes (Davis, 2018; Pestana, 2018).

Concluímos este ponto enfatizando o crescente interesse desta temática no mundo académico no mundo, inclusive em Portugal. Assim, fazendo uma busca em dois repositórios reconhecidos pela academia (*b-on* e RCAPP), é possível identificar numa pesquisa realizada em 24 de maio de 2020

que na *b-on* foram identificados 11,229 resultados quando se fez uma busca por “Wikipedia” no título do documento entre 2000 e 2020; no RCAPP 106 resultados são identificados quando se faz uma busca por “Wikipédia” no título do documento, e 268 resultados quando se faz a busca pelo mesmo termo no assunto. Importa referir que os documentos devolvidos na busca se prolongam ao longo dos anos (2008 a 2019), ou seja, cerca de uma década, em que é possível detetar um aumento consistente e sustentado ao longo do tempo do interesse nesta temática que reconhecemos é controversa no contexto da educação, mas muito relevante na nossa perspetiva.

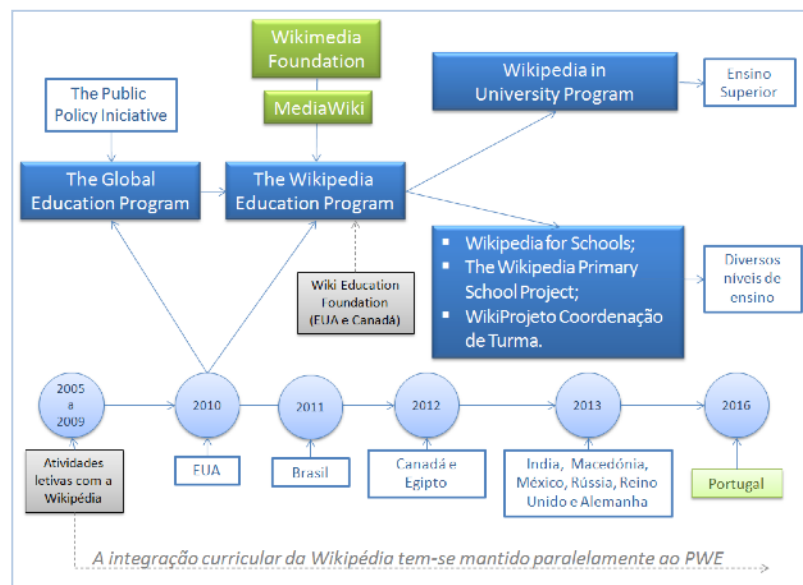


Figura 1 – Gênese do Wikipedia Education Program: Mapa cronológico-conceitual

Fonte: Pestana (2018, p.229)

3. METODOLOGIA

A parte da investigação apresentada neste texto visa identificar que práticas referem ter da Wikipédia os estudantes envolvidos no PWU implementado na Universidade Aberta (UAb), o que, como explicitado, até então não tinha sido feito. Importa referir que esta universidade é a única instituição de ensino superior público em Portugal de Educação a Distância (EaD) e que toda a sua oferta pedagógica é ministrada totalmente online. No caso do presente estudo, este decorreu na UC de Doutoramento em Educação intitulada “Seminário TIC em Contextos Educacionais”.

Na sua gênese, o estudo, metodologicamente, assume um paradigma misto. Importa destacar que os métodos integram os fundamentos filosóficos subjacentes às orientações de uma investigação, ou seja, ao método utilizado, seja quantitativo, seja qualitativo, estando-lhe intimamente associado o paradigma que lhe dá suporte. A seleção de um só paradigma ou a associação dos dois para concretizar de forma adequada a investigação não é consensual (Appolinário, 2006; Carmo & Ferreira, 1998; Morgado, 2012). Segundo Appolinário (2006), Carmo e Ferreira (1998), Morgado (2012) e Tuckman (2012), existem autores que defendem uma posição consentânea com a adoção de um dos paradigmas, defendendo uma dicotomia absoluta entre as duas naturezas da pesquisa, e outros que se posicionam num entendimento não num dos extremos, mas num contínuo, no qual se encontrarão em algum ponto. Isto é, defendem a dimensão contínua da natureza das pesquisas. Neste âmbito, Morgado (2012, p. 25) refere que as atuais tendências têm procurado patentear as inúmeras vantagens que resultam da interação de diferentes paradigmas por contraponto ao domínio de uma só escola de pensamento. Assim, para o autor, o pluralismo teórico permite “a convivência e a convergência de diferentes perspetivas e formas de ver o mundo, permite diversas conceções para um mesmo problema”.

O desenho utilizado apresenta-se apropriado às características e à dimensão da nossa investigação e desenvolveu-se numa abordagem mista, combinando-se métodos quantitativos e qualitativos. Ao método quantitativo correspondem os factos entendidos sob a conceção positivista, correspondendo factos objetivamente mensuráveis, em que o papel do investigador se apresenta imparcial e neutro; ao método qualitativo, que se refere a fenómenos associados à interpretação subjetiva dos factos,

assume-se, neste caso, ao invés do anterior, uma realidade que é suportada de fenómenos socialmente construídos, apresentando-se o investigador como não-neutro. No seu conjunto, sob este método, pretende-se determinar o facto e compreender o fenómeno.

A recolha de dados para o presente recorte do estudo desenvolveu-se através de um inquérito por questionário dirigido aos estudantes da UC do 3.º Ciclo de Estudos, “Seminário TIC em Contextos Educacionais”, como antes referido, onde foi feita a integração curricular da Wikipédia. Este inquérito por questionário foi disponibilizado através de um Google Forms em dois momentos distintos (início e final da UC), e teve origem nos objetivos do estudo, logo na sua fase inicial do projeto de investigação mais alargado em que se enquadra, e na extensa revisão da literatura efetuada. Neste contexto, referem-se Cardoso, Alarcão e Celorico (2010), que evidenciam o papel da revisão da literatura em todo o processo de investigação. O questionário foi disponibilizado e respondido na primeira e última semana em que decorreu a referida UC, respetivamente entre 4 e 8 de janeiro e 11 e 15 de abril de 2016. No total o questionário integra 22 questões, sendo que 5 têm o objetivo de caracterizar a amostra, 10 identificar perceções sobre a Wikipédia e 6 identificar padrões de utilização.

Neste artigo são apresentadas e discutidas unicamente as questões associadas à caracterização e à identificação de padrões de utilização, num total de 10 questões. À exceção de uma, todas as questões são fechadas e, por tal, foi utilizada a estatística descritiva, mais concretamente a frequência absoluta. Para a questão aberta foi utilizada a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2009). Neste sentido, foi feita a codificação dos estudantes, tendo-se assumido para os quatro estudantes inquiridos as letras A, B, C e D.

Importa destacar que o suporte utilizado (Google Forms) possui todas as funcionalidades necessárias ao seu desenvolvimento e é de fácil manuseamento, sendo, por isso, adequado a todos os intervenientes. A distribuição dos questionários por via telemática deve ter em conta, segundo Carmo e Ferreira (2008), os níveis de literacia digital dos destinatários, apresentando-se na presente situação como vantajosa pela rapidez que proporciona. Para Anderson e Kanuka (2003), este suporte assume a designação de *Web-Based Surveys*, tendo como vantagens as seguintes: maior facilidade em detetar erros, resultados instantâneos e monitorização da progressão do tema enquanto se está a completar a investigação; como desvantagens apontam a necessidade dos participantes serem levados para o site e constrangimentos relativos ao anonimato.

Também foram definidas tanto a população como a amostra. Deste modo, considerou-se como população um universo de estudantes inscritos na UC, antes aludida, da UAb, num total de 4 estudantes. No que concerne à amostra, e à técnica de amostragem, há a referir que aquela é constituída por estudantes inscritos na UC identificada, através de uma amostragem não probabilística. Isto é, os critérios de seleção não estão associados à Teoria das Probabilidades, que na aceção de Freixo (2011) se designa por amostragem acidental e na aceção de Appolinário (2006) por amostragem por conveniência. Destaca-se que tendo sido adotado o inquérito por questionário como forma de recolha de dados, a amostra é constituída por todos os que o devolveram devidamente preenchido. Foram rececionados 4 questionários completos nos dois momentos, ou seja, oito questionários. Importa, no entanto, referir que o estudante C apesar de responder ao questionário nos dois momentos identificou, na questão referente às expectativas não integrada neste recorte, “Não utilizo a Wikipédia”, razão pela qual terminou, como estipulado, o seu questionário naquele ponto. Esta é a razão para a discrepância de respostas relativamente a algumas questões em que apesar de existirem quatro estudantes envolvidos só surgem três respostas.

Quanto à caracterização da amostra, esta é constituída por 3 estudantes do género masculino e 1 do género feminino, todos de nacionalidade portuguesa. No que respeita às idades, estas situam-se entre os 32 e os 58 anos. Identificaram como atividade principal “Estudante do Ensino Superior (3.º ciclo - doutoramento)”, “Professor de Ensino Secundário”, e “Outros”, com 1 ocorrência nos dois primeiros e 2 ocorrências no último. No que se refere à área em que enquadraram a sua atividade principal, 2 estudantes selecionaram “Tecnologias”, 1 estudante selecionou “Direito, Ciências Sociais e Serviços”, e 1 estudante “Não aplicável”. No ponto seguinte focam-se especificamente as questões associadas às práticas assumidas com respeito ao fenómeno Wikipédia.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No que se refere à utilização que os estudantes inquiridos fazem da Wikipédia, nomeadamente ao nível do acesso, todos os estudantes, à exceção do estudante C (pela razão antes referida), identificaram nos dois momentos “... algumas vezes, depende da informação que procuro”.

No que se refere às restantes opções “... sempre, quando procuro alguma informação na internet” e “... raramente, porque prefiro ler em papel” não obtiveram qualquer resultado (cf. Gráfico 1).

Comparando estes resultados com o estudo de Pestana (2014), a maioria dos estudantes então inquiridos (51,8%) também selecionou a opção “... sempre que procuro alguma informação na internet”, enquanto que 46,9% optou pela opção “... raramente abro a Wikipédia quando procuro a informação na internet”, já a opção “Nunca” obteve 1,2%. No que concerne ao acesso à Wikipédia, dos dados recolhidos, poder-se-á inferir que os estudantes referem aceder à Wikipédia dependendo do tipo de informação que procuram; o estudante C optou por não responder a esta questão do questionário disponibilizado no final da UC.

No que respeita às razões evocadas pelos estudantes no acesso à Wikipédia, o Gráfico 1 identifica que aquando da recolha de dados no questionário disponibilizado no início da UC, podemos verificar que a seleção recaiu nas opções “... informação escolar/académica” e “informação não escolar/não académica” (estudantes A e B) e “... informação não escolar/não académica” (estudante D). A opção “... informação escolar/académica” não obteve qualquer valor.

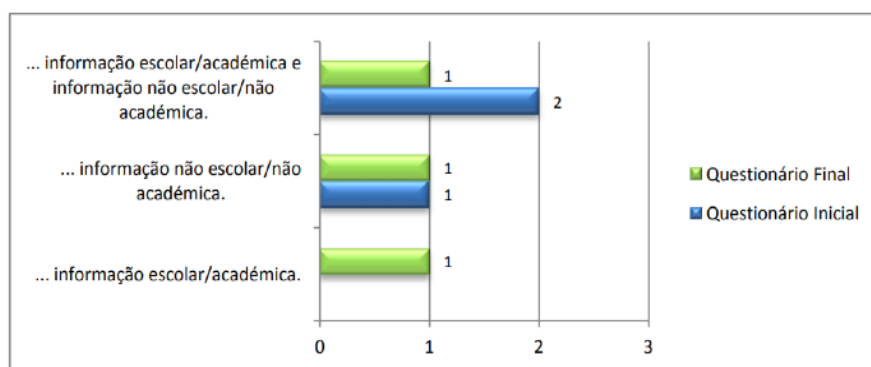


Gráfico 1 – Razões pelas quais os estudantes inquiridos referiram aceder à Wikipédia

No que respeita ao mesmo questionário, quando disponibilizado no final da UC, podemos verificar que houve uma alteração, dado que o estudante B deslocou a sua opção para “... informação escolar/académica”; no que se refere aos outros resultados, estes mantiveram-se idênticos. Já direcionados para o estudo de Pestana (2014), destacamos que dos estudantes então inquiridos 43% selecionou a opção “Informações não académicas” e 30,6% a opção “Trabalho académico”. Na opção “Outros” 4,5% referiu utilizar a Wikipédia tanto para trabalhos académicos como não académicos. Considerando agora a investigação levada a cabo por Head e Eisenberg (2010), apenas 9% dos estudantes neste estudo referiu que nunca utilizou a Wikipédia para situações associadas ao trabalho académico, enquanto que 30% referiu que a utiliza sempre e 22% frequentemente. Já considerando a investigação levada a cabo por Knight e Pryke (2012), três quartos dos professores e estudantes do ensino superior inquiridos na *Liverpool University Hope* referiu utilizar a Wikipédia.

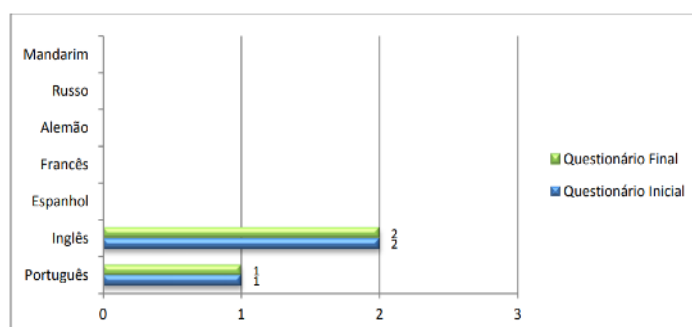


Gráfico 2 – Idiomas em que os estudantes inquiridos referiram procurar informação na Wikipédia

Uma vez mais, o estudante C não respondeu a esta questão no questionário disponibilizado no final da UC. No que respeita à questão relativa à língua que cada estudante refere usar mais vezes quando procura informação na Wikipédia, observa-se no Gráfico 2 que as escolhas recaíram maioritariamente, quer no questionário disponibilizado no início quer no fim da UC, na opção Inglês

(estudantes A e B). A outra escolha recaiu na opção Português (estudante D). Assim, as opções Espanhol, Francês, Alemão, Russo e Mandarim não obtiveram qualquer resultado. No que respeita ao estudo levado a cabo por Pestana (2014), neste 86,8% dos estudantes então inquiridos seleccionou a opção Português e 11,6% a opção Inglês. Importaria identificar em estudo posterior a razão ou as razões que levaram os estudantes a consultar a Wikipédia em língua inglesa.

O Gráfico 3, que apresentamos de seguida, identifica a frequência que os estudantes inquiridos referiram no acesso à Wikipédia.

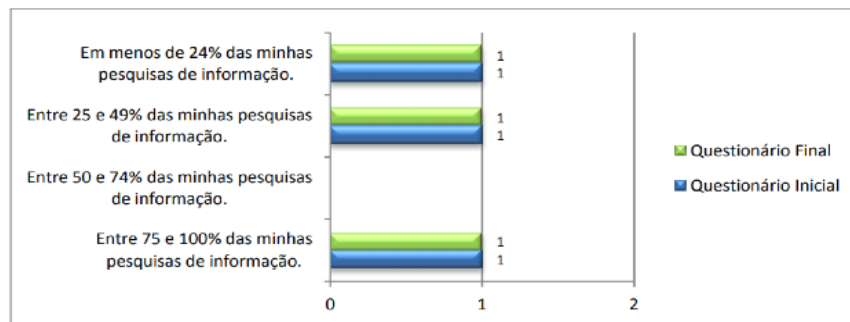


Gráfico 3 – Frequência com que os estudantes inquiridos referiram utilizar a Wikipédia

De igual modo, o estudante C não respondeu a esta questão nem à seguinte, no questionário disponibilizado no final da UC. Os resultados apresentam-se coincidentes, ou seja, os 3 estudantes respondentes mantiveram as suas escolhas, nos dois momentos em que foi disponibilizado o questionário, tendo seleccionado as opções “Entre 75 e 100% das minhas pesquisas de informação” (estudante A), “Entre 25 e 49% das minhas pesquisas de informação” (estudante B) e “Em menos de 24% das minhas pesquisas de informação” (estudante D); a opção “Entre 50 e 74% das minhas pesquisas de informação” não obteve qualquer resultado.

Relativamente à actualização e/ou criação de um artigo na Wikipédia, os dados permitem identificar situações diametralmente opostas, ou seja, quando foi disponibilizado o questionário no início da UC nenhum estudante tinha até então actualizado/criado um artigo na Wikipédia (estudantes A, B e D), e por exclusão de partes também o C; já no final da UC, quando foi disponibilizado novamente o questionário, todos os respondentes seleccionaram a opção “Sim” (estudantes A, B, C e D). O estudo realizado por Pestana (2014) revela que 92,2% dos estudantes inquiridos nessa investigação seleccionou a opção “Não” e 7,8% a opção “Sim”. Podemos, assim, verificar que os valores obtidos estão próximos dos resultados recolhidos na presente investigação, considerando o questionário distribuído no início da UC. Através de uma questão aberta indagámos sobre as razões para o não fazerem, tendo no início da UC os estudantes afirmado não ter havido oportunidade para isso (Estudante A), ou não terem pensado no assunto (Estudantes B e D); já no final da UC, como razão para o terem feito, todos os estudantes (A, B, C e D) referiram o facto de esta concretização ter sido realizada no âmbito do PWU.

No estudo desenvolvido por Pestana (2014) esta questão foi abordada através de uma pergunta fechada com diversas afirmações. Assim, dos 93,5% dos estudantes que afirmou, no âmbito do(s) curso(s) que estavam a frequentar na Universidade, nunca ter criado e/ou alterado um artigo na Wikipédia, 108 apontaram como principal razão a opção “Porque nunca pensei nisso”. Por sua vez, 37 seleccionaram a opção “Porque não tenho tempo”, 26 a opção “Porque não tem interesse”, 20 a opção “Porque os professores nunca pediram”, 13 a opção “Porque o artigo pode ser vandalizado” e 11 a opção “Porque tecnicamente é difícil”.

Concluimos este ponto evidenciando que os estudantes A, B e D mantiveram inalterada a sua posição relativamente a um conjunto grande de questões. Já no respeito ao estudante C, importa referir que no primeiro questionário respondeu unicamente até à terceira questão (“Não utilizo a Wikipédia”) e no segundo questionário só respondeu a mais questões. Em síntese, poderemos constatar, de acordo com as evidências recolhidas, que estamos em presença de respostas consistentes, uma vez que traduzem opções coincidentes a maior parte das vezes nos dois momentos (início e final da UC). A grande alteração, também ela consistente, resulta das duas últimas questões que se relacionam com a criação/actualização de um artigo da Wikipédia, sendo que inicialmente os 3 estudantes seleccionaram a opção “Não” e no final da UC a opção “Sim”, neste caso participaram 4 estudantes pelas razões anteriormente esplanadas. A última questão (aberta),

inquirindo sobre a razão de o terem ou não feito, traduz, lembramos, no primeiro momento, a inexistência de oportunidade para o fazer (1 estudante), ou mesmo não se terem lembrado de o fazer (2 estudantes); já no final, recorda-se que os 4 estudantes referiram o facto de esta concretização ter sido realizada no âmbito do PWU. A Figura 2 traduz o nível de envolvimento dos estudantes, tendo por base as diversas evidências recolhidas (por Inquéritos e Grelhas de Observação Focada).

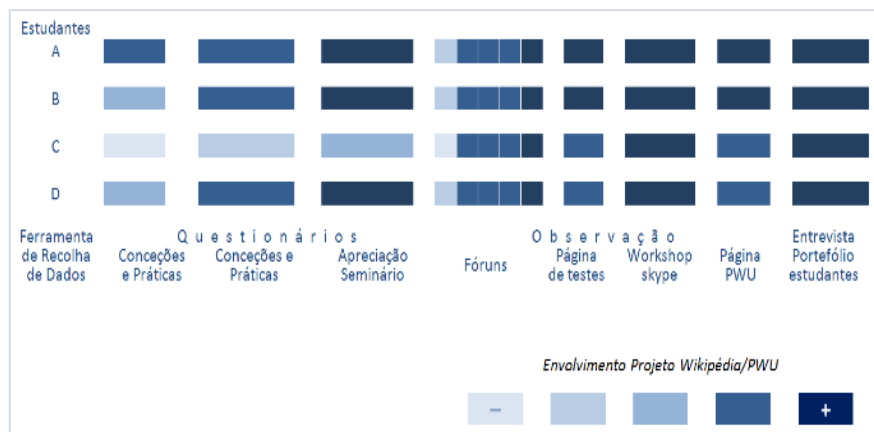


Figura 2 – Níveis de envolvimento dos estudantes no projeto Wikipédia e no PWU

Fonte: Pestana (2018, p.240)

Como é possível verificar, o envolvimento dos diversos estudantes não é homogêneo; no entanto, existe um ponto comum – todos evoluíram no sentido de apresentarem um maior envolvimento no projeto.

5. CONCLUSÃO

A Wikipédia tem tido um crescimento exponencial, sendo que na atualidade existe de alguma forma o reconhecimento da sua mais-valia a nível educacional. No que respeita aos estudantes, importa destacar que estes foram crescendo num ambiente em que a fonte principal de informação está em formato digital. Relativamente ao PWE, criado pela Wikimedia Foundation em 2010 e que integra o PWU, este arrancou nos EUA e expandiu-se a outros países. Quanto ao envolvimento da comunidade lusófona no programa, tem sido sobretudo concretizado pela comunidade académica brasileira, tendo-se realizado, pela primeira vez, no ano de 2016, a primeira parceria com uma Universidade Portuguesa, concretamente a UAb. A integração curricular da Wikipédia fez-se, como também vimos, no âmbito da UC do 3.º ciclo de estudos “Seminário TIC em Contextos Educacionais”.

Concretamente direcionados para os dados apresentados neste artigo, concluímos que, com base na visão geral que se extrai da comparação entre os dados recolhidos nos dois momentos, é possível identificar que à exceção do estudante C todos os outros utilizavam a Wikipédia. É possível identificar também que dois estudantes referiram utilizar maioritariamente os artigos escritos em língua inglesa. Já no cômputo geral, embora não seja exclusivamente patente no recorte que apresentamos, é evidente a adesão dos estudantes ao projeto. Pelo exposto, consideramos que a Wikipédia poderá, ou melhor, deverá ser integrada no ensino superior online, nomeadamente no que respeita à implementação do PWU.

REFERÊNCIAS

- Anderson, T. & Kanuka, H. (2003). *E-Research Methods, Strategies and Issues*. Pearson Education.
- Appolinário, F. (2006). *Metodologia da Ciência. Filosofia e Prática da Pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Ayers, P., Matthews, C. & Yates, B. (2008). *How Wikipedia Works and How Can Be Part of It*. San Francisco: Starch Press.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Cardoso, T. & Pestana, F. (2018). Wikipédia, um Recurso Educacional Aberto? In *Revista de Educação a Distância - Em Rede*, 5(2), pp.300-318. Consultado em agosto de 2020, em <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/337/332>
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, T., Pestana, F. & Brás, S. (2018). A Rede como Interface Educativa: uma Reflexão em Torno de Conceitos Fundamentais. In *Revista Interfaces Científicas – Educação*, 6(3), pp.41-52. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2018v6n3p41-52>.
- Carey, T., Davis, A., Ferreras, S. & Porter, D. (2015). Using Open Educational Practices to Support Institutional Strategic Excellence in Teaching, Learning & Scholarship. *Open Praxis*, 7(2), pp.161-171. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.7.2.201>.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação, Guia de Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castells, M. (2003). *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conole, G. & Brown, M. (2019). Reflecting on the impact of the Open Education Movement. In *Journal of learning for Development*, 5(3), pp.187-203. ISSN: 2311-1550.
- Cronin, C. & MacLaren, I. (2018). Conceptualising OEP: A review of theoretical and empirical literature in Open Educational Practices. *Open Praxis*, 10(2), pp.127-143. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.10.2.825>
- Davis, L. (2018). *Wikipedia and Education: A Natural Collaboration, Supported by Libraries*. M. Proffitt (Edt). *Leveraging Wikipedia: Connecting Communities of Knowledge*, pp.87-104. Chicago: American Library Association. ISBN: 978-08389-1632-2.
- Ehlers, U. & Conole, G. (2010). *Open Educational Practices: Unleashing the power of OER*. Consultado em agosto de 2020, em https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/OEP_Unleashing-the-power-of-OER.pdf.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica Fundamentos Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget, 3.^a Edição, Lisboa.
- Halfaker, A., Geiger, R., Morgan, J. & Riedl, J. (2012). The Rise and Decline of an Open Collaboration System: How Wikipedia's Reaction to Popularity Is Causing Its Decline. In *American Behavioral Scientist*, 57(5), pp. 664-688. DOI: <https://doi.org/10.1177/0002764212469365>.
- Head, A. & Eisenberg, M. (2010). How today's college students use Wikipedia for course-related research. In *First Monday*, 15(3). Consultado em agosto de 2020, em <https://goo.gl/baCF2R>.
- Knight, C. & Pryke, S. (2012) Wikipedia and the University, a case study. *Teaching in Higher Education*, 17(6), pp.649-659. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.666734>.
- Lévy, P. (1997). *A Inteligência Colectiva. Para uma antropologia do ciberespaço*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lih, A. (2009). *The Wikipedia Revolution. How a bunch of nobodies created the world's greatest encyclopedia*. Great Britain: Aurum Press.
- Littlejohn, A. & Pegler, C. (2014). *Reusing Resources: Open for learning*. Ubiquity Press.
- Minguillón, J., Aibar, E., Lerga, M., Lladós, J. & Meseguer-Artola, A. (2018). Wikipedia in academia as a teaching tool: from averse to proactive faculty. arXiv:1801.07138 [cs.SI]. Consultado em agosto de 2020, em <https://arxiv.org/abs/1801.07138>.
- Morgado, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: DeFacto Editores.
- Pestana, F. & Cardoso, T. (2016). A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: que possibilidades de integração no Ensino Superior Online? In C. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho & J. Rocha (Coord) (2016). *Atas do XIII Congresso SPCE - Fonteyras, diálogos e transições na Educação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. ISBN 978-898-96261-6-4. Consultado em agosto de 2020, em http://www.esev.ipv.pt/spce16/atas/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf

- Pestana, F. (2014). *A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: concepções e práticas de estudantes e professores no ensino superior online*. Lisboa: Universidade Aberta, dissertação de mestrado.
- Pestana, F. (2015). *A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: Práticas Formativas e Pedagógicas no Ensino Básico Português*. Lisboa: Universidade Aberta, dissertação de mestrado.
- Pestana, F. (2018). *A Wikipédia como recurso educacional aberto: um contributo para o Programa Wikipédia na Universidade*. Lisboa: Universidade Aberta, tese de doutoramento.
- Thacz, N. (2015). *Wikipedia and the Politics of Openness*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuomi, I. & Miller, R. (2011). *Learning and Education after the Industrial Age*. Consultado em agosto de 2020, em <https://goo.gl/Z6rjMQ>.
- Tuomi, I. (2006). *Open Educational Resources: What they are and why do they matter (Report prepared for the OECD)*. Consultado em agosto de 2020, em <https://goo.gl/bnwGWK>.
- UNESCO (2002). *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries*. Consultado em agosto de 2020, em <https://goo.gl/V25cfV>.
- UNESCO (2012). *2012 Paris OER Declaration*. Consultado em agosto de 2020, em <https://goo.gl/Bxi5NF>.
- Weller, M. (2014). *Battle for Open: How openness won and why it doesn't feel like victory*. London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bam>.
- Weller, M., Jordan, K, De Vries, I., & Rolfe, V. (2018). *Mapping the Open Education Landscape: Citation Network Analysis of Historical Open and Education Research*. In *Open Praxis*, 10(2), pp.109-126.
- Wiley, D. (2006). *The Current State of Open Educational Resources*. Consultado em agosto de 2020, em <https://goo.gl/d6lwUA>.

O FEEDBACK NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM CONTRIBUTO PARA A REALIZAÇÃO DE APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS

Carlos Alberto Ferreira

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, caferreira@utad.pt

Resumo

O *feedback* escrito descritivo, decorrente da avaliação formativa, é constituído por informação dada aos estudantes sobre as aprendizagens feitas, sobre as suas dificuldades ou erros e sobre como os superar. Reconhecendo a importância desta prática na formação inicial de professores, proporcionámos *feedback* escrito descritivo nas planificações de aulas dos estudantes em uma unidade curricular semestral do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, no ano letivo 2018/2019. Tínhamos como objetivo verificar se esse *feedback* escrito descritivo permitia aos estudantes melhorarem as suas aprendizagens e o seu desempenho na realização da referida tarefa profissional. Foi possível verificar que o *feedback* proporcionado ao longo do semestre foi possibilitando aos estudantes irem melhorando a realização das suas planificações de aulas na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.

Palavras-chave: planificação de aulas; avaliação formativa; *feedback* escrito.

Abstract

Descriptive written feedback, resulting from the formative assessment, is made up of information given to students about the resulted apprenticeship, about their difficulties or mistakes and how to overcome them. Recognizing the importance of this practice in initial teacher training, we provided descriptive written feedback on students' lesson plans in a semester course unit of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, at the University of Trás-os-Montes and Alto Douro, in the academic year 2018/2019. Our objective was to verify whether this descriptive written feedback allowed students to improve their learning and their performance in carrying out that professional task. It was possible to verify that the feedback provided throughout the semester was enabling students to improve their class planning in pre-school education and in the 1st cycle of basic education.

Keywords: lesson planning; formative assessment; written feedback.

1. INTRODUÇÃO

A planificação das aulas lecionadas pelos estudantes na sua formação inicial assume grande importância na preparação para a docência, já que as decisões que nela tomam vão orientá-los na sua prática de ensino. Considerando a relevância desse instrumento para os futuros educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico, foi nossa intenção implementar a prática da avaliação formativa contínua e do *feedback* escrito descritivo nas planificações das aulas que os estudantes foram elaborando ao longo do 2º semestre do ano letivo de 2018/2019, no âmbito de uma unidade curricular de iniciação à prática profissional. Este *feedback* escrito descritivo consistiu em informação dada pelo docente sobre as aprendizagens feitas, sobre os erros e dificuldades e sobre como os superar naquela tarefa profissional.

Procurou-se, por isso, verificar se a prática do *feedback* escrito descritivo nas planificações das aulas dos estudantes do referido curso contribuía para a melhoria das suas aprendizagens e do seu desempenho na realização dessa tarefa.

Foi possível verificar que a prática sistemática do referido *feedback* escrito descritivo permitiu aos estudantes tomarem consciência do seu desempenho na realização daquela tarefa profissional e melhorarem-no ao longo do semestre. Os estudantes foram superando as suas dificuldades na realização daquele instrumento, o que contribuiu para uma melhor orientação das suas práticas de ensino e, desta forma, para a qualidade da sua formação para a docência.

2. O FEEDBACK NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Atualmente, é consensual a ideia de que a avaliação deve ser uma prática realizada não só para medir e classificar os resultados de aprendizagem dos alunos, numa escala oficialmente adotada, mas também para potencializar as suas aprendizagens, isto é, uma prática de avaliação para a aprendizagem (Santos, 2016). Para que esta prática avaliativa seja concretizada, tem de estar integrada no processo de ensino e de aprendizagem e tem de assumir uma dimensão diagnóstica contínua (Fernandes, Alves & Machado, 2008) das aprendizagens que os estudantes vão realizando, daquelas que precisam ser aprofundadas ou melhoradas e das dificuldades que vão sentindo.

Assumindo, assim, uma natureza formativa e formadora (Ferreira, 2007), a prática da avaliação para a aprendizagem pressupõe que o professor utilize técnicas e instrumentos diversificados que lhe permitam compreender os processos de realização das tarefas de aprendizagem (Neves & Ferreira, 2015). Para isso é fundamental o estabelecimento de critérios de avaliação, que sejam do conhecimento dos estudantes, com os quais é realizada a análise das informações recolhidas dessas tarefas. Estes critérios de avaliação constituem “o elemento do processo que permite relacionar e concretizar os objetivos das disciplinas com os conteúdos a trabalhar determinando ‘o tipo e o grau’ de consecução dos mesmos” (Pueyo, Clemente & Pastor, 2011, p. 28). Desempenham, por isso, o papel de referente na avaliação das tarefas de aprendizagem, pois, sem eles, a avaliação se torna arbitrária (Pacheco, 2002).

É neste contexto que avaliação dos processos de aprendizagem ganha relevância pela atenção que é dada à realização das tarefas de aprendizagem, já que “a tarefa é antes de tudo uma situação de aprendizagem para o estudante e a avaliação integra-se nesta situação” (Lopez, 2015, p. 63). É com a recolha de informações sobre os raciocínios e procedimentos usados pelos estudantes na realização das tarefas de aprendizagem e respetiva análise, pela comparação com os critérios de avaliação estabelecidos, que se elaboram diagnósticos contínuos sobre as aprendizagens dos diversos estudantes.

Estes diagnósticos possibilitam ao professor proporcionar *feedback* atempado aos estudantes, através do qual se consciencializam dos processos de aprendizagem e do que precisam melhorar para o seu sucesso académico. Este *feedback* consiste em informações atempadas sobre as aprendizagens que os estudantes realizaram, sobre as dificuldades ou erros que cometeram e sobre como os podem ultrapassar (Brown & Pickford, 2013; Bruno & Santos, 2010). Dando evidências da distância do nível real ou do estado do estudante na sua aprendizagem face aos critérios de avaliação definidos (Bruno & Santos, 2010), o *feedback* “não só compreende comentários sobre o que se fez, como também sugestões acerca do que pode fazer na continuação do seu processo de aprendizagem” (Brown & Pickford, 2013, p. 23). Este *feedback* professor-aluno pode ser proporcionado de forma oral ou escrita, embora Bruno e Santos (2010) refiram que o *feedback* escrito seja mais refletido pelo professor e ao estar registado, não é passível de esquecimento pelo estudante.

Mas, independentemente de ser oral ou escrito, o *feedback* deve ter as seguintes características para que possa contribuir para as aprendizagens dos estudantes (Bruno & Santos, 2010):

- deve centrar-se mais no processo de aprendizagem do estudante do que nos resultados que consegue;
- tem de indicar as aprendizagens que já conseguiram fazer;
- tem de indicar claramente os erros ou as dificuldades do estudante e o que os motivou;
- tem de indicar ao estudante os meios alternativos para a superação do erro ou da dificuldade;
- deve estimular o pensamento do estudante para que, de forma progressiva e autónoma, possa corrigir os seus próprios erros;
- tem de ser implementado continuamente para que possa ter os efeitos desejados na aprendizagem.

Assumindo estas características e sendo uma prática sistemática, o *feedback* descritivo (Gipps, 1999) contribui para a regulação do processo de ensino e de aprendizagem e poderá, progressivamente, permitir a autorregulação da aprendizagem do estudante. Daí que a avaliação formativa, o *feedback* e a regulação do processo de ensino e de aprendizagem constituam procedimentos que, de forma articulada, proporcionam condições para a realização das aprendizagens necessárias pelos estudantes e para o seu sucesso académico.

3. A PLANIFICAÇÃO DE AULAS COMO TAREFA PROFISSIONAL DOS FUTUROS PROFESSORES

No âmbito de unidades curriculares de iniciação à prática profissional dos cursos de formação inicial de professores, a planificação das aulas que os futuros professores lecionam constitui uma tarefa importante para eles.

Enquanto ato de projeção de uma aula, planificar

trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação, [plasmando] de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar (Zabalza, 1992, p. 47-48).

Também Álvarez, Gago e Rubio (2011, p. 102) referem que “planificar é projetar o que se pensa fazer [...] é antecipar reflexivamente o processo educativo de um grupo concreto de alunos.” Assim sendo, quando o professor, ou o futuro professor, planifica a sua aula, vai refletir sobre o contexto de ensino na relação com as orientações curriculares prescritas. Desta reflexão resulta a tomada de decisões pré-ativas sobre os conteúdos a ensinar, sobre as atividades a realizar e sobre os recursos didáticos a serem usados para o ensino e para a aprendizagem dos conteúdos, das atitudes e das competências relevantes para a formação dos alunos em cada aula. Ainda resulta a tomada de decisões sobre os objetivos e sobre a avaliação das aprendizagens que os alunos irão fazer na aula em causa (Álvarez, Gago & Rubio, 2011; Pacheco, 1996).

Estas decisões para o ensino implicam, segundo Álvarez, Gago e Rubio (2011), que sejam tomadas de acordo com os seguintes pressupostos:

- a coerência da planificação da aula com as planificações a longo e a médio prazos (anuais, trimestrais, mensais) já realizadas;
- a contextualização das decisões didáticas da planificação, isto é, as decisões didáticas têm de ser tomadas tendo em conta as necessidades e os interesses dos alunos para quem o ensino se destina;
- a utilidade das decisões tomadas, já que a planificação constitui um plano de atuação que se pretende útil para o professor, porque o orienta na prática de ensino;
- o realismo das decisões didáticas da planificação, já que têm de se ajustar ao tempo de ensino, aos espaços e aos recursos disponíveis;
- a flexibilidade da planificação, porque o professor deve ser capaz de ajustar as decisões tomadas na planificação da aula às diversas circunstâncias imprevistas que ocorrerem durante a prática de ensino;
- a diversidade de decisões didáticas, traduzida na capacidade de o professor incluir no ensino alternativas didáticas que possibilitem aos alunos realizarem as aprendizagens necessárias.

Deste modo, a planificação das aulas é um instrumento orientador do professor, ou do futuro professor, para a sua aula, dando-lhe, também, segurança, já que lhe reduz a incerteza no ato de ensino (Pacheco, 1996). Esta orientação e segurança resultam, segundo Santos, Cardoso e Lacerda (2016), do facto de a planificação definir o que vai ser ensinado, como, quando, porquê e para quem. Apesar disso, o futuro professor tem de ser capaz de agir face aos imprevistos que ocorrerem na aula, reajustando a sua planificação para que possa responder, de forma adequada, a esse tipo de situações.

Dado estarem a iniciar a prática profissional docente, a tarefa de planificação das aulas revela-se de grande relevância para os futuros professores, porque através dela organizam o processo de ensino e de aprendizagem, têm uma orientação para a sua ação e, assim, sentem-se mais seguros para a prática de ensino. Esta tarefa de planificação deve ser supervisionada e orientada pelo supervisor da universidade e pelo orientador da escola, num trabalho de articulação e de reflexão conjuntas com cada futuro professor, com vista à qualidade das práticas educativas de cada um deles.

4. ALGUMAS NOTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE FEEDBACK NAS PLANIFICAÇÕES DAS AULAS DOS FUTUROS PROFESSORES

Dada a importância do *feedback* escrito descritivo das aprendizagens dos estudantes, foi nossa intenção implementar essa prática numa unidade curricular de iniciação à prática profissional, do

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, no ano letivo de 2018/2019. Esta unidade curricular, designada de Integração das Atividades Educativas no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, está inserida no 1º ano- 2º semestre do referido curso. Com quatro horas semanais atribuídas, consistiu na lecionação de aulas pelos estudantes numa manhã (9h-12h) por semana a grupos de crianças de creches ou de jardins de infância e a turmas do 1º ciclo do ensino básico (componente prática da unidade curricular). Ainda uma hora por semana na universidade (aula teórica) e as tutorias eram destinadas à orientação dos grupos na elaboração das planificações das suas aulas e à reflexão com eles sobre a prática de ensino que foram realizando nas instituições educativas.

Daí que, semanalmente, fosse elaborada a respetiva planificação da aula por parte de cada um dos seis grupos de estudantes. Nessas planificações, os futuros professores indicavam os conteúdos a ensinar, as atividades a realizar e os recursos didáticos a serem usados. Ainda decidiam os objetivos de aprendizagem que os alunos das turmas deveriam cumprir e a avaliação das suas aprendizagens (Pacheco, 1996). Estas planificações eram entregues aos respetivos professores cooperantes no dia da aula e, na aula teórica semanal, ao docente da universidade.

Em cada semana o docente da universidade avaliava formativamente as referidas planificações das aulas, indicando o que nelas estava bem e o que os estudantes deveriam melhorar. Também ia corrigindo os erros e salientando as dificuldades que tinham de ser ultrapassadas e como o poderiam fazer. Todas estas informações eram descritas na forma de *feedback* escrito descritivo (Gipps, 1999) registado nas respetivas planificações. Essas planificações das aulas com o *feedback* escrito do professor da universidade eram analisadas pelos diferentes grupos de futuros professores nas aulas teóricas. Esta análise era complementada com os esclarecimentos dados pelo docente e que constavam no referido *feedback*. Tais procedimentos serviam de orientação para a elaboração das planificações das aulas seguintes, procurando ultrapassar as suas dificuldades e melhorar o seu desempenho de acordo com as orientações do *feedback* escrito.

Esta prática de avaliação formativa e de *feedback* escrito descritivo foi contínua durante o semestre, procurando-se com ela que os estudantes realizassem aprendizagens sobre a planificação de aulas e, conseqüentemente, fossem melhorando as suas práticas de ensino nas instituições da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.

5. OS RESULTADOS DA PRÁTICA DE *FEEDBACK* ESCRITO DESCRITIVO NAS PLANIFICAÇÕES DAS AULAS DOS FUTUROS PROFESSORES

Foi por reconhecermos a importância do *feedback* escrito descritivo para potenciar as aprendizagens profissionais que realizámos essa prática nas planificações das aulas entregues semanalmente pelos estudantes no âmbito da unidade curricular de Integração das Atividades Educativas no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, do 2º semestre do ano letivo 2018/2019.

O *feedback* escrito descritivo dado pelo docente em cada planificação resultou da avaliação formativa que realizava em cada planificação semanal. Sendo uma avaliação contínua que visa a verificação das aprendizagens, das dificuldades ou dos erros (Ferreira, 2007), através dela foi possível a elaboração de diagnósticos contínuos (Fernandes, Alves & Machado, 2008) sobre os processos de aprendizagem dos estudantes naquela tarefa da prática profissional.

Assim, apresentamos de seguida a avaliação formativa e o respetivo *feedback* escrito nas primeiras planificações realizadas por cada grupo de futuros professores, os das planificações realizadas em meados do semestre (abril) e os das últimas planificações de aulas dos estudantes (junho). Desta forma, pretendemos evidenciar a melhoria das aprendizagens dos estudantes na elaboração dessa tarefa profissional que foram visíveis ao longo do semestre.

5.1. A avaliação formativa e respetivo *feedback* escrito descritivo da primeira planificação de aulas

A avaliação formativa das planificações das aulas de cada um dos seis grupos de futuros professores consistiu numa prática de identificação das aprendizagens feitas e dos erros ou das dificuldades de cada grupo de estudantes, pela comparação com os critérios de avaliação definidos para essa tarefa e que eram do conhecimento deles (Fernandes, Alves & Machado, 2008; Ferreira, 2007). A partir dessa avaliação, foi registado em cada planificação o *feedback* escrito descritivo das aprendizagens feitas, das dificuldades e de como as poderiam ultrapassar.

Apresentamos de seguida a avaliação formativa e o respetivo *feedback* escrito descritivo da primeira planificação de aulas realizada pelos grupos de estudantes em finais de fevereiro de 2019:

Tabela 1: Avaliação Formativa e feedback escrito descritivo da primeira planificação de aulas

Grupo	Avaliação formativa	Feedback escrito
Grupo 1	As atividades são claras e bem sequenciadas; os conteúdos não são claros nos conceitos a ensinar; os objetivos não indicam as aprendizagens que os alunos têm de realizar na aula; os procedimentos de avaliação não são claros	As atividades são adequadas ao tema da aula, estão bem sequenciadas e nelas integram os recursos didáticos a usar. Mas os objetivos têm de indicar as aprendizagens a realizar pelos alunos. Têm de indicar os conceitos que ensinam, bem como serem claras nos procedimentos de avaliação das aprendizagens. Devem consultar o livro de Ribeiro e Ribeiro (1990) e irei dar-vos esclarecimentos na aula teórica
Grupo 2	As atividades são claras e bem sequenciadas. Os recursos a usar são interessantes. Descrevem claramente a avaliação das aprendizagens. Mas nem todos os objetivos indicam as aprendizagens a realizar pelos alunos e não registam todos os conceitos a ensinar.	As atividades e os recursos nelas usados são claros e interessantes. Os procedimentos de avaliação das aprendizagens também são claros. Precisam melhorar a formulação dos objetivos de modo a identificarem as aprendizagens a realizar pelos alunos, bem como têm de clarificar os conceitos a ensinar. Devem consultar o livro de Pacheco (1999) nos capítulos referentes aos objetivos e aos conteúdos de ensino.
Grupo 3	Os conteúdos e os procedimentos de avaliação das aprendizagens são claros, mas os objetivos não indicam as aprendizagens a realizar pelos alunos. Também nem todas as atividades são claras.	Os conteúdos e os procedimentos de avaliação das aprendizagens são claros. Têm de melhorar a formulação dos objetivos, em termos de aprendizagens dos alunos e esforçarem-se por tornar as atividades mais claras. Consultem o livro de Ribeiro e Ribeiro (1990) sobre a formulação de objetivos de aprendizagem.
Grupo 4	As atividades são claras e bem sequenciadas, mas os conteúdos não indicam os conceitos a ensinar. Também os objetivos não evidenciam as aprendizagens que os alunos têm de realizar. Não se percebe a finalidade e como vão avaliar as aprendizagens dos alunos.	Descrevem bem as atividades, que estão bem sequenciadas, mas os conceitos que ensinam não são claros. Os objetivos têm de ser revistos de modo a indicarem as aprendizagens a fazer. Têm de indicar as modalidades de avaliação, bem como as técnicas e instrumentos de avaliação. Consultem o livro de Ribeiro e Ribeiro (1990) sobre planificação de aulas e vou esclarecer-vos na aula teórica.
Grupo 5	Os conceitos de ensino são claros e descrevem muito bem as atividades. Os objetivos não estão bem formulados, pois não indicam as aprendizagens a realizar e os procedimentos de avaliação formativa não são claros.	Indicam claramente os conceitos e as atividades de ensino, mas têm de rever a formulação dos objetivos, para que indiquem as aprendizagens a realizar. Também devem identificar as técnicas e instrumentos para a realização da avaliação formativa. Consultem o livro de Pacheco (1999) no capítulo dos objetivos de aprendizagem. Vou dar-vos esclarecimentos na aula sobre a avaliação formativa.
Grupo 6	Descrevem claramente as atividades e os recursos, estando bem sequenciados. Os procedimentos de avaliação formativa também são claros. Os objetivos de aprendizagem estão mal formulados e não indicam conteúdos, mas sim o tema da aula.	São claras na descrição das atividades e da avaliação das aprendizagens. Mas precisam rever a formulação dos objetivos e dos conteúdos, pois não indicam os conceitos de ensino, nem as aprendizagens que os alunos têm de realizar. Consultem o livro de Ribeiro e Ribeiro (1990) e vou dar-vos esclarecimentos na aula teórica.

Fonte: própria

Através da tabela nº 1, verificamos que a avaliação formativa realizada à primeira planificação de aulas dos futuros professores demonstrou que descreveram bem as atividades de ensino e de aprendizagem. Estas tinham uma sequência adequada, já que incluía atividades de iniciação da aula, com a introdução dos conteúdos e momento de avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos a ensinar. A seguir, incluíram atividades de desenvolvimento da aula, para a exploração dos conteúdos de ensino, e, por fim, atividades de conclusão da aula, com a síntese dos conteúdos lecionados e com procedimentos de avaliação das aprendizagens (Giné & Parcerisa, 2003). Nas atividades integraram os recursos didáticos a serem usados e que visavam facilitar a aprendizagem dos alunos.

Mas, a avaliação formativa realizada a essas planificações também permitiu diagnosticar dificuldades dos estudantes na formulação dos objetivos de aprendizagem, na descrição dos conteúdos de ensino e dos procedimentos de avaliação das aprendizagens.

Foi a partir do diagnóstico elaborado de cada planificação de aulas que foi dado aos estudantes o respetivo *feedback* escrito descritivo, com a indicação do que tinham feito bem nas planificações, dos erros cometidos, ou das dificuldades de aprendizagem, e de como os poderiam superar (Boud & Molloy, 2015; Bruno & Santos, 2010). As estratégias de regulação dos processos de aprendizagem das planificações sugeridas no respetivo *feedback* consistiram na leitura de livros e de capítulos de livros adequados às dificuldades em causa, o que iria ajudar os estudantes a compreenderem os objetivos de aprendizagem, os conteúdos de ensino e a sua formulação. Também foi indicada bibliografia sobre a prática da avaliação formativa, nomeadamente sobre técnicas e instrumentos. Para além disso, foi indicado nesse *feedback* que o docente lhes iria dar esclarecimentos na aula teórica, com vista à compreensão das leituras e à tomada de decisões didáticas nas planificações seguintes.

Tabela 2: Avaliação formativa e feedback escrito descritivo da planificação de aulas a meio do semestre

Grupo	Avaliação formativa	Feedback escrito
Grupo 1	Os conteúdos e as atividades são claros e estão articulados, mas os objetivos não estão bem formulados. Ainda não explicam com que instrumento observam o jogo.	Estão a melhor na formulação de objetivos, só têm que indicar todas as aprendizagens que os alunos realizam. Têm ainda que construir um instrumento de observação do jogo. Vou dar-vos esclarecimentos na aula sobre estes assuntos, mas devem consultar o livro de Neves e Ferreira (2015).
Grupo 2	Definem bem os objetivos de aprendizagem, os conteúdos e as atividades. Os procedimentos de avaliação dos processos de aprendizagem não são claros.	Fizeram progressos na formulação dos objetivos e na descrição dos conteúdos. Têm que melhorar nos procedimentos de avaliação dos processos de aprendizagem. Consultem o livro de Neves e Ferreira (2015).
Grupo 3	Os objetivos estão bem formulados, mas não indicam todos os conceitos que ensinam. Também não são claros os procedimentos de avaliação das aprendizagens.	Progrediram na formulação dos objetivos e até nos conteúdos, mas precisam rever os procedimentos de avaliação dos processos de aprendizagem. Na aula vou esclarecer-vos sobre o assunto para entenderem a avaliação de processos de aprendizagem.
Grupo 4	Os objetivos estão bem formulados e os conteúdos bem descritos. Uma atividade não é clara, como não o são os procedimentos de avaliação das aprendizagens.	Estão a progredir. Precisam melhorar na descrição dos procedimentos de avaliação. Consultem o livro de Neves e Ferreira (2015).
Grupo 5	Formulam bem os objetivos e as atividades são claras. Os procedimentos de avaliação também são claros e com instrumentos bem construídos. Alguns conteúdos não são claros.	Estão a melhorar muito nos objetivos e nos procedimentos de avaliação das aprendizagens. Como os conteúdos não são todos claros, eu explicar-vos-ei na aula este assunto.
Grupo 6	As atividades são claras, mas pressupõem conceitos não descritos nos conteúdos. Um objetivo não está bem formulado. Os procedimentos de avaliação estão bem.	Descrevem bem os procedimentos de avaliação das aprendizagens, mas têm que melhorar na descrição dos conteúdos e na formulação dos objetivos. Revejam o livro de Ribeiro e Ribeiro (1990).

Fonte: própria

Através da leitura da tabela nº 2 verifica-se que, a meio do semestre, os estudantes melhoraram o seu desempenho na elaboração das suas planificações das aulas. Esta melhoria refletiu-se na formulação dos objetivos de aprendizagem, que tinha sido uma dificuldade para a maioria dos grupos

de estudantes nas primeiras planificações elaboradas, e na indicação dos conteúdos de ensino. A principal dificuldade verificada neste momento do semestre foi a descrição dos procedimentos de avaliação formativa, particularmente dos critérios de avaliação e da elaboração dos instrumentos de observação dos alunos durante a realização de tarefas de aprendizagem. Daí que no *feedback* escrito descritivo tenha sido aconselhada a consulta de livros sobre a temática e dada a indicação de estes assuntos serem esclarecidos pelo docente nas aulas teóricas.

Tabela 3: Avaliação formativa e feedback escrito descritivo na última planificação de aulas

Grupo	Avaliação formativa	Feedback escrito
Grupo 1	Os objetivos, as atividades e os procedimentos de avaliação são claros. Não indicam todos os conceitos nos conteúdos.	Melhoraram muito na planificação das aulas, quer nos objetivos e atividades, quer nos procedimentos de avaliação das aprendizagens. Só têm de indicar todos os conceitos previstos para o ensino.
Grupo 2	Os objetivos, os conteúdos, as atividades e os procedimentos de avaliação são claros e articulados.	Parabéns. Fizeram muitos progressos na planificação de aulas. Tudo está bem descrito e articulado.
Grupo 3	Formularam muito bem os objetivos de aprendizagem, indicaram todos os conceitos de ensino e as atividades permitem o ensino e cumprimento dos objetivos. A avaliação das aprendizagens está clara e com instrumentos bem construídos.	Muitos parabéns. Fizeram imensos progressos nas planificações. Está tudo muito bem.
Grupo 4	Os objetivos e os conteúdos estão bem descritos, mas uma atividade não é clara. Também um dos critérios de avaliação não está bem descrito.	Melhoraram na planificação de aulas, mas precisam clarificar mais os critérios de avaliação das aprendizagens.
Grupo 5	Objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos de avaliação claros e articulados.	Parabéns, pois está tudo bem descrito e articulado na planificação.
Grupo 6	Os objetivos, os conteúdos e as atividades são claros, bem como os procedimentos de avaliação. Mas, deveriam ter construído um instrumento para a observação da participação na experiência sobre as plantas.	Melhoraram muito na planificação. Devem procurar instrumentar a observação dos alunos na realização de tarefas.

Fonte: própria

A tabela nº 3, referente à avaliação formativa e ao respetivo *feedback* escrito da última planificação elaborada pelos futuros professores na unidade curricular, mostra os seus progressos na realização dessa tarefa profissional. Poucas foram as dificuldades diagnosticadas através da avaliação formativa. As que foram detetadas relacionavam-se com a definição dos critérios de avaliação das tarefas de aprendizagem e com a necessidade da elaboração de instrumentos para a observação de processos de aprendizagem. Por esta razão, o *feedback* escrito descritivo foi indicativo das aprendizagens feitas e de felicitações aos estudantes pelos progressos alcançados.

A melhoria progressiva nas aprendizagens, verificada pela avaliação formativa contínua das planificações, deveu-se ao *feedback* escrito descritivo (Gipps, 1999; Bruno & Santos, 2010) registado pelo docente nas planificações ao longo do semestre e à regulação dos seus processos de aprendizagem. Ao terem conhecimento das aprendizagens que estavam a fazer, das suas dificuldades e de como as poderiam ultrapassar, os estudantes implicaram-se na melhoria das planificações das suas aulas, com reflexos nas suas práticas de ensino. Tratou-se de um período de aprendizagens profissionais úteis para a sua formação como educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa unidade curricular de iniciação à prática profissional de um curso de formação inicial de professores, a planificação de aulas assume uma importância inegável, porque possibilita aos futuros professores organizarem a sua prática de ensino, a orientação da mesma e, assim, a sua segurança na lecionação (Pacheco, 1996). Foi com a consciência da importância desta tarefa que decidimos levar a cabo uma prática de avaliação formativa e de feedback escrito descritivo das planificações das aulas dos seis grupos de futuros professores ao longo de um semestre. A avaliação formativa permite a elaboração do diagnóstico contínuo das aprendizagens dos futuros professores, das suas dificuldades ou erros (Fernandes, Alves & Machado, 2008). Por sua vez, com o *feedback* escrito e descritivo os futuros professores consciencializaram-se do que precisavam alterar (Boud & Molloy, 2015) na realização daquela tarefa de natureza profissional e na melhoria da mesma.

De facto, a avaliação formativa feita ao longo do semestre às planificações das aulas que os futuros professores foram realizando e o respetivo *feedback* escrito descritivo possibilitaram a regulação dos processos de aprendizagem dos estudantes e a melhoria das suas aprendizagens nessa tarefa. Daí considerarmos que a prática desse feedback deva continuar e ser melhorada e alargada a outras tarefas profissionais realizadas na unidade curricular de iniciação à prática profissional.

REFERÊNCIAS

- Álvarez, R. B., Gago, A. R. A. & Rubio, V. M. (2011). Del curriculum prescrito al curriculum del aula. In I. C. Mayo & M. Pino-Juste (coords.), *Diseño y desarrollo del curriculum* (pp. 99-120). Madrid: Alianza Editorial.
- Boud, D. & Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Brown, S. & Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bruno, I. & Santos, L. (2010). Evolução da escrita avaliativa num contexto de trabalho colaborativo. *Revista de Educação*, XVII (2), 61-92.
- Fernandes, J. A., Alves, M. P. & Machado, E. A. (2008). *Perspectivas e práticas de avaliação de professores de matemática*. Braga: Centro de Investigação em Educação- Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Giné, N. & Parcerisa, A. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Ediciones Graó.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355-392.
- Lopez, L. M. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Neves, A. C. & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp.55-64). Lisboa: Ministério da Educação.
- Pueyo, A. P., Clemente, J. & Pastor, V. M. L. (2011). Evaluación formativa y compartida en el espacio europeo de educación superior (EEES). In V. M. L. Pastor (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-43). Madrid: Narcea Ediciones.
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24 (92), 637-669.

Santos, S., Cardoso, A. P. & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1º ciclo do ensino básico. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho & J. Rocha (Coord.), Atas do XIII Congresso SPCE. Fronteiras, diálogos e transições na educação (pp. 1006-1014). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.

Zabalza, M. (1992). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Porto: Edições Asa.

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR – CASO DO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO MARAVILHA (ISPM), BENGUELA – ANGOLA

Domingos Caginga Quinzeca¹, Piedade Vaz Rebelo², Carlos Barreira³

*¹Instituto Superior Politécnico Maravilha, Benguela - Angola,
domingos_caginga@hotmail.com*

*²Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra
pvaz@mat.uc.pt*

*³Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra
cabarreira@fpce.uc.pt*

Resumo

Este trabalho apresenta resultados preliminares sobre a avaliação de um curso de formação profissional de docentes universitários que se desenvolveu entre Abril e Outubro de 2019, denominado curso de agregação pedagógica, enquadrando-se no contexto do ensino superior angolano, em particular no processo de formação contínua de docentes, desenvolvido no Instituto Superior Politécnico Maravilha (ISPM), Benguela. Visando avaliar a formação implementada, aplicou-se um pré questionário incidindo nas expectativas e conhecimentos dos participantes e o Learning Transfer System Inventory (LTSI), desenvolvido por Holton, Bates e Bookter (2007) e adaptado por Velada (2007) e Barreira, Lázaro e Bidarra (2015) para avaliar a percepção de transferência das aprendizagens. Responderam ao pré-questionário 22 participantes e os resultados ressaltam a necessidade que há em aprofundar as temáticas relacionadas com os fundamentos da pedagogia. Confirmou-se o fraco conhecimento sobre matérias relacionadas com investigação científica e estatística descritiva que espelham as debilidades da formação de base dos participantes e justificam a pertinência da ação de formação, com vista a potenciar os conhecimentos dos participantes. No que se refere aos resultados do questionário LTSI, relativos à percepção da transferência de aprendizagem, aplicado no final da formação, participaram 13 docentes e constatou-se que o fator com percentagem mais elevada é Design de transferência, seguindo-se o fator Autoeficácia de desempenho. No entanto, verificou-se também uma percentagem considerável de docentes, indecisos quanto à Oportunidade para utilizar o que aprenderam na formação e à Abertura para a mudança.

Palavras-chave: formação profissional; avaliação da formação; transferência de aprendizagem.

Abstract

This work presents preliminary results on the evaluation of a professional training course for university teachers that developed between April and October 2019, called pedagogical aggregation course, fitting in the context of Angolan higher education, in particular in the process of continuous training of teachers, developed at the Instituto Superior Politécnico Maravilha (ISPM), Benguela. In order to evaluate the training implemented, a pre-questionnaire was applied focusing on the expectations and knowledge of the participants and the Learning Transfer System Inventory (LTSI), developed by Holton, Bates and Bookter (2007) and adapted by Velada (2007) and Barreira, Lázaro and Bidarra (2015) to assess the perception of transfer of learning. Twenty-two participants answered the pre-questionnaire and the results highlight the need to deepen the themes related to the fundamentals of pedagogy. Weak knowledge on matters related to scientific research and descriptive statistics was confirmed, reflecting the weaknesses of the basic training of the participants and justifying the relevance of the training action, in order to enhance the knowledge of the participants. Regarding the perception of learning transfer, applied at the end of the training, 13 teachers participated and it was found that the factor with the highest percentage is Design of transfer. This is followed by the Performance Self-Efficiency factor. However, there is also a considerable percentage of teachers, undecided as to the opportunity to use what they have learned in training and the openness to change.

Keywords: professional qualification; training assessment; learning transfer.

1. INTRODUÇÃO

Angola, fruto das tendências internacionais que passaram a valorizar também a componente pedagógica da docência universitária, está a atravessar uma fase de um novo impulso, quer ao nível da regulamentação, quer ao nível do incentivo para a formação académica e profissional de docentes universitários. O ISPM é uma instituição de ensino superior privada recente, inserida no subsistema de ensino superior da República de Angola, vocacionada para a promoção do ensino, da investigação aplicada e da prestação de serviços à comunidade. Como resultado de um diagnóstico contínuo no desenvolvimento das atividades pedagógicas, constatou-se que a formação de base de muitos dos docentes contratados apresenta necessidades em diferentes domínios pedagógicos e académicos, para além da reduzida experiência no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior, indicadores que revelam fraquezas, que não garantem a qualidade para cumprir com as exigências do processo formativo no ensino superior e refletem as debilidades no domínio teórico para o desenvolvimento das habilidades profissionais e de investigação científica. Segundo o comunicado da Conferência Mundial do Ensino Superior (2009:3) em relação ao acesso, igualdade e qualidade, no seu ponto 11, refere que: “a educação superior deve atualizar a educação dos professores, tanto na formação inicial, quanto contínua, com um currículo que os prepare para formar indivíduos com o conhecimento e as habilidades necessárias ao século XXI”. Este apelo deve ser materializado através de uma forte aposta na formação contínua dos docentes, com vista a promover o desenvolvimento profissional e académico.

O curso de agregação pedagógica, de acordo com o proposto por Che (2013), foi idealizado como um curso de pós-graduação para o trabalho no ensino superior, que se entende como a preparação necessária para desenvolver as competências profissionais pedagógicas no âmbito do trabalho docente nesse nível de ensino. O curso visa assim potenciar os/as participantes de conhecimentos pedagógicos, didáticos e metodológicos que lhes permitam refletir, analisar e tomar decisões sobre os aspetos decorrentes do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, bem como, quanto aos fundamentos teóricos e práticos sobre investigação científica, principalmente na elaboração de projetos formativos. Por outro lado, visa também ajudar a entender a sala de aula, como um lugar de reflexão, de partilha e de investigação, sobretudo dos aspetos ligados a sua prática e a dos/as estudantes. O curso está organizado por quatro áreas, nomeadamente: I - A Informática no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior; II - Fundamentos de Pedagogia e Didática Geral; III - Metodologia da investigação educativa e IV - A estatística descritiva na investigação educativa.

Justifica-se assim o interesse no acompanhamento do desenvolvimento do programa de formação e avaliação do seu impacto no desempenho profissional pedagógico dos docentes no ISPM, na perspetiva dos/as participantes e avaliar a perceção de transferência das aprendizagens, no sentido de propor alterações para melhoria no âmbito do processo de formação contínua.

1.1. Enquadramento teórico

formação docente universitária em Angola atualmente ganha um novo impulso e interesse, ficando expressa em diversos documentos oficiais do Governo como a Lei da Reforma Educativa, as Linhas Mestras do Ensino Superior, Decreto 90/09, Decreto 191/18 - Estatuto da Carreira Docente no Ensino Superior. Neste contexto, o novo estatuto da carreira docente universitária, redinamiza o comprometimento do docente universitário com a formação académica e profissional, ao distinguir no seu artigo 4º, duas categorias da carreira docente, a de professores e a de assistentes (decreto 191/18 alíneas 1, 2 e 3), definindo a graduação académica e o desenvolvimento profissional como critérios fundamentais para a sua progressão. Vaz-Rebello, Pessoa e Barreira, (2010:79) destacam que “ser professor universitário envolve um percurso exigente, com diversas provas e graus académicos, a que estão associados emoções e sentimentos, tanto positivos como negativos”. Implica também maior aposta das instituições de ensino superior na formação profissional dos seus docentes e torna imperioso o desenvolvimento de ações de formação do docente universitário, sabendo que é um processo contínuo e complexo, e deve apoiar-se numa avaliação de qualidade.

Existem propostas de modelos validados internacionalmente e exequíveis no contexto angolano, sendo referências adequadas para programas de formação docente. Os programas de formação visam acima de tudo assegurar que os docentes tenham formação contínua de qualidade, para efeito devem ser aprimorados com base numa avaliação rigorosa. Atualmente as exigências pela qualidade implicam uma aposta séria na qualidade dos recursos humanos capazes de responder as dinâmicas do mercado de trabalho e da necessidade de prestação de serviço a comunidade. O desenvolvimento profissional de cada docente universitário implica também uma forte aposta na formação. Para Zabalza (2011:183) “a pressão pela qualidade do ensino e conseqüente reforço dos sistemas de

garantia da qualidade são fatores circunstanciais que recomendam uma avaliação dos programas de formação desenvolvidos”.

A avaliação é uma atividade intrínseca a qualquer ação que o ser humano desenvolve e neste sentido, seja qual for a sua índole, toda e qualquer atividade humana pode ser avaliada. O seu conceito é apresentado de forma diversificada e muitas vezes genérica por diversos autores. Para Fernandes (2018:22) “a avaliação é uma prática e uma construção social que, normalmente, se desenvolve num dado contexto e num dado tempo, produzindo resultados e conclusões que não podem ser considerados definitivos”. O homem como ser social na sua dinâmica produtiva procura normalmente obter mais informações das atividades que desenvolve com a vista a melhoria das suas práticas. A mesma visão é dedicada à formação docente no ensino superior, em que a necessidade de melhoria constante da qualidade dos programas de formação, eleva os níveis de exigência em relação a qualidade da sua avaliação. Em relação ao conceito de avaliação, Zabalza (2011:189) “sempre entendeu que avaliar é estabelecer uma comparação entre o que uma coisa é e o que, supostamente deveria ser”.

No caso da avaliação da formação, o que se pretende é constatar a qualidade do processo de formação, ultrapassando as possíveis dificuldades surgidas ao longo da formação no sentido de adequá-la às exigências do momento no desempenho profissional dos docentes. “A avaliação da formação diz respeito ao processo sistemático de recolha de dados e de análise de todo o processo, desde a concepção às consequências da formação, para determinar em que medida os resultados esperados foram atingidos” (Velada, 2007:28). Esta visão permite introduzir alterações ao processo de formação que ajudam a melhorar a sua qualidade. Na sua abordagem, Barreira (2018:12) ressalta que na avaliação “para além de se averiguar em que medida os profissionais estão satisfeitos e atingiram os objetivos da formação, importa também verificar se as aprendizagens adquiridas resultam em melhorias efetivas no desempenho profissional e nos resultados das organizações”. Esta averiguação ressalta a importância da avaliação e reforça a utilidade da mesma salientada por Velada (2007:20) quando referiu que a “avaliação da formação permite identificar as forças e as fraquezas da formação, ou seja, determinar em que medida os objetivos de aprendizagem foram alcançados e a respetiva qualidade do ambiente de aprendizagem, assim como averiguar em que medida essa aprendizagem está a ser transferida para o local de trabalho”. Estas constatações permitem aferir a qualidade da formação no desempenho profissional no local de trabalho e introduzir alterações para a sua melhoria. A mesma ideia é partilhada por Fernandes (2011:187) quando refere que “(...) a avaliação de programas e de projetos deve permitir obter informação que nos permita considerar formas alternativas de resolver um dado problema, orientar o desenvolvimento de medidas de política e a tomada de decisões e dar a conhecer práticas que funcionem e que sejam eficazes (...)”.

No contexto angolano, a abordagem sobre a avaliação de programas de formação, tem emergido como uma preocupação e objetivo a nível legislativo. A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) da República Angola, no seu artigo 188º n.º 1, consagra que “a avaliação dos Sistema de Educação e Ensino consiste na aferição da qualidade do desempenho e dos resultados alcançados pelas instituições de ensino e demais estruturas do Sistema, de acordo com o Sistema Nacional de Garantia de qualidade, aplicável a cada subsistema de ensino” (LBSEES, 2016:18). Portanto do ponto de vista da legislação que estabelece os princípios e as bases do Sistema de Educação e Ensino a avaliação permite aferir a qualidade do desempenho e dos resultados alcançados nas diferentes atividades desenvolvidas pelas instituições de ensino, inserindo-se aqui os programas de formação. A mesma ideia é plasmada no Decreto 90/09 que Regula as Normas Gerais do Subsistema de Ensino Superior, em que no seu artigo 99º, n.º 1, expressa que “a avaliação é um processo que visa aferir a qualidade do desempenho e dos resultados alcançados pelas instituições de ensino superior no domínio do ensino, da investigação científica e prestação de serviços a comunidade” (Decreto 90, 2009:18). Os conceitos de avaliação apresentados nestes documentos normativos podem perfeitamente ser aplicados aos programas de formação que devem igualmente aferir a qualidade do seu desempenho e dos resultados alcançados.

A relevância da avaliação é inquestionável e deve ser assumida também no contexto angolano como suporte para a melhoria dos diferentes processos desenvolvidos no ensino superior, como é destacado por Silva e Mendes (2012:318) quando referem que “à avaliação é conferida uma dimensão reguladora tendente à melhoria da qualidade educativa sobre a qual se pretende construir a credibilidade social da universidade. Assim, ela é tomada como vertente importante da administração e gestão universitárias, enquanto mecanismo de prestação de contas mas também como fator de regulação e desenvolvimento profissional e organizacional. Além disso, surge associada à certificação e acreditação das Instituições de Ensino Superior, num processo de recuperação do prestígio social das universidades e do ensino superior em Angola”. O propósito da avaliação de um programa de formação para docentes do ensino superior está relacionado com a necessidade de se introduzir propostas para a melhoria destes programas, por forma a contribuírem

para o desenvolvimento profissional do docente. “A avaliação deverá converter-se numa prática educativa e ser regulada por ciclos de melhoria relevantes e sistemáticos, onde o autoquestionamento da atuação feito pelo docente se converte num elemento importante na mudança das estratégias pedagógicas e de avaliação” (Vaz-Rebello, et al., 2010:68).

Existem também diferentes modelos para avaliação de programas de formação docente e a necessidade de apostar numa formação docente com qualidade, incentiva a procura de modelos que garantam a melhoria constante da qualidade de formação. O Modelo de Kirkpatrick visa medir a qualidade de uma intervenção formativa a partir da análise de quatro níveis de avaliação: reações, aprendizagens, comportamentos e resultados (Barreira, 2018). Regra geral, no contexto angolano há o hábito, de nas ações de formação desenvolvidas avaliar-se apenas os dois primeiros níveis. O primeiro nível diz respeito à opinião dos formandos sobre determinados aspectos da formação. O segundo nível refere-se às aprendizagens desenvolvidas por parte dos formandos. O terceiro nível de avaliação dá ênfase ao comportamento dos formandos, isto é, à transferência para o contexto de trabalho das aprendizagens adquiridas na formação. O quarto nível considera os resultados da formação ao nível da mudança de indicadores de eficácia da organização (Barreira, Bidarra & Lázaro, 2019; Barreira, 2018). Já o Modelo CIPP (Contexto, Input, Processo, Produto) tem como objetivo da avaliação, não o comprovar, mas sim tomar decisões para melhorar o programa de formação a partir da utilização de várias modalidades (Stufflebeam, 2003). A mesma abordagem é defendida por Flores, Fernandes e Lima (2009:64), quando referenciam que “esta proposta de avaliação se centra, sobretudo, no contributo da avaliação para a melhoria do processo de tomada de decisão numa organização ou num determinado contexto, dado que compreende a avaliação como um processo pelo qual se delimitam, obtêm e fornecem informações úteis, que permitem julgar acerca das decisões possíveis”. Outro modelo bastante referenciado na avaliação de programas de formação é o Modelo (LTSI) Learning Transfer System Inventory (Fig. 1) que permite identificar os fatores de transferência, os problemas antes de proceder a intervenções formativas, fazer um follow-up da avaliação dos programas de formação existentes, analisar problemas decorrentes da transferência, bem como direcionar as intervenções formativas de modo a que se constitua como parte da avaliação regular dos participantes em ações de formação (Barreira, Bidarra & Lázaro, 2019). É um instrumento pouco utilizado no contexto angolano para avaliar as atividades de formação, entretanto requer um olhar diferente e a sua introdução na avaliação de programas de formação permite desenvolver melhor os mesmos e ultrapassar insuficiências com benefícios para o desempenho das intuições e dos participantes.

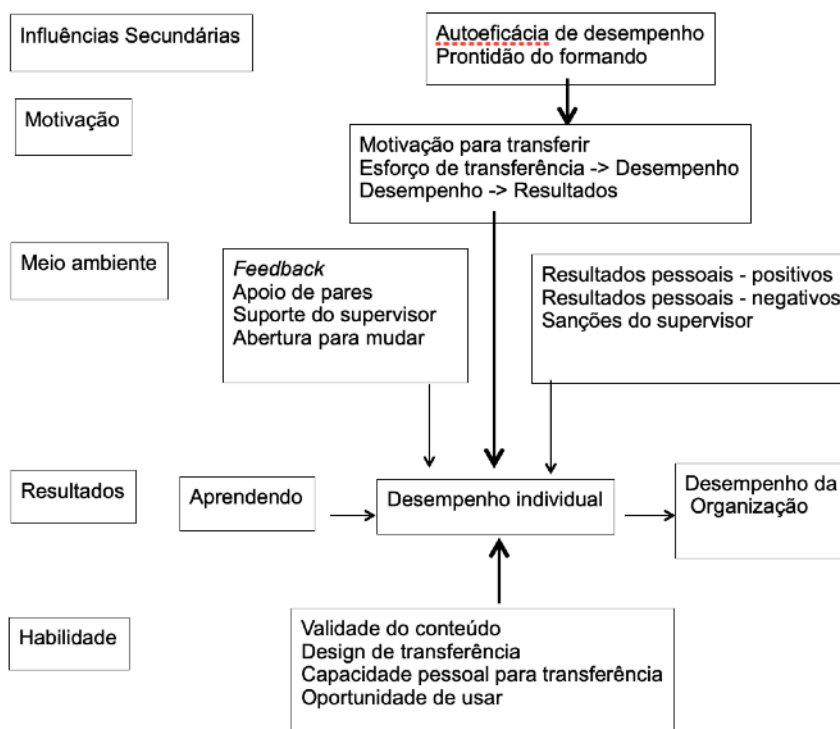


Fig. 1. Inventário do sistema de transferência de aprendizagem: modelo conceptual
Modelo conceitual do LTSI (adaptado de Holton, Bates & Ruona, 2000:339).

Nas suas múltiplas utilidades, o LTSI tem sido também utilizado para diagnosticar forças e fraquezas dos sistemas organizacionais no que respeita aos processos de transferência. No sentido de aprimorar os mecanismos de formação do ISPM, este trabalho visa avaliar a percepção de transferência por parte dos docentes, tendo como referência as dimensões de análise propostas por Holton, Bates e Bookter (2007), referentes aos contextos da formação e organizacional e às características individuais. Para Barreira *et al.*, (2015:3), “Holton utilizou a designação de sistema de transferência por ser mais amplo e por englobar fatores inerentes ao indivíduo, à formação e à organização, suscetíveis de influenciar a transferência da aprendizagem para o desempenho das funções”, tendo Holton, Bates e Ruona (2000) criado um instrumento para identificar os fatores implicados na transferência de aprendizagem. Os autores ressaltam também que o que ocorre com muitos participantes em ações de formação é que quando chegam ao seu local de trabalho se deparam com inúmeras dificuldades para colocar em prática o que aprenderam na formação, quer por falta de condições materiais e administrativas, quer por falta de apoio dos superiores hierárquicos e dos colegas. Os autores demonstraram nas suas investigações que a transferência de aprendizagem é complexa e envolve vários fatores e influências. Reforçam ainda a ideia que se uma instituição pretende “aumentar o retorno do investimento realizado em ações de formação deve compreender todos os fatores que afetam a transferência de aprendizagem, e em seguida, intervir para melhorar os fatores que inibem a transferência e para efeito o primeiro passo é realizar um diagnóstico preciso dos fatores que inibem a transferência” (Holton, *et al.*, 2000:334). No modelo de Holton *et al.* (2000:335) a transferência de aprendizagem “envolve a aplicação, generalização e manutenção de novos conhecimentos e habilidades” adquiridos ao longo de um programa de formação. Para estes autores a transferência é influenciada por um sistema, baseado na relação entre três conjuntos de fatores: características da formação (incluindo habilidade, personalidade e motivação); o programa de formação (incluindo uma forte tendência para a transferência e conteúdo apropriado); e finalmente, o ambiente de trabalho, (incluindo suporte e oportunidade de utilização das aprendizagens desenvolvidas). Os autores preferem usar a expressão sistema de transferência, definindo-a como “os fatores na pessoa, na formação e na organização (instituição) que influenciam a transferência da aprendizagem para o desempenho no trabalho” (Holton, *et al.*, 2000:336).

Segundo Barreira, Lázaro e Bidarra (2015) “a problemática da transferência da formação já constava da Abordagem Multinível de Kirkpatrick, contudo, para os autores apenas fornece informações sobre se a formação frequentada foi pertinente, permitindo saber somente se a formação obteve sucesso e se proporcionou uma melhoria no desempenho funcional dos seus participantes”. Portanto o nível 3 da abordagem de Kirkpatrick não permitia identificar que fatores afetam a transferência de aprendizagem obtidas na formação no local de trabalho. Para ultrapassar esta situação, segundo os autores, Holton desenvolveu um modelo *Learning Transfer System Inventory* (LTSI) de possível aplicação a qualquer tipo de organização e programas de formação” (Barreira, Lázaro & Bidarra 2015; Holton, Bates & Ruona, 2000; Holton, Bates & Bookter, 2007). Na visão de Holton, Bates e Ruona, (2000:357) “o LTSI é utilizado como um instrumento de diagnóstico, em que um dos seus principais benefícios é funcionar como um documento para identificar áreas problemáticas e os fatores que constituem entraves ao sistema de transferência de aprendizagem”. O LTSI tem 16 fatores, que dizem respeito às características individuais, ao contexto de formação e ao contexto organizacional, permitindo atualmente concretizar a avaliação da transferência da formação em diferentes contextos profissionais (Fig 1). Muitos outros estudos apontam as potencialidades deste instrumento para melhoria dos programas de formação de uma instituição, como referem na sequência do seu trabalho Barreira, Bidarra e Lázaro (2019:141) “muitas vezes, os sucessos na mudança organizacional ou na melhoria dos desempenhos são devidos ao *design* da formação e a fatores inerentes ao indivíduo, sem esquecer as condições que são ou não fornecidas aos formandos nos seus contextos profissionais onde prestam serviço”. Podem muitas vezes ser desenhados os melhores programas de formação, mas por falta de um instrumento de avaliação eficiente o sucesso acaba por ficar comprometido. No seguimento dos seus trabalhos, Holton, *et al.*, (2000) demonstraram que o LTSI tem outras potencialidades:

- Avaliar os problemas potenciais do fator de transferência antes de conduzir intervenções de aprendizagem importantes;
- Avaliar e acompanhar os programas de treinamento existentes;
- Servir de ferramenta de diagnóstico para investigar a transferência de problemas de treinamento conhecidos;
- Direcionar as intervenções destinadas a melhorarem a transferência;
- Incorporar a avaliação da transferência de sistemas de aprendizagem como parte de avaliações regulares de funcionários;

- Conduzir avaliação de necessidades para programas de treinamento para fornecer habilidades a supervisores e instrutores que ajudarão na transferência (Holton, *et al.*, 2000:357).

Importa em todos estes modelos aferir os melhores mecanismos para relacionar a formação com a transferência de aprendizagem. Na literatura angolana é pouco comum falar-se sobre transferência de aprendizagem ou avaliação de transferência. A transferência implica mudança de comportamento com aplicação na prática das aprendizagens desenvolvidas pelos formandos (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2013). A transferência implica que se obtenha um produto que se reflete nas competências desenvolvidas pelos formandos e da sua aplicação nos contextos de trabalho, permitindo alcançar as melhorias na qualidade do desenvolvimento das tarefas dos docentes (Stufflebeam, 2003). A transferência das aprendizagens da formação implica a alteração de comportamentos que se devem manter ao longo do tempo (Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010; Lopes, Bidarra & Barreira, 2016). Embora referindo-se ao caso português, Velada e Caetano (2009:636) mencionam que “nos poucos casos em que a avaliação ocorre, ela tende a ser superficial examinar as reações dos participantes sobre a formação. Raramente as avaliações da formação examinam a mudança no comportamento ou desempenho no trabalho resultante do treinamento (ou seja, transferência de aprendizagem) ou os fatores que podem facilitar ou bloquear essa transferência”. Esta realidade aplica-se também no geral ao contexto angolano e particularmente ao do ISPM. Naturalmente em relação a esta questão concordando com a abordagem de Barreira (2018:16) quando refere que “a transferência das competências adquiridas durante a formação para os contextos de trabalho é um processo complexo porque nele interagem um conjunto de variáveis que devem ser tomadas em consideração”. Baldwin *et al.*, (2010:1068) definiram “transferir consistindo em duas dimensões principais: (a) generalização - até que ponto o conhecimento e a habilidade adquirida em um ambiente de aprendizagem são aplicados a diferentes ambientes, pessoas e/ou situações daqueles treinados, e (b) manutenção - na medida em que as mudanças que resultam de uma experiência de aprendizagem persistem com o tempo”. Portanto a transferência de aprendizagem ocorre quando as competências desenvolvidas numa ação de formação são colocadas em prática quando se regressa ao local de trabalho de forma contínua ao longo do tempo. Nos estudos desenvolvidos por Velada (2007), são apresentados diferentes tipos de transferência de aprendizagem, que podem ser enquadrados em diferentes contextos. Este autor recorrendo a diversos teóricos explica que existem três possibilidades de transferência: a *transferência positiva*; a *transferência negativa*; e a *transferência nula*. “A transferência positiva ocorre quando a aprendizagem obtida na formação resulta numa melhoria de desempenho da função do formando no seu local de trabalho e a transferência negativa ocorre quando, pelo contrário, a aprendizagem da formação tem como consequência piores desempenhos da função. Existem ainda situações em que se verifica uma transferência nula, ou seja, as novas aprendizagens não exercem qualquer influência no desempenho da função do formando” (Velada, 2007:32; Barreira, Lázaro & Bidarra, 2015). É necessário que se desenvolva a cultura de medição da transferência para possibilitar que a instituição que desenvolve determinada ação de formação constata qual é o tipo de transferência que se observa nos seus formandos. No entanto o desempenho e interesse de cada docente também tem uma grande influência para a transferência das aprendizagens para o contexto do trabalho. A este propósito, Vaz-Rebello, Pessoa & Barreira (2010:69) consideram “a docência universitária como uma actividade profissional complexa que requer uma formação específica e sólida, não só nos conteúdos científicos próprios da disciplina, mas fundamentalmente nos aspectos referentes à sua didáctica e às diversas variáveis que caracterizam a docência. Na sua abordagem Velada (2007:35) refere que “para que ocorra transferência da formação é necessário que os formandos demonstrem uma predisposição para conhecer o material que é apresentado numa ação de formação e que aprendam efectivamente esse conteúdo da formação”. Independentemente da qualidade dos conteúdos é necessário que os formandos estejam consciencializados da necessidade de mudança da sua atuação no desempenho das suas funções, uma vez que a transferência da aprendizagem para o local de trabalho implica mudança de comportamento.

No contexto angolano ainda não há a cultura de medir a transferência de aprendizagem para o local de trabalho e muitas vezes não se relaciona os investimentos realizados em ações de formação com as mudanças para melhor que devem ser operadas no desempenho dos docentes e da instituição. Por isso, uma das grandes debilidades identificadas nos participantes de determinada atividade de formação é a dificuldade de aplicar no local de trabalho o que aprendeu no programa de formação e não há o cuidado de identificar os fatores que afetam esta falta de aplicabilidade e as formas de melhorar. Daí a importância de que se reveste este estudo.

2. METODOLOGIA

2.1. Participantes

Inicialmente começaram a formação 22 participantes que frequentaram a ação de formação realizada entre Abril e Outubro de 2019, tendo (100%) respondido ao pré-questionário, (n=22; 100%), com idades compreendidas entre os 20 e 60 anos, sendo que 16 eram do sexo masculino (72,7%) e 6 do sexo feminino (27,3%). A maioria (95,5%) tinha como habilitações literárias a licenciatura e formação em diferentes áreas de especialidade, do ponto de vista profissional (100%) tem menos de 5 anos de serviço no ensino superior, sendo que maioritariamente (77,3%) está no seu primeiro ano de serviço. Em relação ao LTSI, aplicado no final da formação, participaram 13 docentes, sendo que 11 eram do sexo masculino (84,6%) e 2 do sexo feminino (15,4%).

2.2. Medidas

Visando avaliar a formação implementada, aplicou-se inicialmente um pré questionário com seis blocos, incidindo nas expectativas e conhecimentos dos participantes e no final para avaliar a perceção de transferência das aprendizagens, o Learning Transfer System Inventory (LTSI), desenvolvido por Holton, Bates e Bookter (2007) adaptado e validado para a população portuguesa por Velada (2007) e Barreira, Lázaro e Bidarra (2015) e reajustado para o contexto angolano. Este instrumento integra 89 itens, subdivididos em 16 fatores, avaliados numa escala tipo Likert com cinco níveis, entre o discordo totalmente e o concordo totalmente.

3. RESULTADOS

No que se refere ao pré-questionário, foi possível constatar que 66% dos formandos não conseguiu responder sobre os componentes do processo de ensino-aprendizagem e o objeto de estudo da didática, 60,1% não possui conhecimento dos paradigmas de investigação, 81,9% não domina a classificação das variáveis de acordo com a sua natureza, 86,3% não domina as etapas para desenvolver um projeto de investigação em educação e 63,6% não utiliza recursos informáticos nos processos de ensino-aprendizagem. Estes resultados ressaltaram a necessidade que há em aprofundar as temáticas relacionadas com os fundamentos da pedagogia. Confirmou-se o fraco conhecimento sobre matérias relacionadas com investigação científica e estatística descritiva que espelham as debilidades da formação de base dos participantes e justificam a pertinência da ação de formação com vista a potenciar os conhecimentos dos participantes.

Em relação ao LTSI, na Tabela 1, apresenta-se uma síntese da distribuição das frequências em cada uma das dimensões de análise e fatores.

Tabela 1. Distribuição de frequências referentes aos fatores do LTSI

Dimensões de análise e factores	DT	D	NCND	C	CT
Contexto da Formação					
Capacidade pessoal para transferir	14,3	13,1	23,8	35,1	13,1
Perceção de validade de conteúdo	0	0	23,1	50,7	26,1
Design de transferência	0	0	19,2	63,4	17,3
Oportunidade para utilizar a formação	7,2	11,1	30,4	38,1	13,1
Caraterísticas Individuais					
Preparação prévia dos formandos	1,9	15,3	15,3	51,9	15,3
Motivação para transferir	1,9	3,8	7,6	46,1	40,3
Esforço de transferência – expectativas de desempenho	0	3,8	19,2	43,1	33,1
Autoeficácia de desempenho	0	0	11,5	61,5	26,9
Contexto Organizacional					
Resultados pessoais positivos	6,9	8,4	17,3	43,1	23,8
Resultados pessoais negativos	13,4	5,7	34,6	40,3	5,7
Suporte dos pares	1,9	3,8	38,4	26,9	28,8
Suporte do supervisor	2,5	8,9	28,1	48,6	11,5
Sanções do supervisor	29,2	23,1	28,1	13,1	4,6
Desempenho – expectativas de resultados	3,1	15,3	23,1	35,3	23,1
Resistência/abertura à mudança	13,8	13,8	32,3	23,1	15,3
Feedback de desempenho	0	4,3	26,3	52,3	16,4

Legenda: DT – *Discordo Totalmente*; D – *Discordo*; NCND – *Nem Discordo Nem Concordo*; C – *Concordo* e CT – *Concordo Totalmente*.

Constatou-se que o fator com percentagem mais elevada é *Design* de transferência sendo que 63,4% dos participantes concorda que a formação foi criada para permitir uma ligação clara e eficaz entre a formação e o desempenho na instituição. Segue-se o fator *Autoeficácia* de desempenho, sendo que 61,5% dos participantes sentem-se confiantes e com poder para aplicar as novas competências no seu trabalho. É valorizado também o fator *Suporte do supervisor* com 48,6% dos docentes a referir que este apoia e encoraja o uso das novas aprendizagens mais do que sanciona o trabalho desenvolvido. Destaca-se ainda a influência do fator *Motivação para transferir*, sendo que 40,3% dos participantes concordam totalmente que as novas aprendizagens ajudarão a melhorar o seu desempenho no local de trabalho. No entanto, constata-se também que uma percentagem considerável de docentes, aproximadamente 30% dos participantes consideram-se indecisos quanto à *Oportunidade para utilizar o que aprenderam na formação e à Abertura para a mudança*.

Estes resultados apresentam alguns dados semelhantes aos obtidos em outros estudos, embora relacionados a contextos diferentes como os de Barreira, Bidarra e Lázaro (2019) também realizado com professores de vários níveis de ensino da zona norte de Portugal, em que entre os resultados mais elevados também destacam *Autoeficácia de desempenho*, *Motivação para transferir* e *Design de transferência*, o que permite aferir que os fatores individuais, motivacionais e organizacionais exercem uma influência muito grande na transferência de aprendizagem para o local de trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância atribuída à formação pedagógica para o desempenho de funções docentes do Ensino Superior tem vindo a ser reconhecida e incentivada, a nível internacional e também no caso particular do sistema educativo angolano. A par desta tendência tem também emergido a necessidade de avaliar a formação, existindo já atualmente modelos estruturados, por exemplo, o LTSI proposto por Holton, Bates e Ruona, (2000). A utilização deste modelo para avaliação do curso de formação pedagógica de docentes do ISPM, evidenciou que neste caso particular a aplicação do LTSI pode ajudar a desenvolver uma cultura de avaliação da formação, na medida em que conseguem identificar-se os fatores que determinam os processos de transferência. A formação do docente universitário requer que o ISPM continue a investir em recursos financeiros, materiais e humanos para promover atividades que possam valorizar as várias funções que cabem ao docente de forma a proporcionar o seu desenvolvimento profissional e também da organização onde presta serviço. Percebe-se que há necessidade de o docente universitário estar comprometido com as funções que lhe estão atribuídas, permitindo o seu desenvolvimento profissional.

O acompanhamento do desenvolvimento do programa de formação e avaliação do seu impacto no desempenho profissional pedagógico dos docentes no ISPM, permite não só analisar o seu desenvolvimento, mas também, propor alterações para a melhoria do processo de formação profissional e académica dos seus docentes.

REFERÊNCIAS

Barreira, C., Bidarra, M. G., & Lázaro, J. (2019). Perceção dos professores sobre os processos de transferência das aprendizagens na formação contínua. *Revista Indagatio Didactica*, 11(4), 139-152.

Barreira, C. (2018). Duas abordagens diferentes nos propósitos mas complementares na avaliação dos processos formativos. *Revista Dirigir & Formar*, 20, 12-17. Consultado em Agosto, 2020, em <http://www.iefp.pt/publicacoes-iefp>.

Barreira, C. F., Lázaro, J., & Bidarra, M. G. (2015). Avaliação da perceção de transferência na formação contínua de professores. Comunicação apresentada no Colóquio AFIRSE, Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação (p.108-109). Lisboa: Instituto de Educação.

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105. Consultado em Abril, 2020, em <http://jom.sagepub.com/cgi/content/abstract/36/4/1065>.

Che J. S. (2013). Projecto do Curso de Agregação Pedagógica e Diplomado. ISPM. Benguela. Angola.

Decreto 17. (2016). Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Publicado no Diário da República I Série - n.º 170. Angola.

Decreto 90. (2009). Normas Reguladoras do Ensino Superior. Publicado no Diário da República. I Série - n.º 87. Conselho de Ministros. Angola.

Decreto 191. (2018). Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior. Publicado no Diário da República I Série - n.º 118. Angola.

Fernandes, D. (2011). Avaliação de programas e projetos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas. In D. Fernandes (Org.), *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável* (pp. 185-208). Pinhais, PR: Editora Melo. Consultado em Janeiro, 2018, em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5663>.

Fernandes, D. (2018). Para uma compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 23(1), 19-36. Consultado em Junho, 2019, em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32913>.

Holton, E., Bates, R., & Bookter, A. (2007). Convergent and divergent validity of Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 18(3), 385-419.

Holton, E., Bates, R., & Ruona W. (2000). Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.

- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2013). Kirkpatrick four levels. Audio Recordings Study Guide. Kirkpatrick_Partners_LLC._Consultado_em_https://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Products/Kirkpatrick%20Four%20Levels%20-%20Audio%20Recordings%20Study%20Guide.pdf
- Lopes L. G., Bidarra, M. G., & Barreira, C. (2016). Percepção da Transferência das Aprendizagens em Educação e Formação de Adultos: Um Estudo num Centro de Emprego e Formação Profissional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(1), 97-116. Consultado em https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-1_5.
- Silva, E., & Mendes, M. (2012). Avaliação Institucional na Universidade Agostinho Neto (Angola) e Regulação Estatal. *Perspectivas, Práticas e Desafios. Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, 17, (2), 317-350.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. Presented at the 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN). Portland, Oregon.
- UNESCO. (2009). Conferência Mundial Sobre Ensino Superior. As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Comunicado. Consultado abril, 2016, em <portal.mec.gov.br/.../-pdf/4512-conferencia-paris>.
- Vaz-Rebelo, M. P., Pessoa T., & Barreira, C. F. (2010). Ser Professor Universitário: estudo exploratório em torno de concepções e de práticas. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 44(1), 63-82.
- Velada, A. R. (2007). Avaliação da eficácia da formação profissional: Fatores que afetam a transferência da formação para o local de trabalho. (Dissertação de Doutoramento). Consultado em <http://repositorio-iul-iscte.pt/handle/10071/626>.
- Velada, R. & Caetano, A. (2009). Learning transfer – validation of the learning transfer system inventory in Portugal. Article in *Journal of European Industrial Training*. Consultado em_ Agosto, 2020, em https://www.researchgate.net/publication/228648891_Learning_transfer_validation_of_the_learning_transfer_system_inventory_in_Portugal.
- Zabalza, M. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Revista Educar* 47 (1), 181-197. Consultado em Fevereiro, 2019, em https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/20134/zabalza_evaluacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y

TRAJETOS ESCOLARES IMPROVÁVEIS DE JOVENS DAS CLASSES POPULARES: ABORDAGEM EXPLORATÓRIA

Júlia Rodrigues¹, Fátima Antunes²

¹CIEd – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho (PORTUGAL),
juliafrodrigues@gmail.com

²CIEd – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho (PORTUGAL),
fantunes@ie.uminho.pt

Resumo

Esta comunicação resulta da investigação que está a ser realizada no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação - Sociologia da Educação e Política Educativa. Nesta investigação pretendemos compreender dimensões, processos e fatores que contribuem para a realização de trajetos de sucesso escolar por parte de jovens das classes populares, em particular os/as diplomados/as de cursos profissionais (CP) e cursos de aprendizagem (CA), que estão atualmente no ensino superior. Pretendemos fazê-lo através das perspetivas dos/as jovens, analisando os seus percursos biográficos através da realização de entrevistas que nos permitam posteriormente construir *retratos sociológicos* (Lahire, 2004). Nesta comunicação abordamos o referencial teórico que sustenta a investigação: a teoria da reprodução de Bourdieu, a “sociologia à escala individual” de Lahire e estudos sobre trajetos escolares de sucesso destes/as jovens. Apresentamos ainda os resultados da análise de conteúdo das entrevistas exploratórias realizadas a professores/as de cursos profissionais. Com base na literatura e na análise das entrevistas é possível afirmar a pluralidade de fatores (familiares, sociais, educativos, individuais) que subjaz à construção destes trajetos de sucesso escolar.

Palavras-chave: classes populares, desigualdades educativas e sociais, sucesso escolar, trajetos educativos improváveis

Abstract

This paper results from the research that is being carried out under the doctorate in Educational Sciences - Sociology of Education and Educational Policy. In this research we intend to understand the dimensions, processes and factors that contribute to school success trajectories by young people from the working classes, in particular graduates from professional courses (CP) and apprenticeship courses (CA), who are currently in higher education. We intend to do this through the perspectives of young people, analysing their biographical pathways through interviews that allow us to later build sociological portraits (Lahire, 2004). In this communication we will address the theoretical framework that underlines the research: Bourdieu's theory of reproduction, Lahire's "sociology on an individual scale" and studies on school success by these students. We will present the results of the content analysis of the exploratory interviews carried out with teachers of professional courses. Based on the literature and on the analysis of the interviews it is possible to affirm the multiplicity of factors (family related, social, educational, individual) involved in the construction of these school success trajectories.

Palavras-chave: working classes, educational and social inequalities, school success, unexpected educational trajectories

1. INTRODUÇÃO

Nesta comunicação pretendemos apresentar, de forma breve, o referencial teórico-conceitual que sustenta a investigação e que assenta maioritariamente na teoria da reprodução de Bourdieu e na “sociologia à escala individual” (Lahire, 2005). Pretendemos apresentar pistas sobre as dimensões e fatores que contribuem para a realização de trajetos escolares improváveis à luz de estudos nacionais e internacionais sobre o tema, bem como da análise das entrevistas exploratórias realizadas a professores de cursos profissionais.

A escolha do estudo de trajetos escolares de jovens diplomados de cursos profissionais (CP) e cursos de aprendizagem (CA), atualmente no ensino superior, prende-se com o facto de estes cursos serem

frequentados, maioritariamente, por jovens das classes populares, que enfrentam inúmeros desafios às questões da igualdade educativa, justiça social e cidadania.

2. BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS/AS ESTUDANTES DE CURSOS PROFISSIONAIS E CURSOS DE APRENDIZAGEM

Alguns dados estatísticos oficiais permitem caracterizar os/as estudantes que frequentam os CP e os CA. Segundo dados do Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES) e, em particular, do *Inquérito à saída do Ensino Secundário* relativo a 2017/18, 32,1% do total de alunos/as do ensino secundário frequentam um CP. No que se refere à idade, os/as alunos/as dos CP têm, na maioria, uma idade igual ou superior a 18 anos (66,4%), facto justificável em boa parte por reprovação, interrupção de estudos ou mudança de curso (72,3%). Quanto à condição socioeconómica, as famílias destes/as alunos/as possuem, na sua maioria, habilitações escolares inferiores ou iguais ao 3º ciclo do ensino básico. Observa-se ainda que os seus núcleos familiares se enquadram sobretudo no grupo dos “operários, artífices e trabalhadores similares e pessoal dos serviços e vendedores”. No que respeita às expectativas dos/as estudantes à saída do secundário, 48,5% pretende concluir o ensino secundário e deixar de estudar, ou seja, quase metade. Além disso, daqueles que têm como expectativa a frequência de um curso superior, um número considerável optou por cursos de Técnico Superior Profissional (TeSP) e pelo ensino politécnico. De salientar que, dos 43,2% estudantes dos CP que afirmam pretender prosseguir para o ensino superior, apenas cerca de 20% o concretiza.

Relativamente aos/as estudantes de CA, não existem dados estatísticos no OTES. Estes cursos são uma modalidade não escolar, desenvolvida pelo IEFP, que corresponde ao designado sistema dual de educação e formação e são ministrados nos centros de formação do IEFP e em entidades acreditadas pelo Instituto para a Qualidade na Formação. Os CA destinam-se a jovens com idade inferior a 25 anos, com o 3º ciclo ou superior, que não tenham concluído o 12º ano¹. São frequentados maioritariamente por jovens de meios populares, com percursos escolares pautados por retenções, interrupções e inclusivamente em situação de abandono escolar. Doroftei (2020) apresenta dados de caracterização destes/as jovens através de estatísticas do IEFP, de estudos sobre os CA e de um inquérito por questionário que realizou a 644 jovens. Com base nas estatísticas do IEFP, a autora indica que 63,45% são do sexo masculino e 36,55% do feminino, num total de 24.498 jovens a frequentar CA em 2017 (p. 96). 46,69% apresentam idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos e 46,61% menos de 20 anos (p. 96). Ao analisar os seus percursos escolares antes do ingresso no CA, a autora apresenta dados relativos à taxa de abandono cuja média é, em 2017, 13,8%. Relativamente à situação destes jovens à saída dos CA: 33,54% desistiram do curso. De acordo com os dados do inquérito que a autora (Doroftei, 2020) realizou, cerca de 74% das famílias destes/as jovens possui o 3o ciclo do ensino básico, sendo, no entanto, a média o 2o ciclo. As mães com o ensino secundário (17,62%) ou licenciadas (3,01%) são em maior número do que os pais com 12,24% e 1,81%, respetivamente (p. 109). Em termos profissionais, a maioria destas famílias trabalha como assalariados por conta de outrem, sendo de referir que a percentagem de mães em situação de desemprego é bastante elevada (23,8%). Quanto às expectativas relativamente à escolaridade, 54,6% dos/as jovens pretendem concluir o 12º ano no CA e deixar de estudar (p. 107-108).

Em síntese, e como referimos anteriormente, dos/as alunos/as dos CP que referem ter a expectativa de prosseguir para o ensino superior (48%), apenas cerca de 20% o concretizam. Em relação aos/as jovens dos CA desconhecemos quantos acedem ao ensino superior, mas podemos supor que o número será ainda menor. Deste modo, estes/as são os verdadeiros “excluídos do interior” (Bourdieu & Champagne (1993/2007). Nesse sentido, conhecer os processos e fatores que contribuem para o sucesso escolar destes jovens torna-se fundamental numa perspetiva do direito à educação, justiça social e cidadania.

3. A CONSTRUÇÃO DE TRAJETOS ESCOLARES IMPROVÁVEIS

3.1. Da reprodução social ao ator plural

A sociologia da educação tem-se debruçado mais sobre o estudo do insucesso do que do sucesso escolar e tem assentado numa abordagem macrossociológica em detrimento da análise micro

¹ Fontes: <https://www.iefp.pt/modalidades-de-formacao>

proposta, por exemplo, pela “sociologia à escala individual” de Lahire (2005). O contributo das “Teorias da Reprodução” (Morrow, 1997) na compreensão das desigualdades escolares é incontornável e é igualmente para o entendimento dos percursos escolares de jovens das classes populares. Nos anos 60, Bourdieu e Passeron (1964/2009; 1970/ s/d) expõem o papel do sistema educativo na reprodução das desigualdades sociais. A *indiferença às diferenças* culturais entre as diferentes classes sociais por parte da escola é responsável pelo insucesso escolar dos/as alunos/as das classes desfavorecidas (Bourdieu, 1966/2007). A cultura escolar é a cultura das classes dominantes pelo que para estes, “os herdeiros”, segundo os autores, existe uma continuidade entre o mundo familiar e social e o mundo escolar. Os conceitos de *habitus*, como um conjunto de disposições e esquemas de ação adquiridos nos primeiros anos e, portanto, principalmente na socialização familiar, muito estáveis e duradouros e que condicionam fortemente o campo de possibilidades futuras de ação dos sujeitos; e de *transmissão cultural* são basilares na análise que Bourdieu propõe do sistema educativo enquanto instrumento de reprodução social e na compreensão das desigualdades educativas dos/as alunos/as das classes populares.

Assim, como perspectiva Bourdieu os trajetos escolares prolongados de estudantes das classes populares? O autor considera que estes/as estudantes pertencem a famílias que possuem algumas características diferenciadoras, nomeadamente um nível cultural distinto de outras da sua classe. Nas palavras do autor, “A presença no círculo familiar de pelo menos um parente que tenha feito ou esteja fazendo um curso superior testemunha que essas famílias apresentam uma situação cultural original [...]” (1966/2007: 43). De salientar ainda que, segundo Bourdieu, esta ascensão social só é possível através de um processo de assimilação destes/as estudantes que passariam a incorporar características das classes dominantes. Por essa razão, Bourdieu afirma que estes “trânsfugas” apresentam um “habitus dilacerado” (Bourdieu, 2007 [1993]: 235). Deste modo, consideramos que as teorias da reprodução têm um enorme valor heurístico na análise macrossociológica do papel que jogam as estruturas sociais e as relações de poder e, por essa razão, na compreensão das desigualdades escolares e sociais. Contudo, não dão conta da complexidade e pluridimensionalidade dos atores e da sua capacidade de agência.

Um dos contributos de Lahire na sua “sociologia à escala individual” (2005) é precisamente evidenciar “as condições do estudo sociológico dos recônditos mais singulares do social” (2003). Critica os conceitos de *habitus* e de *transmissão cultural* de Bourdieu, entre outros. O primeiro pela ênfase na unicidade e homogeneidade do sujeito a que contrapõe a heterogeneidade construída em múltiplos contextos de socialização que geram disposições diversas e até contraditórias (Lahire, 1997, 2003, 2004, 2005). Contesta a transmissão cultural tal como Bourdieu a concebeu (linear, mecânica) e descreve-a enquanto “construção-apropriação” (1997) pelo ator plural. Na obra “*Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*” Lahire (1997) conclui que as crianças de meios populares experienciam o sucesso escolar. Configurações e modos de socialização familiares estão envolvidos, mas não explicam na totalidade este sucesso. Apercebe-se de que o que designa como “ordem doméstica”, relacionada com a perseverança, a conformidade às regras, a ética do trabalho; as formas familiares ordinárias de cultura escrita (lista de compras, lista telefónica, pequenos recados) e de leitura; as condições e disposições económicas; e as formas de autoridade familiar assumem um papel muito significativo no sucesso escolar. Por esta razão, o autor afirma que se passarmos do pressuposto da homogeneidade disposicional para o da pluralidade de disposições e de contextos de socialização, os trajetos de sucesso escolar nas classes populares teriam um caráter de menor excecionalidade.

Além do contributo destes autores, vários estudos com abordagens distintas permitem compreender dimensões e fatores que contribuem para a construção de trajetos escolares improváveis (Viana, 2005, 2011; Zago, 2006; Costa & Lopes, 2008; Teixeira, 2010; Bergier & Xypas, 2013; Roldão, 2015; Xypas, 2017; Justino, 2018). Organizamos o contributo desses estudos em quatro dimensões que, na nossa perspectiva, contribuem, de forma positiva, para a construção desses trajetos: dimensão familiar; dimensão escolar; dimensão não-formal; dimensão individual (disposições e agência do ator).

3.2. A dialética entre as disposições e agência do ator e o contexto social

3.2.1. A dimensão familiar

No que à dimensão familiar diz respeito, as pesquisas são unânimes em destacar determinadas modalidades de socialização da família e estilos educativos que beneficiariam os jovens na escola (Viana, 1998; Costa & Lopes, 2008; Teixeira, 2010; Bergier & Xypas, 2013; Roldão, 2015; Justino, 2018): o que Lahire (1997) designou como “ordem doméstica moral e material” assume um papel

central. Esta ordem que valoriza o trabalho, o empenho, o rigor, o respeito pelos adultos e pelas regras, que coincidem com modos de estar valorizados pela escola têm, pois, efeitos positivos no sucesso escolar.

A mobilização da família em torno do projeto escolar (Costa & Lopes, 2008; Teixeira, 2010; Roldão, 2015; Cuconato & Walther, 2015; Justino, 2018), muitas vezes com um enorme sacrifício para que os/as filhos/as continuem a estudar e projetando, por vezes, neles um sonho gorado de ter prosseguido estudos (Costa & Lopes, 2008; Teixeira, 2010; Justino, 2018) é outro aspeto a que é dado especial relevo nestas pesquisas.

A existência de parentes ou outras figuras próximas com níveis de escolarização mais elevados também parece ter efeitos positivos (Roldão, 2015), aliás, tal como Bourdieu (2007/1966) e Lahire (1997) já haviam defendido.

A valorização da escola e dos/as professores/as e práticas de estudo e de leitura em casa (Teixeira, 2010; Justino, 2018) são igualmente referidas.

A existência de “um ethos de promoção social pelos estudos, no sentido de Bourdieu” é referido por Xypas (2017) e por Justino (2018) quando se refere ao que designa “configuração de disposições: os remediados”, cujo investimento na escola é mais influenciado pela vontade de mobilidade social ascendente.

3.2.2. *A dimensão escolar*

Quanto à dimensão escolar, o “efeito do próprio percurso escolar passado” (Costa & Lopes, 2008) ou a importância da experiência escolar dos/as jovens (Roldão, 2015), são muito importantes: “Os “bons” resultados nas primeiras etapas escolares, experiências gratificantes na escola, assim como o caráter excludente ou integrador dos primeiros contextos escolares (micro e meso) marcam profundamente os projetos escolares futuros, mas também a relação (conflitual; distanciada; integrada) com a própria instituição escolar.” (pp. 293- 294). Também Bergier e Xypas (2013) referem a influência de experiências positivas, como a “experiência da boa nota” e o reconhecimento por parte dos/as professores/as (Costa & Lopes, 2008; Bergier e Xypas, 2013). Cuconato e Walther (2015) abordam igualmente o papel dos/as professores/as e/ou de outros atores educativos enquanto “significant others”², atores com uma grande relevância no apoio aos jovens no sentido de ultrapassarem as várias barreiras institucionais.

Outro aspeto muito importante é a frequência de escolas com públicos com características heterogêneas: “Entre os trajetos de contratendência analisados, é muito raro que o sucesso escolar seja construído em contextos escolares profundamente marginalizados. Normalmente, os alunos em trajetos de contratendência mais lineares frequentaram escolas socialmente heterogêneas e, por vezes, distantes dos seus contextos residenciais ou, quando frequentaram escolas com marcas pesadas de exclusão, estiveram inseridos em turmas “seletivas” construídas, em parte, pelos estabelecimentos de ensino numa lógica de “balsas de salvamento dos mais «capazes»” (Roldão, 2015: 295). A democratização da escola através do incentivo à participação dos jovens, práticas pedagógicas inovadoras, bem como o acompanhamento e orientação escolar aos/às alunos/as e famílias são igualmente referidos pela autora (Roldão, 2015: 296-297).

3.2.3. *A dimensão não formal*

Na dimensão não formal englobamos dinâmicas de educação não formal e as sociabilidades dos/as jovens. Várias pesquisas indicam a importância desta dimensão (Costa & Lopes, 2008; Roldão, 2013, 2015). A influência de experiências positivas, em particular, a experiência da “mistura cultural” (Bergier & Xypas, 2013) que possibilitam ao/à jovem o contacto e imersão num meio social e cultural distinto do seu (Roldão, 2015), que passa muitas vezes por participar numa associação, num clube desportivo ou de teatro, e o convívio com jovens com percursos escolares bem-sucedidos e/ou com outros recursos sociais e culturais (Teixeira (2010; Justino, 2018) têm igualmente efeitos positivos. Roldão (2015) alude ainda ao que designa como “terceiros “bem- intencionados” e socialmente melhor posicionados” dentro do sistema educativo e na sociedade para contribuírem positivamente para a construção destes trajetos de sucesso improvável: “especialmente na figura de professores, mas também através de relações de afinidade interclassistas” (p. 292).

3.2.4. *A dimensão individual (disposições e agência dos atores)*

² O conceito de “significant others” de Margaret Mead é utilizado pelos autores como oposto ao de ‘gate-keepers’ (cf. Heinz, 1992): Estes atores são ou ‘gate-keepers’, assumindo um papel de manutenção da normatividade e ordem estrutural da sociedade, ou são ‘significant others’” (p. 288).

Além da relevância que lhe é atribuída na “sociologia à escala individual de Lahire”, todas as pesquisas (Costa & Lopes, 2008; Teixeira, 2010; Bergier & Xypas, 2013; Roldão, 2015; Xypas, 2017; Justino, 2018) de que demos conta a abordam com maior ou menor destaque. São unânimes em salientar que estas características individuais (estruturas cognitivas, intencionalidade, racionalidade, reflexividade) e a capacidade de agência dos atores dependem das condições sociais, isto é, tecem-se na interação entre estrutura social e agência individual. Bergier & Xypas (2013) falam no “desejo de desforra” por parte de alguns destes alunos/as que protagonizam trajetos de sucesso académico improvável. Os autores alertam, todavia, que “o processo de consciencialização e de mobilização para sair da condição de excluído não se apoia somente na vontade pessoal” (2013: 54); estes/as jovens precisam de “ajudantes conhecedores do sistema escolar” (p. 55).

4. NOTA METODOLÓGICA

Como refere Santos, não há nada menos neutro do que as opções metodológicas, pois radicam em escolhas epistemológicas (1989; 1999b), isto é, na escolha de determinado paradigma e modelos de produção de conhecimento. A opção por uma abordagem fundamentalmente qualitativa baseia-se, por um lado, no facto de considerarmos que o campo educativo não é passível de ser lido e agido através de uma cientificidade positivista (Charlot, 2006; Correia, 1998); e, por outro lado, na necessidade de, numa perspetiva weberiana, compreender os sentidos que os sujeitos da investigação atribuem aos seus discursos e práticas.

Como referimos, nesta investigação pretendemos compreender as dimensões, processos e fatores que contribuem para a realização de trajetos de sucesso académico de jovens das classes populares, em particular os diplomados de cursos profissionais e cursos de aprendizagem, e que se encontram atualmente no ensino superior, bem como traçar alguns perfis que caracterizem os trajetos destes/as jovens. Pretendemos fazê-lo através das perspetivas dos/as jovens analisando os seus percursos biográficos (familiares, escolares, redes de sociabilidades) e o “património de disposições individuais” (Lahire, 2005) à luz do “dispositivo metodológico” *retratos sociológicos* (Lahire, 2004).

A escolha desta abordagem metodológica prende-se com o facto de considerarmos que é a que melhor responde ao objeto de estudo provisoriamente formulado: pela conceção complexa da singularidade do indivíduo, assente na sua heterogeneidade e pluralidade disposicional (mais que na sua homogeneidade e unicidade) mais consentâneas com as sociedades atuais em que nos movemos em diferentes contextos, assumimos diferentes papéis e estamos expostos a múltiplos contextos de socialização; pelo valor heurístico do conceito de ator plural, pelo papel atribuído à agência dos indivíduos e à interligação entre estrutura e agência na leitura do social.

No nosso estudo pretendemos realizar 20 entrevistas de cariz biográfico (10 estudantes diplomados dos CP e 10 estudantes diplomados dos CA) com o intuito de construir os *retratos sociológicos*. Prevemos, construir 14 retratos sociológicos de estudantes a frequentar o ensino superior: 7 estudantes diplomados dos cursos profissionais e 7 estudantes diplomados dos cursos de aprendizagem.

Pelo facto de serem escassos os dados relativos a estudantes que frequentam cursos de aprendizagem, consideramos de enorme relevância efetuar uma caracterização dos alunos/as que frequentam esses cursos do ensino secundário, no concelho de Braga, através da administração de um inquérito por questionário, se possível, à totalidade dos/as estudantes. Este inquérito deverá debruçar-se sobre várias dimensões de análise, num modelo próximo ao inquérito utilizado pelo Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES).

Até ao momento, além da construção do quadro teórico-conceitual, foram realizadas entrevistas exploratórias a informantes privilegiados: duas entrevistas a professores/as de cursos profissionais (um professor de uma escola profissional privada e uma professora de uma escola pública); e uma entrevista a duas técnicas de cursos de aprendizagem. Neste artigo, iremos dar conta da análise de conteúdo realizada às entrevistas ao professor e à professora de cursos profissionais. Procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas exploratórias tendo por referência autores como Bardin (1995) e Jorge Vala (2005) adequando ao tipo de material e aos objetivos da análise. A análise de conteúdo foi organizada em torno da consideração simultânea das questões e problemas teóricos e do material empírico. Nesse sentido, definimos quatro categorias a priori que correspondem às mesmas que definimos para organizar os contributos dos estudos sobre trajetos escolares improváveis: *dimensão familiar; dimensão escolar; dimensão não formal; dimensão individual*.

Passamos de seguida à apresentação dos resultados desta análise.

5. NOTAS SPBRE TRAJETOS ESCOLARES IMPROVÁVEIS DE JOVENS DE CP: UM OLHAR DE PROFESSORES

Nas entrevistas realizadas aos professores, alguns fatores que enquadrámos na categoria *dimensão familiar* foram referidos como sendo muito relevantes para o prosseguimento de estudos para o ensino superior. Esta professora refere a mobilização dos pais, que não tiveram oportunidade de estudar e que gostariam de o ter feito, em torno do projeto escolar:

“[...] há muito pais, e eles expressam isso por vezes quando vão à escola, que fizeram a antiga 4a classe e até gostavam da escola e gostavam de estudar, mas tiveram de parar de estudar, e então há muitos pais que dizem: ‘Eu se tivesse tido oportunidades na altura, eu gostava de continuar a estudar’. [...] acho que o facto de eles terem a noção de que a escola lhes foi cortada, lhes foi vedada, e que a escola os podia catapultar para uma profissão melhor e uma estabilidade económica, faz com que eles incentivem realmente os filhos a aproveitar a oportunidade que eles não tiveram.” (Prof. B, 31.10.2020)

Efetivamente, vários estudos (Costa & Lopes, 2008; Teixeira, 2010; Justino, 2018) indicam que esta mobilização da família em torno do projeto escolar projetando, por vezes, o seu sonho gorado de terem prosseguido estudos nos/as filhos/as, parece ter relevância no sucesso escolar e na construção de trajetos escolares prolongados. Por outro lado, a professora alude ao efeito dissuasor da existência de familiares que abandonaram a escola e cujas vidas atuais não correspondem às expectativas destes/as jovens em relação ao seu futuro:

“Acho que muitas vezes o facto de haver alunos que têm dentro do seio familiar irmãos mais velhos que abandonaram a escola por exemplo e eles conseguem perceber todas as dificuldades que os irmãos mais velhos vivem e sentir “eu não quero isto para mim”” (Prof. B, 31.10.2020)

De facto, os estudos referem sobretudo o efeito positivo da existência de parentes ou pessoas próximas que tenham prosseguido estudos e não este efeito dissuasor daqueles que interromperam o seu percurso escolar, pelo que consideramos este um contributo interessante.

O papel da escola na construção de trajetos de sucesso académico foi igualmente abordado pelos dois professores entrevistados. Englobamos estes contributos na categoria *dimensão escolar*. O professor de uma escola profissional privada destaca a importância de um ambiente inclusivo e acolhedor (“ambiente familiar”) sustentado numa relação próxima entre professores e alunos:

“[...] os nossos alunos são conhecidos pelo nome, todos os alunos são conhecidos pelo nome, quer seja pelos funcionários, como pelos professores, ou seja, o ambiente familiar da escola é propício, e esse ambiente familiar que é muito propício estende-se à relação entre os professores e os alunos [...] e uma das coisas que os alunos mais valorizam na escola é a boa relação que têm com os professores que não tiveram em lado nenhum. Portanto, nós convivemos com os alunos facilmente nos corredores, o bar é exatamente o mesmo, enquanto que em algumas escolas há o bar dos professores. [...] E nós não, é tudo misturado e isso faz com que, de facto, exista uma relação muito próxima entre professores e alunos.” (Prof. A, 26.05.2020)

Refere ainda o acompanhamento e apoio dado pelos/as professores/as aos/às jovens nas várias etapas do percurso escolar pelo incentivo e apoio dados pelos professores e professoras aos alunos/as, reconhecendo, reforçando e incentivando os/as alunos/as. Autores como (Cuconato & Walther, 2015) destacam efetivamente o papel dos/as professores/as e/ou de outros atores educativos enquanto enquanto “significant others”, isto é, atores com uma grande relevância no apoio aos jovens no sentido de ultrapassarem as várias barreiras institucionais com que se deparam ao longo do seu percurso escolar. Roldão (2015) designa-os como “terceiros “bem-intencionados” e “socialmente melhor posicionados” dentro do sistema educativo (p.292). Bergier e Xypas (2013) mencionam o reconhecimento por parte dos/as professores/as das qualidades dos/as jovens e o incentivo. De acordo com este excerto, o acompanhamento próximo dos/as estudantes parece ainda promover a sua autoestima e confiança por parte dos alunos/as e, eventualmente, uma outra “relação com o saber” (Charlot, 2009).

“[...] nós de facto fazemos o percurso lado a lado. [...] porque de facto, desse acompanhamento que nós fazemos nos estágios, que é um acompanhamento quase de mão dada, em que levamos os alunos, percebemos as dificuldades deles, o nervosismo, isso parece que não mas vai fazendo com que os alunos passem para o nosso lado, facilmente passam para o nosso lado e o que é que acontece? Acontece então que os alunos olham para os conteúdos com mais confiança, com mais confiança, não têm receio, percebe? E isso faz com que eles se tornem alunos mais fortes e que percebam que não têm de ter

problemas ou algum receio de ir para o ensino superior. Não, nós incentivamos os alunos a ir fazer os exames, "pá, tu és bom aluno, deves prosseguir". (Prof. A, 26.05.2020)

Do mesmo modo, a professora entrevistada atribui uma grande relevância aos fatores de ordem relacional e emocional:

"[...] era uma escola que tinha um excelente relacionamento com os alunos. Eu recordo-me que o diretor na altura, ele sabia o nome... apesar de ser uma escola secundária com vários miúdos, ele sabia praticamente o nome de todos os alunos, fazia questão de circular durante o dia... por exemplo ir à biblioteca e conversar com os alunos, ir até a cantina e conversar com os alunos, era uma escola que apesar de ser secundária e as secundárias terem uma população estudantil maior, mas era uma escola com um ambiente muito familiar" (prof. B, 31.10.2020)

De facto, nas palavras de Roldão (2015), "[...] experiências gratificantes na escola, assim como o carácter excludente ou integrador dos primeiros contextos escolares (micro e meso) marcam profundamente os projetos escolares futuros, mas também a relação (conflitual; distanciada; integrada) com a própria instituição escolar." (pp. 293-294).

Englobamos na categoria *dimensão não formal* a participação dos/as jovens em dinâmicas ou grupos de educação não formal, como associações, grupos desportivos ou de teatro, grupos de igreja, entre outros, bem como as sociabilidades dos/as jovens (Teixeira, 2010; Bergier & Xypas, 2013; Roldão, 2003, 2015; Justino, 2018; Antunes, 2019). A professora entrevistada alude a um grupo de alunos/as de um curso profissional que frequentava os escuteiros e assinala a importância da participação nesse grupo no desenvolvimento de competências como a responsabilidade, o cumprimento de regras e obrigações, o empenho, entre outras:

"[...] em termos de postura no CP, esses grupinhos de alunos [que frequentavam os escuteiros] normalmente eram muito menos absentistas, que normalmente é um problema grande nos CP, mais cumpridores, eram alunos que faziam com facilidade os módulos, até quando chegavam ao 12o ano e se falava na formação em contexto de trabalho já tinham ideias definidas onde é que gostariam de estagiar..." (prof. B, 31.10.2020)

Recordamos que o envolvimento nestes grupos e o contacto com jovens de diferentes contextos socioeconómicos e culturais parece favorecer trajetórias escolares mais longas e de maior sucesso académico (Roldão, 2015; Antunes, 2019). Bergier & Xypas (2013) falam da "mistura cultural" e Roldão (2013) da "imersão prolongada na classe média" (p. 155)

Por fim, no que designamos como dimensão individual procuramos dar conta de características (cognitivas, psicológicas, emocionais) dos/as estudantes e da sua capacidade de agência. O professor sublinha o que considera serem as características mais relevantes para que os alunos tenham sucesso escolar e, eventualmente, possam construir outras expectativas futuras em termos académicos. De facto, características como a "curiosidade", o "gosto de querer saber" e "terem método de trabalho" são disposições academicamente rentáveis. A "curiosidade" e o "gosto de querer saber" remetem-nos para a relação com o conhecimento, mas também, eventualmente, para uma maior reflexividade por parte destes/as alunos/as (Caetano, 2012).

"Curiosidade, curiosidade é a maior das características. É a partir da curiosidade que eles se tornam alunos mais competentes e depois método, são alunos que têm curiosidade e que têm método de trabalho são sempre bons alunos e são sempre alunos que têm uma apetência para ir para o ensino superior. São as características pessoais mais importantes. Quando nós vemos alunos curiosos, daqueles alunos que fazem perguntas sem medo, nós percebemos que está ali um aluno capaz, não é? [...]. Depois se aliam isso a um método de trabalho, pronto, está tudo feito, não é preciso mais nada. [...] É a curiosidade, o gosto de querer saber [...]" (prof. A, 26.05.2020)

A outra professora refere outras características individuais como a responsabilidade, o sentido crítico, o empenho e o cumprimento das obrigações e das regras, bem como uma maior capacidade de agência por parte destes/as jovens, nomeadamente no envolvimento em projetos educativos:

"Em relação a isso não há dúvidas, são alunos que revelam um sentido de responsabilidade muito maior, que questionam, e isso não era muito normal acontecer, "porque é que é assim?", o fazer os trabalhos com brio e não apenas fazer. Portanto, há um sentido de responsabilidade, há o brio, o empenho, e o facto de eles serem cumpridores em geral dos seus deveres, ser trabalhador, ser assíduo, ser pontual, ser respeitador dos colegas, etc. E muitas vezes por exemplo em Multimédia e em Informática de gestão surgiam muitas vezes projetos para a própria escola, estou a lembrar-me de um projeto Erasmus, de um vídeo para

divulgar qualquer coisa, e regra geral estes alunos eram aqueles que estavam na linha da frente na execução desse trabalho, desse projeto...” (prof. B, 31.10.2020).

De referir, para finalizar, que estas entrevistas não tiveram um contributo substantivo no que diz respeito à construção de novas hipóteses de trabalho, que era um dos objetivos fundamentais, mas possibilitaram confirmar, a partir de perspetivas de informantes privilegiados sobre públicos específicos em estudo, a relevância de alguns dos fatores, processos e dimensões sugeridos pela literatura científica na área.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CONSTRUÇÃO DE TRAJETOS ESCOLARES IMPROVÁVEIS, UM PROCESSO EM VÁRIAS DIMENSÕES

Os jovens que frequentam CP e CA são, em boa parte, provenientes de famílias com baixa escolaridade e reduzidos recursos económicos e culturais. Em ambos os casos, mas com particular incidência nos jovens a frequentar CA, os seus percursos escolares prévios são pautados por retenções, interrupções e abandono escolar. São jovens cujas expectativas escolares se restringem, em boa parte, a concluir o 12º ano. Como referimos anteriormente, dos/as alunos/as dos CP que afirmam pretender prosseguir para o ensino superior, apenas cerca de 20% o concretizam. No caso dos/as jovens que frequentam CA, esse número será ainda menor.

Conhecemos a dificuldade do sistema educativo em dar resposta adequada a todos os/as alunos/as e, em particular, aos/às alunos/as das designadas classes populares, que continuam a experienciar desigualdades no trajeto educativo e no acesso ao ensino superior. Por essa razão, consideramos que a democratização da escola é, ainda hoje, mais quantitativa que qualitativa (Antunes, 2019).

Bourdieu dá um contributo essencial na análise macrossociológica das estruturas sociais e das relações de poder, em particular do sistema educativo enquanto instrumento de reprodução social pelas desigualdades educativas que produz. Não obstante, uma parte destes/as jovens consegue superar barreiras e desigualdades (educativas, socioeconómicas, culturais, individuais) e garantir o seu direito à educação. Os estudos nacionais e internacionais sobre a construção de trajetos escolares improváveis de jovens de meios populares afirmam a sua pluridimensionalidade, confirmada, aliás, pelos resultados da análise das entrevistas exploratórias a professores/as. O “património de disposições individuais” múltiplas e construídas em diferentes contextos de socialização (Lahire, 2003, 2005), bem como a capacidade de agência dos/as jovens ajudam a explicar os seus trajetos de sucesso escolar, mas não na totalidade. Fatores associados à família, à escola e às redes de sociabilidade desempenham igualmente um papel fundamental pois, como afirmam Costa e Lopes (2008) “a capacidade de agência dos estudantes não nasce num vácuo social” (p. 565).

REFERÊNCIAS

- Antunes, F. (2019). Formar uma elite ou educar um povo? Quarenta anos de ensino secundário em democracia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 89, 53-77
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bergier, B. & Xypas, C. (2013). Por uma sociologia do improvável: percursos atípicos e sucessos inesperados de jovens na escola francesa. *Revista Educação em Questão*. 47 (33), 36-58
- Bourdieu, P. (1992). Reprodução cultural e reprodução social. In S. Grácio, S. Stoer & Miranda, S. (Orgs.), *Sociologia da Educação: antologia*. (pp. 327-368). Lisboa: Livros Horizonte
- Bourdieu, P. (2007). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação* (pp. 39- 64). Petrópolis: Editora Vozes (obra original publicada em 1966)
- Bourdieu, P. (2007). As contradições da herança. In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação* (pp. 231-237). Petrópolis: Editora Vozes (obra original publicada em 1993)
- Bourdieu, P. & Passeron, J. P. (s.d). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja (obra original publicada em 1970)
- Bourdieu, P. & Passeron, J. P. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. (2a ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina (obra original publicada em 1964)

- Bourdieu, P. & Champagne, P. (2007). Excluídos do interior. In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação* (pp. 217-227). Petrópolis: Editora Vozes (obra original publicada em 1993)
- Charlot, B. (2009). *A Relação com o saber nos meios populares*. Porto: CIIE/Livpsic
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto editora
- Costa A F & Lopes, J T. (coord.) (2008), *Os Estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Padrões e Processos, Promoção de Boas Práticas*, Lisboa, CIES-IUL
- Cuconato, M. & Walther, A. (2015). Doing transitions in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28:3, 283-296
- Doroffei, A. (2020). *Cursos de aprendizagem e equidade no campo educativo: um estudo sobre representações, reconhecimento e imagem social do ensino profissionalizante de jovens em Portugal*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto
- Justino, E. (2018). *Trajetórias escolares improváveis. O sucesso dos estudantes de meios socialmente desfavorecidos no ensino superior*. Lisboa: Editorial Cáritas
- Morrow, R. A. & Torres, C. A. (1997). *Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Porto: Edições Afrontamento
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática
- Lahire, B. (2003). *O homem plural: as molas da ação*. Lisboa: Instituto Piaget
- Lahire, B. (2004). *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed
- Lahire, B. (2005). Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, problemas e práticas*, 49, 11-42
- Lahire, B. (2008). Diferenças ou desigualdades: que condições socio-históricas para a produção de capital cultural? *Forum sociológico*, 18 (II Série), 79-85
- Lopes, J. T. (2014). Retratos sociológicos: dispositivo metodológico para uma sociologia da pluralidade disposicional. In L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.). *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação*. (pp. 99-112). Famalicão: Húmus
- Lopes, J.T., Louçã, F. & Ferro, L. (2017). *As classes populares*. Porto: Bertrand Editora
- Roldão, C. (2015). *Fatores e Perfis de Sucesso Escolar "Inesperado". Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana* (tese de doutoramento não publicada). ISCTE/ IUL, Lisboa
- Teixeira, E. (2010). Percursos singulares: sucesso escolar no ensino superior e grupos sociais desfavorecidos. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 375-393
- Viana, M.J. (2005). As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras da longevidade escolar em meios populares. *Educ. Soc.*, Campinas, 26 (90), 107-125
- Xypas, C. 2017. Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de meios populares. *Crítica Educativa (Sorocaba/SP)*, 3 (1), 5-18
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares, *Revista Brasileira de Educação*, 11 (32), 226-237

AValiação e Participação: Análise à Tecnologia da Participação Policêntrica na Escola Portuguesa

Henrique Ramalho¹, João Rocha², Maria Figueiredo³, Martin Brown⁴

¹*Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Viseu/CI&DEI
hpramalho@esev.ipv.pt*

²*Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Viseu/CI&DEI jorochoa@esev.ipv.pt*

³*Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Viseu/CI&DEI
mfigueiredo@esev.ipv.pt*

⁴*Dublin City University, martin.brown@dcu.ie*

Resumo

Apresentando-se como mais um contributo para a inteligibilidade das transformações fomentadas no sistema educativo português nos últimos anos, este ensaio tem como objetivo central traçar um paralelismo entre o ímpeto reformista das políticas educativas (re)centradas na avaliação das escolas e a nova racionalidade dada ao arquétipo da participação dos atores escolares, precisamente em torno daquilo que podemos, hoje, considerar a caixa negra do Sistema. Muito particularmente, a propósito da participação, aqui traduzida como nova tecnologia de gestão da ação escolar, interessamos dirimir o seu pendor policêntrico, ainda que, cremos, com a tradicional capacidade para induzir à normalização das condutas dos atores escolares por meio da elaboração, explicitamente convencionada, de standards organizacionais, curriculares, pedagógicos e didáticos de base. Para o efeito, utilizaremos, de forma privilegiada, o corpus legislativo atualmente em vigor relativo à avaliação de escolas e à normalização da participação dos diferentes atores (professores, alunos, pais/encarregados de educação, pessoal técnico e operacional, municípios, entre outros) que, hoje, são convocados para uma nova liturgia da ação escolar. Do ponto de vista metodológico, ao assumir tal corpus legislativo como fonte privilegiada do nosso estudo, inscrevemos as nossas incursões analíticas e compreensivas na conceção hermenêutica das políticas de avaliação de escolas, em geral, e da participação escolar, em particular. No plano das ilações gerais, aventamos uma nova configuração semântica que acompanha a relação recém instituída entre a avaliação e a feição técnico instrumental da participação, esta cada vez mais distante da agenda da autonomia das escolas e da descentralização do Sistema.

Palavras-Chave: avaliação de escolas, participação policêntrica, normalização da ação escolar.

Abstract

Presenting itself as another contribution to the intelligibility of the transformations fostered in the Portuguese educational system in recent years, this essay has as central objective to draw a parallel between the reformist impetus of educational policies (re) centered on the evaluation of schools and the new rationality given to the archetype of the participation of school actors, precisely around what we can today consider the black box of the System. Presenting itself as another contribution to the intelligibility of the transformations fostered in the Portuguese educational system in recent years, this essay has as central objective to draw a parallel between the reformist impetus of educational policies (re) centered on the evaluation of schools and the new rationality given to the archetype of the participation of school actors, precisely around what we can today consider the black box of the System. Particularly in terms of participation, here translated as new technology for the management of school action, we are interested in resolving its polycentric tendency, although, we believe, with the traditional capacity to induce the normalization of the conduct of school actors through the elaboration, explicitly agreed, of basic organizational, curricular, pedagogical and didactic standards. For this purpose, we will use, in a privileged way, the legislative corpus currently in force regarding the evaluation of schools and the normalization of the participation of different actors (teachers, students, parents / guardians, technical and operational personnel, municipalities, among others) who, today, are called to a new liturgy of school action. From a methodological point of view, when assuming this legislative corpus as a privileged source of our study, we inscribe our analytical and comprehensive incursions in the hermeneutic conception of school evaluation policies, in general, and school participation, in particular. In terms of general conclusions, we have come up with a new semantic configuration that follows the newly established relationship between evaluation and the instrumental

technical aspect of participation, which is increasingly distant from the agenda of school autonomy and the decentralization of the System.

Keywords: school evaluation, polycentric participation, normalization of school action.

1. INTRODUÇÃO

Com um enquadramento institucional no projeto europeu *Distributed Evaluation and Planning in Schools* e estando subordinado ao tema *Avaliação e Participação: análise à tecnologia da participação policêntrica na escola portuguesa*, o presente ensaio apresenta-se como mais um contributo para a inteligibilidade das transformações fomentadas no sistema educativo português nos últimos anos. Este delinea uma trajetória compreensiva do registo epistemológico instrumental da avaliação das escolas em Portugal, segmentada por dois momentos subsequentes: *i)* a avaliação de escolas como campo de investigação, onde se agilizam argumentos que suscitam a avaliação das escolas como campo privilegiado de investigação; *ii)* a face instrumental da avaliação de escolas, sintonizada com a ideia de expectativa programática com que a avaliação de escolas se apresenta às periferias. Numa outra incursão concetual, discutimos, brevemente, as *logicidades* da participação na avaliação de escolas de matriz policêntrica, submetidas, por um lado, aos sentidos normalizados da participação escolar e, por outro, aos sentidos dados à participação na avaliação de escolas, sob o signo de uma participação policêntrica.

2. O REGISTO EPISTEMOLÓGICO INSTRUMENTAL DA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL

2.1. A avaliação de escolas como campo de investigação

Numa perspetiva epistemológica, refletir sobre o eixo paradigmático instrumental da avaliação de escolas implica que se faça uma clarificação concetual de um problema que se mostra, fundamentalmente, prático (Barbier, 2001). Com efeito, passa por tecer considerações sobre a avaliação, por um lado, como campo privilegiado de investigação (Buriasca, Ferreira & Ciani, 2009), sendo considerada científica em função de determinadas características afetas à observação, descrição e explicação, teorias, hipóteses, modelos teóricos, contemplando, também, concepções, crenças, valores, princípios, teorias, conceitos, metas, e trajetórias (Marinho-Araujo & Rebelo, 2015). Por outro, tem-se assistido a uma aproximação, necessariamente legitimadora, da “descoberta” científica do conhecimento dominante sobre a avaliação educacional à decisão política sobre o funcionamento do Sistema. Neste entrecho, a aproximação que Jean-Marie Barbier (2001, p. 358) faz da avaliação à respetiva aceção paradigmática dominante é assim consolidada:

[...] eu formulo a hipótese de que existe, de facto, um paradigma dominante da investigação ‘em avaliação’ que tem assimilado o trabalho de avaliação e o trabalho científico [...]. Mas este paradigma parece-me, sobretudo, também presente através de duas escolas: uma que se pode chamar de endo-avaliativa porque privilegia a avaliação [feita] pelos atores diretamente envolvidos, outra exo-avaliativa porque privilegia a posição de exterioridade. Não se discutem que diferenças de métodos apresentam. Nestes dois casos, o paradigma mostra-se o mesmo: tende-se a consagrar à avaliação os atributos tradicionais da atividade científica.

A tal estatuto paradigmático da avaliação associa-se a ideia de se tratar de uma base discursiva que a promove como campo de investigação de referência (Landelle, 1994), exatamente pela iniciativa daqueles que a preconizam do ponto de vista social e político, que procura inscrever as práticas avaliativas num campo epistemológico (Abreu, Sousa & Lima, 2018) que lhes garanta o caráter de cientificidade, exatamente pela pretensão de “produzir significados” puros e imutáveis sobre a educação e a própria avaliação (Figari, 2001, p. 363). Além disso, subjaz a esta pretensão estatutária a diluição da avaliação das escolas em processos de produção de estatísticas educacionais enquanto sistemas de razão e decisão políticas (Popkewitz, 2001).

Eis que a avaliação de escolas se alinha com o eixo paradigmático do objetivismo e do quantitativismo, decorrendo da herança epistemológica saída do paradigma da psicologia experimental da educação e definida na linha da psicometria (Franco, 1990). As premissas da observação neutra, descomprometida, a verificação e a experimentação do tipo laboratorial são assimiladas como condições epistemológicas das quais depende a criação de leis, normas, princípios

e, até, teorias, referenciais e modelos de avaliação dotados da necessária virtude mecânica, métrica e quantitativa para criar um prenúncio epistemológico que permita olhar para as práticas de avaliação de escolas como um campo científico, em que o processo de recolha de dados é posto ao serviço do processo de avaliação (Ketele & Roegiers, 1993). Assiste-se à institucionalização, já devidamente convencionada em referenciais centralistas e modelos avaliativos normalizados a partir de cima, do caráter previsional do comportamento humano no interior das escolas. Observa-se, portanto, uma condição de exterioridade do referencial avaliativo, que tende a refletir o caráter tecnicista com uma consequente compreensão redutora da realidade sócio-organizacional das escolas e da ação dos seus atores, inserindo-os num hábito organizacional e social para se conformar com as regras e normas instituídas pelas políticas de avaliação. Ao mesmo tempo, é associado um sentido de responsabilidade e de desempenho organizacional extremamente burocratizado e hiperprofissionalizado (MacDonald, 1982; Mintzberg, 2009), que leva a que os atores operem e reajam com estratégias defensivas que, muitas vezes, tendem a reduzir os dispositivos de avaliação a efeitos meramente esperados a partir de fora e não, necessariamente, a partir de dentro (Demailly, 2001), como será o caso de em sede de avaliação interna ocorrer uma reprodução quase mimética do referencial de avaliação externa das escolas, operando-se uma

divisão entre conceção e execução. Quando as tarefas complexas são fragmentadas em suas operações mais simples, a pessoa que realiza uma das operações perde de vista o todo do processo e deixa de ter o controle sobre o seu próprio trabalho, cabendo a alguém, de fora da situação imediata, o controle maior sobre o que realmente vem a ocorrer. À medida que os empregados perdem o controle sobre o seu próprio trabalho, se atrofiam as habilidades que eles desenvolveram ao longo do tempo. Esse é um processo rápido, tornando assim ainda mais fácil à administração controlar paulatinamente o trabalho alheio, uma vez que não estão mais disponíveis as habilidades para que o sujeito planeje e controle. Nesta situação, emerge um princípio geral: em qualquer trabalho, a falta de uso leva a perdas (Apple, 1997, pp. 178-179).

E isto, sempre com a propensão periférica de corresponder à expectativa programática (Mayntz, 1977, p. 106) do centro, exatamente nos termos em que

Para o ponto de vista do administrador, esta ideologia administrativa tem claramente uma tendência para produzir dados favoráveis. Segundo Scriven, muitos avaliadores estão dispostos a cumprir as intenções do administrador através de dados favoráveis e predizíveis por causa de uma série paralela de razões autossatisfatórias. Necessitam de futuros contratos ou conservar a sua posição avaliativa na instituição, e proporcionar informações favoráveis, ou, pelo menos, algo que não ponha o cliente nervoso, ou o patrocinador, é o melhor que podem fazer para obterem mais trabalho (Stufflebeam & Shinkfield, 1989, p. 354).

Daqui decorre a intenção de se desenvolver modelos, sistemas, conceções teóricas e práticas de avaliação de escolas com base em instrumentos de medida pré-formatados (testes padronizados, escalas de atitude, categorias de análise de conteúdo, manuais de instrução, questões de escolha múltipla, etc.), em cuja construção tecnocrata, o observador-avaliador e o observado-avaliado não estariam envolvidos em termos de participação efetiva na construção do referencial de avaliação.

2.2. A face instrumental da avaliação de escolas

Concomitantemente, aquela expectativa programática com que a avaliação de escolas se apresenta às periferias impõe-se com toda a sua heteronomia de pressupostos associados à conceção do objeto em avaliação e dos próprios mecanismos avaliativos, reduzindo as práticas avaliativas de escolas a um trabalho de verificação, de recolha e extração de informação e de confrontação com as normas pré-existentes. E isto com a pretensão mais incisiva de, por um lado, “[...] orientar o trabalho do ‘avaliador engajado’” (Rodrigues, 2001, p. 223) e, por outro, medir e computar o engajamento dos atores escolares, precisamente na senda de um:

[...] aparelho de objetivos comportamentais, de avaliações e de instrumentos de prestação de contas relativos à sala de aula, e de tecnologias de gestão do ensino, todos eles produzidos e impostos externamente. Segundo Apple, isto provocou uma proliferação de tarefas administrativas de avaliação [...]. (Hargreaves, 1998, p. 133).

A isto corresponde uma espécie de submissão da educação, das escolas e dos seus atores de periferia à “fúria funcionalista” (Franco, 1990, p. 65) e ao interesse técnico e instrumental que, ainda hoje, parecem preocupar-se grandemente com a *institucionalização* de domínios, critérios e indicadores pré-formalizados que concorrem, na perspetiva do poder político dominante, para a definição da “boa escola”, embora admitindo as respetivas flutuações mais extremadas ocorridas

entre as definições de escola com desempenho insuficiente e escola excelente. Na verdade, é, assim, consolidada uma agenda especialmente sincronizada com a “intensificação da formalização dos objetivos, dos processos e das formas de organização e gestão das organizações educativas, bem como a alta racionalização, técnico-instrumental, da educação escolar” (Lima, 2015, p. 1342).

Daqui decorre o facto de a ação escolar, na qualidade de objeto ou realidade a observar, poder ser inserida na linha da *institucionalização* entendida como *habituação* (Berger & Luckmann, 2004), traduzida num sucedâneo de *repetições*, moldando-se num padrão que é apreendido pelos executantes das políticas educativas. Neste caso, o conceito de *habituação*, ao concorrer para a padronização, institucionaliza uma determinada racionalidade instrumental que traz consigo o ganho psicológico de se racionalizarem e limitarem as opções da ação dos atores escolares a um referencial tecnocraticamente instituído. A este tipo de atuação comandada à distância, os autores chamaram-lhe *instituição*, a qual, *per se*, resulta no efeito de tipificar grupos de trabalho, mas, também, atores individuais na linha de um conjunto de papéis para os quais passam a estar plenamente engajados, segundo uma expectativa programática de base centro administrativa previamente convencionada. Ou seja, “procede-se crescentemente a implementação de *standards*, como dispositivos políticos de integração e uniformização” (Caetano, 2018, p. 3), ainda que, segundo o autor, numa perspetiva redutora de “*standards* empíricos” (p. 13).

Ao mesmo tempo, concretiza-se um *nexus institucional* de conduta que visa a reprodução social, em que a sociedade surge como um sistema que utiliza a educação e a respetiva avaliação de escolas como mecanismo ou meio de equilíbrio e de continuidade de um *status quo* social e cultural que se repete, recorrendo a mecanismos de instrumentalização e de controlo sociais tipicamente integradores, prescritores e normalizadores (Bertrand & Valois, 1994).

O conseqüente alinhamento da avaliação de escolas com o eixo paradigmático da racionalidade instrumental orienta-nos, ainda, para a conceção de escolas culturalmente sincronizadas com as exigências de uma sociedade sintonizada com a ideia de eficácia produtiva e, mais amplamente, com a agenda do sucesso dos sistemas económicos. A isto corresponde uma tendência para promover processos de avaliação de escolas que visam a apreciação da relevância económica da educação, confrontando-nos com uma imagem empresarial de escola (Costa, 1996). Neste caso, a noção de rendibilidade económica que é acoplada à ação escolar surge mais como um método pragmático de configuração e consolidação das políticas de avaliação de escolas (Ayaichia, 2001, pp. 241 e ss.).

Tal posição assume o caráter da “L'économisation de l'évaluation” (Figari, 2001, p. 362), em que o espectro do desenvolvimento económico introduz um corpo específico de referências de avaliação das escolas, sendo que a legitimidade e o próprio caráter heurístico da avaliação tende, cada vez mais, a seguir os postulados máximos daquilo que, também, podemos apelidar de *eixo paradigmático do progresso económico* das sociedades contemporâneas, definitivamente sedeados nos pressupostos da rendibilidade e da eficácia dos sistemas de educação e formação.

Surge-nos, desta forma, um quadro de perspetivação que, decididamente, define uma tendência para a economização da educação e da conseqüente avaliação ou, numa perspetiva weberiana (Weber, 1993), para a economização das representações construídas sobre a escola e a educação. Compreensivelmente, podemos fazer corresponder esse alinhamento económico da educação e da avaliação de escolas com uma espécie de *extensão* do campo da avaliação no âmbito mais geral da dinâmica social, sendo que as práticas e as perspetivas de avaliação tendem a refletir a evolução e perpetuação dos valores e referências culturais dominantes, traduzindo, também, a capacidade de produzir novas representações sociais, facilmente transformadas numa espécie de compromisso e normas sociais que se desejam comuns para todos os atores sociais, com o seguinte triplo efeito: mediação do ato educativo, produção de conhecimento e (re)produção de sentidos em conformidade, sobre a educação (Triby, 2001).

3. LOGICIDADES DA PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO DE ESCOLAS DE MATRIZ POLICÊNTRICA

3.1. Sobre os sentidos normalizados da participação escolar

A seguir, procura-se desenvolver uma inteligibilidade alternativa sobre as transformações ocorridas no quadro restrito das políticas de avaliação das escolas portuguesas, associada às logicidades da participação na avaliação de matriz policêntrica, ressemantizada como uma nova tecnologia de gestão da ação escolar.

A visibilidade formal (legislativa) do arquétipo da participação dos diferentes atores da comunidade educativa, designadamente docentes, alunos, pessoal não docente, pais/encarregados de educação, autarquias, associações desportivas e culturais, entre outros, surge difusa, seja quanto às atribuições, mais ou menos explícitas, seja quanto ao alcance dessa participação. Por exemplo, no caso dos docentes e pessoal não docente, as formas e substâncias do direito de participação limitam-se ao enquadramento dado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. No primeiro caso, destaca-se o seguinte alinhamento dos seguintes pressupostos:

Em primeiro lugar, trata -se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola.

No segundo caso, o direito de participação dos docentes mostra-se mais substancial, no quadro do artigo 5.º

Direito de participação no processo educativo

1 - O direito de participação exerce-se no quadro do sistema educativo, da escola e da relação com a comunidade. 2 - O direito de participação, que pode ser exercido a título individual ou colectivo, nomeadamente através das organizações profissionais e sindicais do pessoal docente, compreende:

a) O direito a emitir opiniões e recomendações sobre as orientações e o funcionamento do estabelecimento de ensino e do sistema educativo;

b) O direito a participar na definição das orientações pedagógicas ao nível do estabelecimento de ensino ou das suas estruturas de coordenação;

(...)

d) O direito a propor inovações e a participar em experiências pedagógicas, bem como nos respectivos processos de avaliação;

Especificamente, ao Conselho Geral, lembrando que se trata do “órgão de direcção colegial, contemplando a representação dos alunos, do pessoal docente e do pessoal não docente, pais e encarregados de educação, município e comunidade local (representantes de actividades de carácter económico, social, cultural e científico), é atribuída a competência explícita de l) Apreciar os resultados do processo de auto-avaliação” (art.º 13.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Em relação ao Diretor, as atribuições associadas à avaliação de escolas são mais implícitas, cabendo-lhe “a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; alínea a) do n.º 4, do art.º 20.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), de onde se deduz a capacidade do Diretor para assumir competências relativas à avaliação institucional da unidade escolar respetiva.

Relativamente ao Conselho Pedagógico, no quadro geral das suas competências (cf. art.º 33.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), o legislador não faz qualquer menção à interferência deste órgão no plano da avaliação de escolas, ainda que no estrito cumprimento dessas competências se adivinhe a necessidade de o órgão relevar efeitos, tanto da avaliação interna como da avaliação externa da respetiva unidade escolar.

Num outro plano legislativo, no que concerne à participação dos pais/encarregados de educação, em termos evolutivos, o legislador regrediu na possibilidade de uma participação direta dos pais/encarregados de educação na definição de política educativa e na elaboração da legislação, limitando-a à seguinte prerrogativa:

As associações de pais, através das respectivas confederações, são sempre consultadas aquando da elaboração de legislação sobre educação e ensino, sendo-lhes fixado um prazo não inferior a oito dias a contar da data em que lhes é facultada a consulta para se pronunciarem sobre o objecto da mesma (n.º 6, do art.º 9.º da Lei n.º 29/2006, de 4 de julho).

Ainda que em sede da alínea f), do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, seja conferido o “Direito à colaboração das famílias e da comunidade educativa no processo de educação dos alunos”, sem, no entanto, a devida clarificação e regulamentação.

Também num plano legislativo próprio inerente aos municípios e de outros atores da sociedade, operada pela via dos Conselhos Municipais de Educação (Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro), não surge qualquer atribuição explícita ou implícita quanto à participação daqueles atores ao nível da

definição de políticas e subsequentes processos de avaliação de escolas, ainda que, inversamente, se possa depreender influências diretas ou indiretas da avaliação das escolas na coordenação do sistema educativo, na articulação da política educativa com outras políticas sociais, no acompanhamento do processo de elaboração e de atualização da carta educativa, na participação na negociação e execução dos contratos de autonomia e na apreciação dos projetos educativos a desenvolver no município (alíneas a, b, c e d, do n.º 1 do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro).

Particularmente, e ao abrigo do Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), o caso da participação formal dos alunos nos processos de avaliação das escolas surge, igualmente, implícita, prevendo-se que possam “Participar nas demais atividades da escola, nos termos da lei e do respetivo regulamento interno” (alínea r do artigo 7.º, da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro).

Aliás, a ideia subjacente de participação dos atores da periferia começa, desde logo, a ser sacrificada pelo pressuposto de que a organização do sistema de avaliação de escolas, com especial relevo para a sua estrutura orgânica, simboliza um claro efeito de recentralização das políticas educativas, sendo que

1 — A estrutura orgânica do sistema de avaliação é responsável pelas funções de planeamento, coordenação, definição de processos, execução, desenvolvimento, apreciação, interpretação e divulgação de resultados, no âmbito do sistema de avaliação previsto na presente lei.

2 — Integram a estrutura orgânica do sistema de avaliação o Conselho Nacional de Educação, através da sua comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo, bem como os serviços do Ministério da Educação que, nos termos da respectiva lei orgânica, têm competência na área da avaliação do sistema educativo art.º 11.º Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro).

Além de que,

Os modelos de avaliação externa das escolas dos dois ciclos de avaliação já concluídos foram concebidos por Grupos de Trabalho nomeados pelos seguintes despachos: Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, e Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março e Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro (IGEC, 2019, s.p.).

Ainda assim, a partir do efeito normalizador da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, o ímpeto reformista das políticas educativas (re)centradas na avaliação das escolas e a nova racionalidade dada ao arquétipo da participação dos atores escolares, em que a escola, enquanto objeto recorrentemente avaliável, se afirma como a caixa negra do sistema, ou uma espécie de invólucro da avaliação institucional amplamente subsidiada por novas e implícitas instrumentalidades da participação escolar.

3.2. Sobre os sentidos dados à participação na avaliação de escolas

A propósito, importam-nos as logicidades assumidas pelo referencial de avaliação que tem vindo a ser instituído, normalizado e utilizado para o efeito, atendendo, exclusivamente, às razões e racionalidades do mando centro administrativo do Sistema:

1 — A avaliação externa, a realizar no plano nacional ou por área educativa, em termos gerais ou em termos especializados, assenta, para além dos termos de análise referidos no artigo anterior, em aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas.

[...].

3 — A avaliação externa estrutura-se com base nos seguintes elementos:

a) Sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objectivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa;

b) Sistema de certificação do processo de auto-avaliação;

c) Acções desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pela Inspeção-Geral de Educação;(Lei n. 31, de 20 de dezembro de 2002).

No plano das ilações, diríamos, ainda, que todo o espectro da participação dos atores da periferia em torno das políticas e práticas de avaliação de escolas sofre de um claro e restrito exercício de puro implementalismo baseado em processos de extração de contas. Ou seja, a autoavaliação, mesmo

pelo seu caráter obrigatório, e a avaliação externa das escolas equalizam-se a um processo de extração de informação útil e pertinente para a consolidação dos objetivos da avaliação previstos na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

Coerentemente, aquele referencial de avaliação de escolas está relacionado, quase exclusivamente, com a função de desenvolver uma compreensão dos processos de melhoria do ensino e aprendizagem, administração escolar, ambientes escolares e gestão dos recursos escolares, com o fim de examinar os aspetos relacionados com a eficácia das estruturas e processos escolares, com a implementação de políticas e regulamentos nacionais de educação na escola, com a qualidade dos resultados da aprendizagem dos alunos e com capacidade das escolas de melhorar (OCDE, 2019). Eis que se concretiza a ideia de uma qualidade escolar controlada pelo externo (Pacheco, 2014), simetrizada pela ideia de “referencial da qualidade” (Carvalho & Costa, 2017, p. 698), precisamente na linha das “perspetivas neocientíficas de garantia da qualidade” (Lima, 2015, p. 1339).

Importa, a partir daqui, desenvolver uma compreensão do modo como o arquétipo da participação dos diferentes atores da comunidade educativa é operada e com que interesses é normalizada pelo sistema legislativo de referência. A respeito, José Augusto Pacheco (2014, p. 365) refere que

[...] a qualidade educacional será uma realidade inerente mais aos sujeitos pedagógicos, sobretudo pais, alunos, educadores e professores (Arroyo, 2012), do que aos sujeitos políticos, com racionalidades diferentes e conflitantes. A avaliação inscreve-se, desta forma concreta, autoritariamente nas expectativas dos sujeitos.

Ou seja, à tutela parece interessar mais uma participação a jusante dos atores da periferia, mantendo intocável o pressuposto da decisão centralizada sobre o referencial base, precisamente na lógica de um standard educacional de charneira, sob a configuração de um referencial de racionalidade tecnocrática que parece, mais do que tudo, promover “[...] o exercício da autoridade hierárquica [que] continua a ser servido pela tecnologia da standardização” (Carvalho & Costa, 2017, p. 700), extravasando a dimensão meramente nacional:

Uma uniformização crescente dos procedimentos. Quem diz avaliação, diz definição de critérios. A primeira questão que se coloca é saber quem os define e se eles são idênticos para todos ou tomam em consideração a especificidade de cada estabelecimento de ensino. No que respeita a avaliação externa, a definição dos critérios está relacionada com o nível de poder de que depende o avaliador: quanto mais central este for, mais os critérios são uniformizados através de uma lista-padrão. [...]. No caso da avaliação interna, a situação é dupla: quando se trata de melhorar a qualidade, o pessoal da escola é muitas vezes associado à definição dos critérios, de forma a poder atingi-los mais facilmente. Todavia, quando os resultados da avaliação interna são utilizados a título de informação prestada a uma instância externa, geralmente é a esta que cabe a definição dos critérios. Definir critérios significa igualmente falar do conteúdo da avaliação. Por outras palavras, o que é se avalia? Na maioria dos países, duas coisas: procedimentos, ou seja, meios utilizados na actividade do estabelecimento de ensino, e, desde as décadas de 80 e 90, produtos, isto é, essencialmente o nível atingido pelos alunos (EURYDICE, 2004, pp. 3-4).

Mais explicitamente, diríamos que o arquétipo da participação, aqui laconizada numa perspetiva policêntrica, parece circunstanciar-se em dois planos subsidiários entre si: i) por um lado, conectam-se as ideias de autonomia e de descentralização à perspetiva de “[...] enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico, como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola” (Veiga, 2004, p. 40); ii) por outro, submete-se o rationale dos referenciais de avaliação à notação e quantificação da performance de cada escola consolidada, exclusivamente, com recurso a um aparelho normativo, criterial e centro burocrático de referências tecnocraticamente definidas, dotando esses referenciais de um poderoso efeito prescritor para submeterem os atores escolares aos rituais (de participação) avaliativos inscritos numa liturgia avaliativa pensada, exclusivamente, a partir de cima e equacionada segundo uma lógica de prestação de contas sobre os resultados de cada escola e do sistema (Broadfoot, 1996).

Assim, instala-se, a perspetiva do status quo avaliativo que tende a capturar a participação dos diferentes os atores da periferia na “cultura da performatividade” (Maciel & Dias, 2018, p. 898), segundo as premissas e os dogmas de uma ordem pré-estabelecida, negando-se a esses atores a possibilidade de participarem autonomamente na referencialização da avaliação (Rodrigues, 2001), em que a avaliação das escolas, particularmente no que concerne à arquitetura do respetivo referencial, emerge como uma política de imposição de procedimentos, cuja referencialização é claramente heterónima, intimando, no essencial, a uma participação policêntrica da periferia alinhada, exclusivamente, com a reprodução mimética em conformidade com as referências centrais.

4. CONCLUSÃO

Em termos conclusivos, focalizamo-nos em dois pontos essenciais:

a) Recorrentemente, assiste-se à institucionalização e conseqüente normalização da avaliação de escolas assentes num paralelismo que tem vindo a ocorrer entre a reestruturação e reforma do sistema educacional e a liberalização das práticas de administração e gestão das unidades escolares. Algo que se tem vindo a traduzir, em primeira instância, num corpus legislativo que tem vindo a reinstaurar o ethos da participação, na sua versão policêntrica, com uma feição muito mais tecnicista, gerencialista e implementalista, afastando-se do seu pendur político original. Tal processo de reestruturação e de reforma tem resultado na normalização das múltiplas ações dos mais diversos atores das comunidades educativas, culminando na convocação desses atores para um racional de ação escolar único e focalizado na preocupação pela reprodução de standards educacionais cada vez mais sedeados na racionalidade do gerencialismo educacional;

b) É pela via daquele racional técnico gestor que a avaliação das escolas tem vindo a ser instituída e normalizada como um dos mais promissores meios de controlo remoto operados a partir do centro sobre as periferias. Decorrentemente, a avaliação das escolas, seja na versão hétero avaliativa, seja na perspectiva da autoavaliação, tem-se tornado, cada vez mais, no instrumento-chave de governação das escolas. A nova configuração semântica que acompanha esta tendência, centrada na hétero e autoavaliação, no desenvolvimento estratégico e na inovação pedagógica, com especial enfoque nos resultados, destina-se a fazer impelir as escolas e seus atores a aderirem, espontaneamente, à realização de um trabalho escolar que continua a ser, exclusivamente, decidido ao nível central, ainda que introduza a novidade de assacar às periferias a responsabilidade pela realização prática daquela agenda central.

REFERÊNCIAS

Abreu, M.; Sousa, A. & Lima, M. (2018). Epistemologia dos modelos em avaliação institucional: um estudo sobre o SPAECE-ALFA adotado pelo governo do estado do ceará/brasil. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 7(16), 11-24. Consultado em outubro, 2020, em file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Artigo_EpistemologiadosemModelosemAvaliaoEducacional%20(1).pdf

Apple, M. (1997). *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Editora Vozes.

Ayaichia, A. (2001). La Notion de Rentabilité en Éducation. In G. Figari & M. Achouche (Édts.). *L'Activité Évaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 249-258). Bruxelle: De boeck Université.

Berger, P. & Luckmann, T. (2004). *A Construção Social da Realidade. Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Vozes.

Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.

Barbier, J-M. (2001). Quelques Questions pour Recherché dans le Domaine de l'Évaluation. In G. Figari & M. Achouche (Édts.). *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et sócioprofessionnels* (pp. 351-360). Bruxelles: De Boeck Université.

Broadfoot, P. (1996). *Evaluation, assessment and society*. Philadelphia: Open University Press.

Buriasco, R.; Ferreira, P. & Büttner, A. (2009). Avaliação como Prática de Investigação (alguns apontamentos). *Bolema*, 22(33), 69-96. Consultado em outubro, 2020, em file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Avaliacao_como_Pratica_de_Investigacao_alguns_apon.pdf

Caetano, P. (2018). Em torno da hermenêutica da escola: anatomia de uma política em mutação. *Educ. Pesqui.*, 44, 1-19, e184044. Consultado em outubro, 2020, em file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Em_torno_da_hermeneutica_da_escola_anatomia_de_uma.pdf

Carvalho, L. & Costa, E. (2017). Avaliação externa das escolas em Portugal: atores, conhecimentos, modos de regulação. *RBPAE*, 33(3), 685 – 705. Consultado em setembro, 2020, em <https://core.ac.uk/download/pdf/303979496.pdf>

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Diário da República n.º 37, 1.ª série, de 2012-21-02.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 79/2008, Série I, de 2008-04-22.

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro. Regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa. Diário da República n.º 12/2003, Série I-A, de 2003-01-15.

Demailly, L. (2001). Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In L. Demailly (Ed.). *Évaluer les politiques éducatives* (pp. 13-30). Bruxelles: DeBoeck Université.

EURYDICE (2004). *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*. Bruxelles: Eurydice.

Figari, G. (2001). L'Activité Evaluative et la Recherche: rapports en débat. In G. Figari & M. Achouche (Édts.). *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 361-364). Bruxelles: De Boeck Université.

Franco, M. (1990). Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. *Cadernos de Pesquisa* (74), 63-67.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

IGEC (2019). *Avaliação Externa das Escolas - Ciclos de Avaliação*. Consultado em julho, 2020, em https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00

Ketеле, J.; Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro - Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação. Diário da República n.º 172/2012, Série I, de 2012-09-05.

Lei n.º 29/2006, de 4 de julho. Disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação. Diário da República n.º 127/2006, Série I, de 2006-07-04.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.. Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. Diário da República n.º 294/2002, Série I-A, de 2002-12-20

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, n.º 237, I Série, de 198610-04.

Lima, L. (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educ. Pesqui.*, 41(especial), 1339-1352. Consultado em outubro, 2020, em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1339.pdf>

MacDonald, B. (1982). "Uma Classificação Política dos Estudos Avaliativos." In M. Goldberg & C. Souza (Orgs). *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios* (pp. 16-18). S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda.

Maciel, L. & Dias, R. (2018). Implicações Produzidas pela Avaliação Externa no Trabalho Docente: uma análise em escolas do município de Duque de Caxias-RJ. *Currículo sem Fronteiras*, 18(3), 895-914. Consultado em setembro, 2020, em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/maciel-dias.pdf>

Marinho-Araujo, c & Rabelo, M. (2015). Avaliação educacional: a abordagem por competências. *Avaliação*, 20(2), 443-466. Consultado em outubro, 2020, em <https://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00443.pdf>

Mayntz, R. (1977). *Sociología de la Organización*. Madrid: Alianza Editorial.

- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- OCDE, (2019). *OECD FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS 2030: OECD LEARNING COMPASS 2030*. Consultado em outubro, 2020, em http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Pacheco, J. (2014). Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. *Avaliação*, 19(2), 363-371. Consultado em outubro, 2020, em <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a05v19n2.pdf>
- Popkewitz, T. & Lindblad, S. (2001). Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, 22(75), 111-148, 2001. Consultado em outubro, 2020, em <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a08.pdf>
- Rodrigues, P. (2001). L'Entretien de Recherche Comme Pratique d'Évaluation. In Gérard Figari & Mohammed Achouche (Édts.). *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 219-225). Bruxelles: De Boeck Université.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1989). *Evaluación Sistemática: guía teórica e práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Triby, E. (2001). Questions Sur l'Influence Économique: l'évaluation interrogée par l'économisation du système de formation. In G. Figari & M. Achouche (Édts.). *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 327-335). Bruxelles: De Boeck Université.
- Veiga, I. (2004). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus.
- Weber, M. (1993). *Economía y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

DISTRIBUTED LEADERSHIP: A BIBLIOMETRIC REVIEW, CO-CITATION, CO-AUTHORSHIP NETWORKS

García, Ingrid

Pablo Olavide University (SPAIN), ivgarcar@acu.upo.es

Resumo

Este artigo fornece uma visão geral do estado da arte da pesquisa sobre liderança distribuída (LD). Isso levou a um fluxo emergente de pesquisa de interesse para pesquisadores e acadêmicos. Aqui, o autor descreveu e cobre uma revisão profunda da literatura entre 1981 - 2021, os dados de origem (312 artigos) são derivados do SCOPUS, e o uso do Biblometrix Studio e VOSviewer. Os termos e seus clusters foram ilustrados em gráficos e densidade mapas foram utilizados. Os achados mostram que a literatura se refere explicitamente à EaD, há uma série de insights interessantes nos artigos teóricos. As recomendações para futuras pesquisas multidisciplinares na interseção dos campos. a fim de mostrar a paisagem holística deste campo.

Palavras-chave: Análise Bibliométrica, Análise de citações, Liderança distribuída, Mapas, SCOPUS.

Abstract

Este artigo fornece uma visão geral do estado da arte da pesquisa sobre liderança distribuída (LD). Isso levou a um fluxo emergente de pesquisa de interesse para pesquisadores e acadêmicos. Aqui, o autor descreveu e cobre uma revisão profunda da literatura entre 1981 - 2021, os dados de origem (312 artigos) são derivados do SCOPUS, e o uso do Biblometrix Studio e VOSviewer. Os termos e seus clusters foram ilustrados em gráficos e densidade mapas foram utilizados. Os achados mostram que a literatura se refere explicitamente à EaD, há uma série de insights interessantes nos artigos teóricos. As recomendações para futuras pesquisas multidisciplinares na interseção dos campos. a fim de mostrar a paisagem holística deste campo.

Palavras-chave: Análise Bibliométrica, Análise de citações, Liderança distribuída, Mapas, SCOPUS.

1. INTRODUCTION

A distributed perspective on school leadership and management has garnered considerable attention from policymakers, practitioners, and researchers in many countries over the past decade (Gronn, 2002; Harris, 2009 and Harris & Gronn, 2008), agree the Principal's leadership success and development forms and component watchful as second-largest school element (Bolden,2011).

The justification and development of this article is the social demands that need to be reorganization at all school level. In this condition, a healthy direction is basic, competencies, and practical of the school's team and innovation functions to build a vision of DL (Camburn et al., 2003). The Principals and school team can influence and to create new contexts in which they occur (Harris, 2008; Harris & DeFlaminis, 2016).

Bibliometric is the use of statistical methods to analyze books, articles, and other publications. In these communication we use bibliometric methodology. Bibliometric also, offers a holistic image of a field, information science, mathematics and statistics in a specific area (Van Eck et al., 2014). The evolution of a specific study way can be better discovered by using bibliometric indicators. (van Eck & Waltman, 2010; Abramo et al., 2019).

Through this communication, the author examining the "distributed leadership", which is the main essence of the study. The first section develops a theoretical framework to improve understanding of DL definitions and bibliometric notions. The second section is the methodology. The third section analyzes the information taken from DL's literature, the sources used was databases, SCOPUS therefore, it is a quantitative approach with an analysis characterized by conceptual analytical discussion. The fourth part presents the descriptive results, bibliometric networks, and the last one conclusions.

2. AN APPROXIMATION TO THE CONCEPT OF DISTRIBUTED LEADERSHIP AND BIBLIOMETRICS

Leadership is one of the most important topics in educational policies and is a significant part of scientific research. Educational experts are interested in this field mainly because it represents opportunities for creating the base for necessary institutional changes that would lead to success. The researches demonstrated that DL is one of the most prosperous factors that schools have to be effective and attain quality results (Gronn. 2002; Harris 2003, 2008; Harris et al., 2007).

If Principals implemented DL practices, they will be able to impact teachers and also, to improve the processes and development of teaching and learning in schools. Spillane (2005) believe that DL teachers' practices have to be closed to the needs and opportunities of different socio-cultural and organizational contexts of the schools. The concept of DL is accepted in most of the educational sectors (as higher education or primary schools).

DL challenges assumptions surrounded in an initial "great man" theory of leadership (Bolden, 2011). While traditional theories consider leadership a quality held by individuals with particular positions, skills or charisma, proponents of DL consider leadership embedded in sociocultural processes "distributed over leaders, followers and their situation" (Spillane, 2005, p. 11). DL is used to describe an environment in which emergent policies and practices permit independent role players to grow a cooperative self and share lines by dispersing leadership throughout the institution (Bolden, 2011).

Gronn (2002) distinguishes distributed cognition and activity theory as key concepts within DL. Concerning activity theory, he draws particularly on the work of Engeström (1999) (who, in turn, builds on the work of authors such as Vygotsky 1978, and Leont'ev 1978, 1981) which suggestions a framework for analyzing situated activity as the product of reciprocal and mediated interactions between 'instruments', 'subjects', 'objects', 'rules', 'community' and 'division of labor.'

Authors (Year)	Area	Title	Resource
García, I. 2020.	Leadership	e-Leadership: A Bibliometric Analysis	International Journal of Advanced Corporate Learning (iJAC) 13(1):19-34
Albort-Morant, Leal-Rodriguez, Fernandez-Rodriguez, & Ariza-Montes, 2018).	Management	Assessing the origins, evolution and prospects of the literature on dynamic capabilities: A bibliometric analysis.	European Research on Management and Business Economics, 24, 42–52.
Merigó, J., Cancino, C., Coronado, F., & Urbano, D. (2016).	Innovation	Academic research innovation: a country analysis.	Scientometrics, 108(2), 559–593.
Shukla, A.; Janmajaya, M.; Abraham, A.; Muhuri, P. (2019)	Artificial Intelligence	Engineering applications of artificial intelligence: A bibliometric analysis of 30 years (1988–2018).	Eng. Appl. Artif. Intell. 85 (1), 517–532.

Source: SCOPUS 2021

Bibliometrics is a scientific research area, and it has attracted more and more attention by the scientific community (Waltman & van Eck, 2012). Bibliometric analysis has developed quickly and applied to many research fields, because it is an effective way to evaluate the merits of a given subject area (Bradford, 1985; Waltman et al., 2010; Rousseau et al., 2018:). Bibliometrics is basically, the use of statistical methods to analyze books, articles, and other publications (Van Eck et al., 2010; Van Eck and Waltman, 2012). Bibliometric has developing one software likes VOSviewer (van Eck et al., 2010; van Eck & Waltman, 2018), The database chosen was SCOPUS, it has the most comprehensive records of citation indexes. The article scope is 40 years of scientific literature. As the author found bibliometric reviews have been conducted in many research areas (Table 1).

The work and analysis unit comprised a total of 312 publications of DL. Following the PRISMA protocol (Moher et al., 2015) the data was filtered in the 4 stages explained before figure 1. Once the data was obtained, the analyses were carried out with two software:

- (i) Bibliometrix loaded on the RStudio integrated development platform to develop descriptive analyses and generate different collaboration networks on different variables (authors, keywords, etc.).
- (ii) VOSviewer tool, ideal for visualization of related networks (van Eck & Waltman, 2011).

3. METHODOLOGY

Scientometrics is a form of tools and techniques to integrate knowledge in a given field of literature using quantitative analysis and statistics to describe designs of publication. New advances in scientometrics contain information visualization and text mining techniques (Holman et al., 2018) very useful for researchers' crack profoundly into the bibliographic materials and visualizing them to improve analysis. Bibliometric mapping is a powerful tool for studying the structure and dynamics of scientific fields (Noyons, 2004 & van Eck et al., 2010).

The articles were extracted from SCOPUS and exported to the VOSviewer software (van Eck & Waltman (2018), to generate the network (collaboration and word co-occurrence). The article has two objectives: the first one is to quantify bibliometrically on the SCOPUS database, the scientific production on DL in the shape of scientific articles. Secondly, to map construction and to the graphic representation of the map with VOSviewer software networks of scientific publications, keywords, or terms, authors during the period ranging from January 2000 to January 2021.

The author selecting a tool by bibliometrics, and use Bibliometrix for analyzing and mapping of bibliographic data at the same time¹. This article aims to conduct a bibliometric and co-citation analysis to answer the following research questions:

- How is the growth rate of scholarly publication in the period 1981-2021?
- Which publishers are the most significant producers (top-cited)?
- Which are the most cited documents?
- Which represent the most productive countries?
- How is the DL on the word cloud?
- Which magazines produce the highest co-authorship numbers?
- Which represents the language with the most primary influence in the specific scientific field?
- How is the network of co-authors and keywords analysis?

3.1. The Criteria

We decide which documents were to be used for the bibliometric analysis, followed the subsequent inclusion criteria. (Moher et al., 2015; Todeschini & Baccini, 2016). The search conditions were present:

- TOPIC: ("distributed leadership") AND (title).
- Time period: 1981-2021.
- Databases: SCOPUS.
- Search language: English and Spanish.
- Only articles published in magazines.
- Research domains: All.

3.2. Procedure

¹ It is written in R, an open-source language that is a large community of developers and users and, to date, consists of over 16,000 software packages. This means that bibliometrix can be used as a piece of a larger and general data analysis workflow.

The sample and analysis unit included a total of 312 articles which title included DL terms. Adapting and following the Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-analysis (PRISMA) (Moher et al., 2015) the data were presented in four steps figure 1: Identification, Visualization, Eligibility and Inclusion.

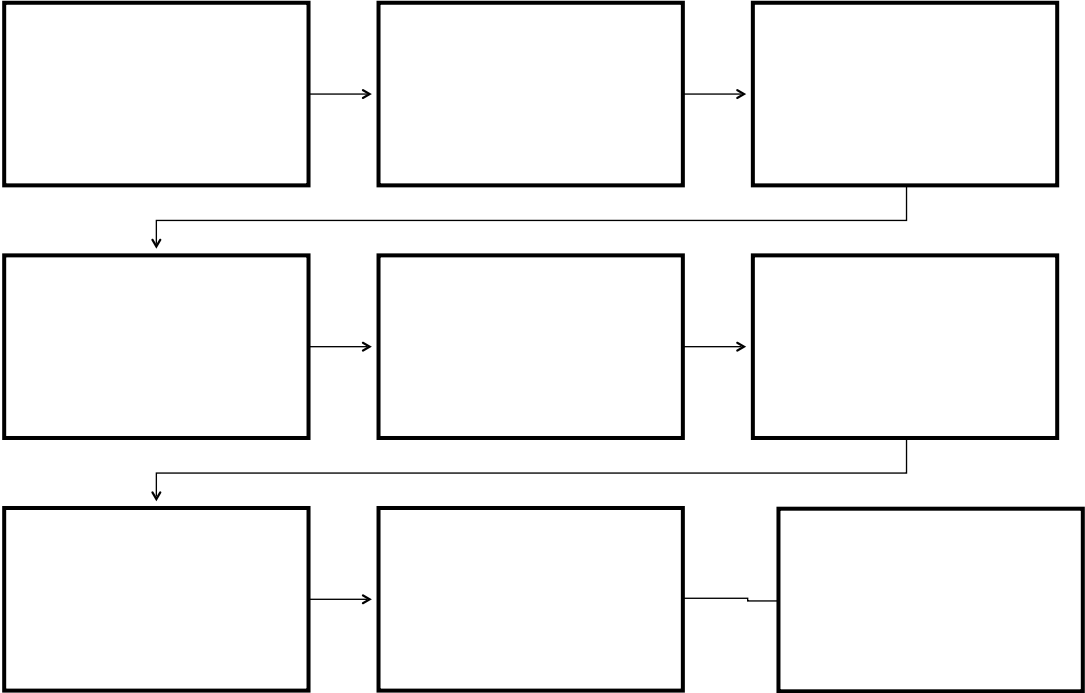


Figure 1. Adaptation to steps of the analyses as PRISMA (Moher et al., 2015)

4. RESULTS

4.1. Descriptive results

Yearly research output from the period of 1981 to 2021, the year-wise distribution of documents indexed in the SCOPUS database is shown in Figure 1. In 1991, only one paper on distributed leadership research was published, the number of publications were zero in the period of 1982-1985, 1987-1990, 1992-1997, 1999-2001; and in 2008-2021, the number of publications increased to 103.

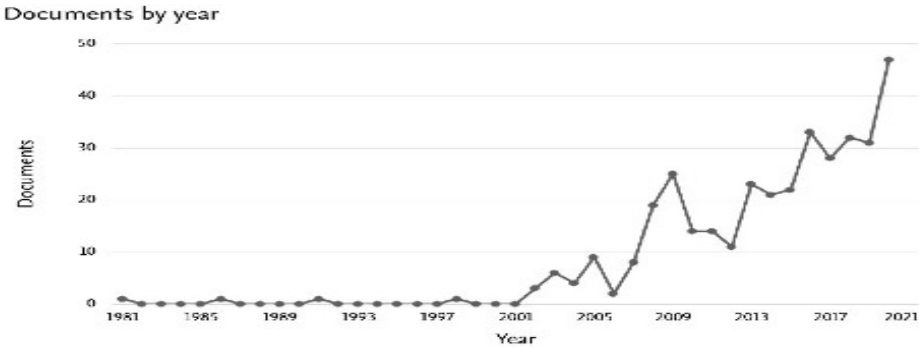


Figure 2. The growth rate of publication in the period of 1981-2021
Source: Bibliometrix (2020)

Figure 2 clearly shows that the growth rate of publication in the period of 1981-2001 was slow, but since 2008, the output of documents has been growing rapidly. This forward movement indicates that

the research on distributed leadership was consistently the focus of academics during the past decade, particularly in 2008 -2021.

The next step was to identify the top-cited articles. According to all data and journal subject classification rules of the SCOPUS database, Figure 3 shows the authors involved in DL field, also demonstrates 10 principals' authors.

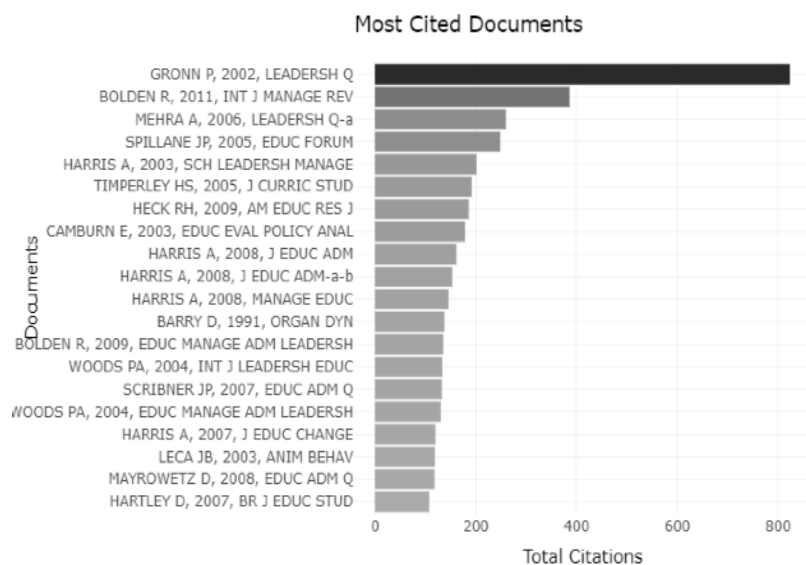


Figure 3. The principals' authors involved in DL field.
Source: Bibliometrix (2020)

The next phase was to identify the top-cited articles. According to all data and journal subject classification rules of the SCOPUS database, Figure 3 shows the authors involved in DL field, also demonstrates 10 principals' authors.

The measurement includes the number of papers published, Harris is one of the most productive authors with 14 articles and the second most cited author is Devos with seven articles. Based on the analysis following Hulpia (7); Woods (7); Bush (6); Hartley (5) figure 3. The number of citations received, which have been used as measures in previous studies relevant to the field. Table 3 shows the articles with more than 147 citations and the number of cites per article by total. The ten most influential articles were published in all peri-od 1981-2021 and have a significant number of mentions (between 750 and 147), also the author presents a resume of each paper.

Table 3. Ten highest cited authors and a resume.

Authors	Document title	Source	Times cited	Resume information
Gronn, P. (2002).	Distributed leadership as a unit of analysis	<i>Leadership Quarterly</i> 13 (4), 423-451.	750	Proposes a new unit of analysis in the study of leadership. A number of forms of DL are then outlined, in particular, three varieties of concertive action in which a key defining criterion is conjoint agency. Provide the basis for a taxonomy of DL and a review of examples in the literature. Concludes with some implications of the adoption of a revised unit of analysis, on levels of analysis and for future research into leadership as a process.

Bolden, R. (2011)	Distributed leadership in organizations: A review of theory and research	<i>International Journal of Management Reviews</i> , 13 (3), 251-269.	334	This paper review conceptual and empirical literature on the concept of DL in order to identify its origins, key arguments and areas for further work. Findings indicate that, while there are some common theoretical bases, the relative usage of these concepts varies over time, between countries and between sectors. Three methodological and developmental challenges (ontology; research methods; and leadership development, reward and recognition). It is concluded that descriptive and normative perspectives which dominate the literature should be supplemented by more critical accounts which recognize the rhetorical and discursive significance of DL in (re)constructing leader-follower identities, mobilizing collective engagement and challenging or reinforcing traditional forms of organization.
Mehra, A., Smith, B., Dixon, A., Robertson, B. (2006).	Distributed leadership in teams: The network of leadership perceptions and team performance.	<i>Leadership Quarterly</i> 17 (3), 232-245.	239	This study uses social network analysis to examine DL in work teams. They used sociometric data from 28 field-based sales teams to investigate how the network structure of leadership perceptions considered at the team level of analysis was related to team performance. Decentralization of the leadership network (across three different operationalizations of network decentralization) was not significantly related to superior team performance. The study suggests that DL structures can differ with regard to important structural characteristics, and these differences can have important implications for team performance.
Spillane, J. (2005).	Distributed leadership.	<i>Educational Forum</i> 69 (2), 143-150.	213	Stories of leadership successes follow a familiar structure: A charismatic leader, often the CEO or school principal, takes over a struggling school, establishing new goals and expectations and challenging business as usual within the organization. This leader creates new organizational routines and structures that with time transform the school's culture, contributing in turn to greater teacher satisfaction, higher teacher expectations for students, and improved student achievement.
Timperley, H. (2005).	Distributed leadership: Developing theory from practice.	<i>Journal of Curriculum Studies</i> , 37 (4), 395-420.	177	The idea of DL across multiple people and situations has proven to be a more useful framework for understanding the realities of schools and how they might be improved. However, empirical work on how leadership is distributed within more and less successful schools is rare. This communication presents key concepts related to DL and illustrates them with an empirical study in a school-improvement context in which varying success was evident. Grounding the theory in this practice-context led to the identification of some risks and benefits of DL and to a challenge of some key concepts presented in earlier theorizing about leadership and its distribution.
Harris, A. (2003).	Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility?	<i>School Leadership and Management</i> 23(3), 313-324.	171	This article explores various interpretations and definitions within the literature. It examines the relationship between teacher leadership and DL, focusing particularly upon the idea of activity theory. It also discusses the possible sources of resistance to the idea of teachers as leaders in schools and explores how distributing leadership to teachers may contribute to building professional learning communities within and between schools.
Camburn, E., Rowan, B., Taylor, J. (2003)	Distributed leadership in schools: The case of elementary schools	<i>Educational Evaluation and Policy Analysis</i> 25 (4), 347-373.	162	The study of DL is in the context of elementary schools' adoption of comprehensive school reforms (CSR). Configuration and activation were further hypothesized to influence the performance of leadership functions in schools.
Heck, R., Hallinger, P. (2009).	Assessing the contribution of distributed leadership and growth in math achievement.	<i>American Educational Research Journal</i> , 46 (3), 659-689.	154	This research has been descriptive. Relatively few published studies have investigated the impact of shared leadership on school improvement. This longitudinal study examines the effects of DL on school improvement and growth in student math achievement in 195 elementary schools in one state over a 4-year period. Using multilevel latent change analysis, the research found significant direct effects of DL on change in the schools' academic capacity and indirect effects on student growth rates in math. The study supports a perspective on DL that aims at building the academic capacity of schools as a means of improving student learning outcomes.

Harris, A. (2008).	Distributed leadership: According to the evidence.	<i>Journal of Educational Administration</i> , 46 (2), 172-188.	143	This paper aims to provide an overview of the literature concerning DL and organizational change. The main purpose of the study is to consider the empirical evidence that highlights a relationship between DL and organizational outcomes. The communication draws on several fields of enquiry, including organizational change, school effectiveness, school improvement and leadership. It systematically analyses the evidence in each field and presents a synthesis of key findings. The evidence shows first, that there is a relationship between DL and organizational change, second, that there is evidence to suggest that this relationship is positive and third, that different patterns of distribution affect organizational outcomes. The significance and originality of this job demonstrates the importance and necessity of further research about the way in which DL influences organizational outcomes; and acknowledges.
Harris, A., Gronn, P. (2008).	The future of distributed leadership.	<i>Journal of Educational Administration</i> , 46 (2), 141-158.	142	This resource aims to assess the empirical utility and conceptual significance of DL. Three main sources of evidence are drawn on. It reviews some neglected commentary of an early generation of DL theorists. It also discusses a strand of social science writings on emergent small number management formations. An alternative interpretation of the findings of three recent empirical studies of DL is provided. Some unresolved issues are considered. DL arose in reaction to understandings of leadership that emphasized heroic like individual behavior. It has achieved a high level of theoretical and practical uptake. DL is shown to be largely unremarkable, especially in light of the continuity between current writings and those of early generation scholars. The author argues that a more appropriate descriptor for recent leadership analyses may be "hybrid", rather than "distributed".

Source: *Bibliometric 2021 and SCOPUS, 2021*

The investigation by Gronn (2002) is the most relevant, not only by the number of cites (750) but also for its focus. This study proposes a new unit of analysis in the study of leadership. Bolden (2011) (334 citations) review the conceptual and empirical literature on the idea of DL in order to identify its origins, key arguments, and areas for further work.

The next step was to identify publishing languages, according to the statistical results from SCOPUS database, the scientific literature published on DL for the whole period had been written basically in two languages. As expected, English is the dominant tongue, according to data gathered. Among 301 (SCOPUS) were published in English, followed by Spanish 10 (SCOPUS) articles. One of the reasons for the utilization of English might be that it is widely used in the world, functioning as an international language. Also, some academic journals published in non-English countries or regions were not indexed in the SCOPUS database.

Another step was to identify the productive institutions, there are different organizations worldwide showing research interested in DL. In order to categorize the active and leading establishments in DL investigation, SCOPUS database analyses the institution-based distribution of output to understand the productivity level of institutions around the world. Figure 4 shows the top 15 most productive institutions ranked by the total number of publications and countries, also it supported academic studies from high frequency to low frequency in DL field.

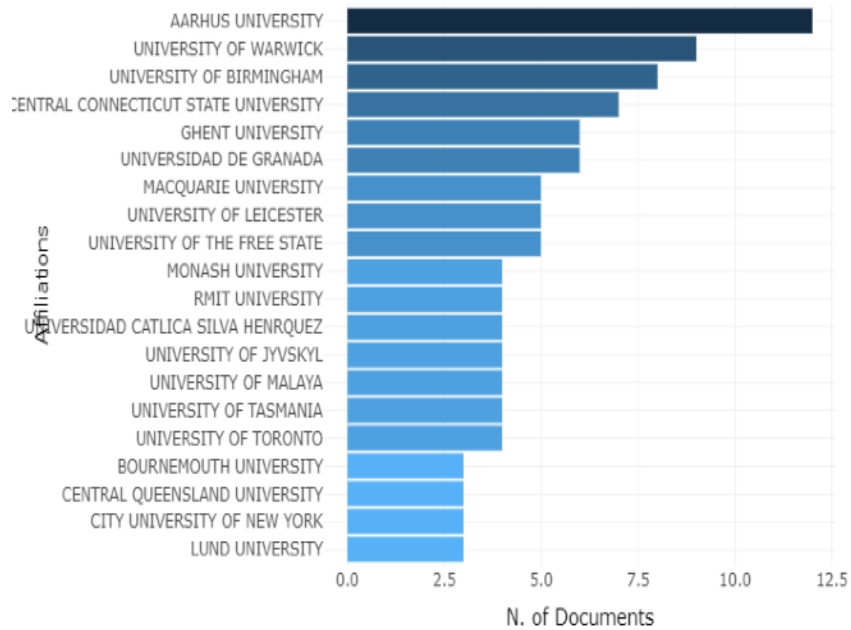


Figure 4. Most relevant affiliations output from 1981 to 2021.
Source. Bibliometrix (2020).

The most relevant affiliations are shown in Figure 4, effective three organizations were illustrated with their names and frequencies. The Aarhus Universitet (13); University of Warwick (10); University of Birmingham (8).

The most common category is Social Science, which is the biggest one with a number of articles 254, followed by Business, Management and Accounting (145), Arts and Humanities (40), Psychology (23), Medicine (15), Computer (14), Economics, Econometrics and Finance (11), Decision Sciences (8), Nursing (6), Environmental Science (4), Mathematics (3), Agricultural and Biological Sciences (2), Energy (2) and Engineering (2). The results indicate that the study of DL is an interdisciplinary subject.

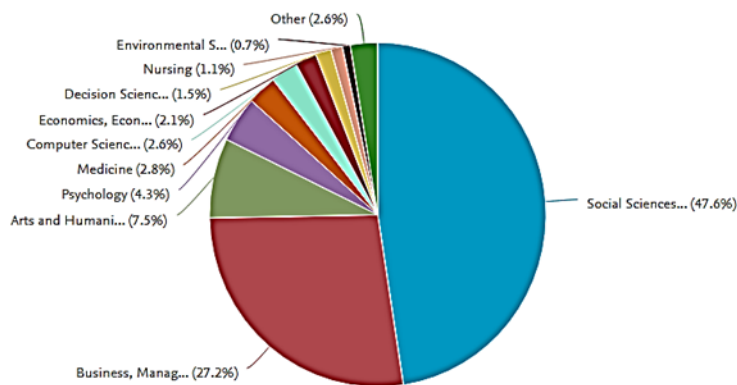


Figure 5. Distribution of fields research DL output from 1982 to 2021.
Source. Bibliometrix (2021).

In relation to the productive countries with the highest scientific output, the top 5 are collected in each database. The United Kingdom stands out above all others, being the country with the largest number of documents SCOPUS (82). USA presents the second-largest collection of articles SCOPUS (64) and Australia is in the third position (30). Below are Canada (16), China SCOPUS (8), Turkey (11), South Africa (10), and Belgium (9).

The most productive and influential journals in the field of DL, according to Figure 7 with the highest number of published articles on the topic of DL were the Educational Management Administration and Leadership (26); School Leadership and Management (18); Journal of Educational Administration (13) since 1998; Management in Education (13); International Journal of Leadership in Education (11) since 1993. The two most productive journals have published issues on DL: Educational Management Administration and Leadership (26); School Leadership and Management (18). This result confirms that DL has increased interest among academics in the expansion stage. It is necessary to note the importance of the Journal of Educational Administration (13); Management in Education (13); International Journal of Leadership in Education (11).

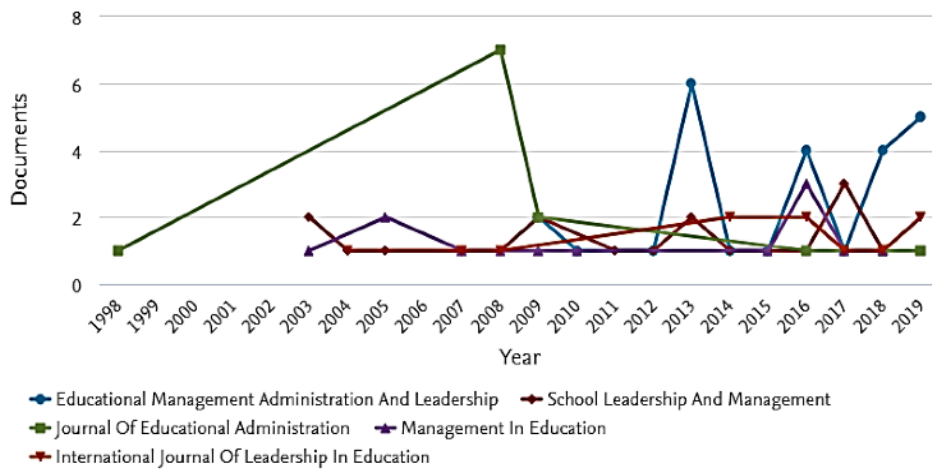


Figure 7. Documents per year by source.
Data source: Bibliometrix (2020)

The Word cloud displays an overview of words with various sizes according to the quantity of the number of terms appearing. In terms of distributed leadership, the word cloud tends to be random, but the dominating words are placed in the middle so that they are more visible with their large size shows in figure 8.



Figure 8. The Word cloud.
Data source: Bibliometrix (2020).

4.2. Bibliometric Analysis

The author conducted co-author analysis, as described further below. Author-based co-occurrence citation analysis, the study of those who were co-cited across the periods 1981-2021 to offer a more holistic interpretation of the evolution of the field. In the analysis, there was included only articles that had 25 or higher citations and contained the name of the “first author” only to avoid overly cluttered maps, following the procedures suggested by Waltman & van Eck (2012). The colors designate clusters of researchers that are strongly connected to each other by co-authorship links. Lines indicate co-authorship links between researchers.

The result of the co-citation analysis is presented in Figure 9, the network shows principals writers of the field of DL. It has been identified and interpreted by the author, co-citation, and analysis network which focuses on interrelationships among individual authors. This method offers a functional tool for representing a landscape of author co-citation network.

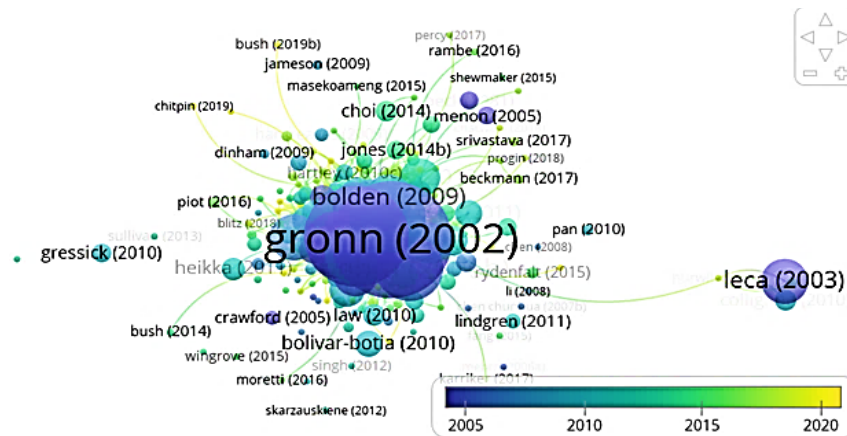


Figure 9. Overlay visualization and co-authorship of DL analysis from 2015-2020, 312 terms, 304, 1771 items. Source. VOSviewer(2020).

The study outlines the overlay visualization of bibliometric indicators of scientific research related to DL. Each circle represents a researcher. The size of a circle indicates the number of publications of an investigator. Lines indicate co-authorship links between researchers. The analysis of the overlay visualization of co-authorship can help us understand DL network of different authors all over the world. A color bar (CB) is shown in the bottom right corner of the visualization colors are determined by years of items (2005-2020). The (CB) indicates how dates are mapped to colors and the production every five years. The size of the circles represents the number of citations (i.e. the larger a circle), the more a publication has been cited in the DL issues.

On the other hand, a smaller distance between two publications suggests a stronger relation and a higher similarity among them. Circles with the same color suggest a similar topic among these publications. In fact, the results show that the major clusters of author co-citation relations emerged in the 2002–2009 periods (Gronn, Bolden, Crawford, Menon, Dinham, Jamenson, It, and Leca; dark blue circles). For 2010-2015 (Gressick, Pan, Bolívar Botia, Lan; light blue circles), and during 2016-2020 (Bush, Muselonmeng, Raime, Chitpin, Plot, Moretti, Rydent; yellow circles).

In the term keywords co-occurrence network and mapping of names, author construct maps, those charts are especially useful when one has to deal with a relatively large body of literature and when one’s interest is not only in the individual parts (keywords), that can be identified in this shape of writings but also, in the way in which the various elements are interrelated. In most cases, the full text of a document is not available, and only words in the title and sometimes also, in the abstract of a paper are considered.

An alternative is to use the keywords co-occurrence assigned to a document, in this part, delineation of the domain can be done by identifying relevant documents based on keywords in which a document was published.

To expose and demonstrate the hot research topics better, the top 72 keywords are selected as core terms. VOSviewer, an 29 clusters view of keywords co-occurrence networks is generated in this manner, as Figure 10 shows. The most effective terms for DL field were illustrated in Figure 10. Red (29 terms), green (Seven terms), blue (Three terms) and yellow (Four terms) fields of the map indicate

REFERENCES

- Abramo, G., D'Angelo, C., & Felici, G. (2019). Predicting publication long-term impact through a combination of early citations and journal impact factor. *Journal of Informetrics*, 13(1), 32–49. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2018.11.003>
- Albort-Morant, Leal-Rodriguez, Fernandez-Rodriguez, & Ariza-Montes. (2018). Management Assessing the origins, evolution and prospects of the literature on dynamic capabilities: A bibliometric analysis. *European Research on Management and Business Economics*, 24 (1), 42–52. <https://doi.org/10.1016/j.iieden.2017.06.004>
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research, *International Journal of Management Reviews*, 13 (3), 251-269. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>.
- Bradford, S. (1985). Sources of information on specific subjects. *Journal of Information Science*, 10(4), 176–180. <https://doi.org/10.1177/016555158501000407>
- Camburn, E., Rowan, B., Taylor, J. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25 (4), 347-373.
- García, I. (2020). e-Leadership: A Bibliometric Analysis. *International Journal of Advanced Corporate Learning (IJAC)* 13(1):19-34. [10.3991/ijac.v13i1.12341](https://doi.org/10.3991/ijac.v13i1.12341)
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis, *Leadership Quarterly* 13 (4), 423-451.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23(3), 313-324. [doi:10.1080/1363243032000112801](https://doi.org/10.1080/1363243032000112801)
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188. [doi:10.1108/09578230810863253](https://doi.org/10.1108/09578230810863253)
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347. [doi:10.1007/s10833-007-9048-4](https://doi.org/10.1007/s10833-007-9048-4)
- Harris, A., & Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158. [doi:10.1108/09578230810863235](https://doi.org/10.1108/09578230810863235)
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146. [doi:10.1177/0892020616656734](https://doi.org/10.1177/0892020616656734)
- Heck, R., Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Holman, D., Lynch, R., & Reeves, A. (2018). How do health behaviour interventions take account of social context? A literature trend and co-citation analysis. *Health*, 22(4), 389-410. <https://doi.org/10.1177/1363459317695630>
- Mehra, A., Smith, B., Dixon, A., Robertson, B. (2006). Distributed leadership in teams: The network of leadership perceptions and team performance. *Leadership Quarterly* 17 (3), 232-245.
- Merigó, J., Cancino, C., Coronado, F., & Urbano, D. (2016). Innovation Academic research in innovation: a country analysis. *Scientometrics*, 108(2), 559–593.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Stewart, L. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1–6. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Noyons, E. (2004). Science maps within a science policy context. In: H. F. Moed, W. Glanzel, and U. Rousseau, R., Egghe, L., & Guns, R. (2018). *Becoming metric-wise: A bibliometric guide for researchers*. Chandos.
- Schmoch (eds.) *Handbook of quantitative science and technology research*. Kluwer Academic Publishers, pp. 237–255. https://doi.org/10.1007/1-4020-2755-9_11

- Shukla, A.; Janmajaya, M.; Abraham, A.; Muhuri, P. (2019). Intelligence Engineering applications of artificial intelligence: A bibliometric analysis of 30 years (1988–2018). *Eng. Appl. Artif. Intell.* 85 (1), 517–532.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *Educational Forum*, 69 (2), 143-150.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice, *Journal of Curriculum Studies*, 37 (4), 395-420.
- Todeschini, R., & Baccini, A. (2016). *Handbook of bibliometric indicators: Quantitative tools for studying and evaluating research*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9783527681969>
- Van Eck N., Waltman L., Noyons E., & Buter R. (2010). Automatic term identification for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 82(3), 581-596. <https://doi.org/10.1007/s11192-010-0173-0>
- Van Eck N., & Waltman L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics* 84(2):523-543. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Van Eck, N., & Waltman, L. (2011). Text mining and visualization using VOSviewer. *ISSI Newsletter*, 7(3), 50-54.
- Van Eck, N., & Waltman, L. (2014). Visualizing bibliometric networks. In Y. Ding, R. Rousseau, & D. Wolfram (Eds.), *Measuring scholarly impact: Methods and practice* (pp. 285-320). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10377-8_13
- Van Eck, N., & Waltman, L. (2018). *Manual for VOSviewer*. University of Leiden.
- VOSviewer. (2020). <https://www.vosviewer.com/>
- Waltman, L., Van Eck, N., & Noyons, E. (2010). A unified approach to mapping and clustering of bibliometric networks. *Journal of Informetrics*, 4(4), 629-635. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.07.002>
- Waltman L., & van Eck N. (2012). A new methodology for constructing a publication-level classification system of science. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(12). 2378– 2392.

COM PAPAS E BOLOS, SE ENGANAM OS TOLOS - SISTEMAS ALIMENTARES, PALADAR E IDENTIDADE

Ana Piedade

IPBeja; Lab-At/IPBeja; CRIA (Portugal), alavado@ipbeja.pt; af.piedade67@gmail.com

Resumo

A alimentação faz parte da história e da cultura dos povos assumindo-se como importantíssimo aspeto identitário e patrimonial das comunidades. As decisões que tomamos relativamente ao que comemos, ao modo como comemos e com quem comemos são consideravelmente pouco individuais. Aprendemos com a cultura e as regras sociais, a considerar como alimento ou não alimento, determinadas espécies vegetais e animais. Aprendemos a gostar de determinadas formas de cozinhar e conservar os alimentos.

Com quem partilhamos comida ou bebida indicia o tipo de relação social que se estabelece ou se deseja estabelecer e as maneiras à mesa identificam-nos com regras de etiqueta, estratos sociais e diferenças culturais. As práticas alimentares cruzam-se no tempo e com dinâmicas populacionais e culturais, com diásporas e com a ecologia. Come-se o que se tem, mas nem tudo o que se tem; come-se em comunidade, mas nem sempre todos juntos.

Individualmente gostamos de determinados alimentos e não de outros; de algumas formas de confeccionar os alimentos, mas não de outras e esquecemos que o gosto se educa – em contexto familiar, escolar, social e cultural.

O que nos propomos abordar é o modo como se processa a educação do gosto e o papel que escola e famílias desempenham, desde a primeira infância, na diversidade de oferta de alimentos que são colocados à disposição das crianças, e modos de cozinhar. Comparar-se-á um grupo de crianças do presente com um do passado, hoje adultos com 80 e mais anos, para tentar compreender como se condiciona a formação do gosto.

Palavras-chave: Alimentação, gosto, educação, identidade, cultura

Abstract

Food is part of the history and culture of the peoples, assuming itself as a very important identity and heritage aspect of the communities. The decisions we make about what we eat, how we eat and whom we eat with are considerably less individual. We learn from culture and social rules, to consider certain vegetable and animal species as food or not. We learn to like certain ways of cooking and preserving food.

With whom we share food or drink, indicates the type of social relationship that we establish or wish to establish with others. The table manners identify us with rules of etiquette, social status and cultural differences. Eating practices, intersect over time and with population dynamics, and cultural aspects, with diasporas and with ecology. People eat what they have, but not everything they have; people eat in community, but not always together.

Individually we prefer certain foods and not others; some ways of cooking food, instead of others, and we forget that taste is educated - in a family, school, social and cultural context.

What we propose to address is the way in which taste education is processed and the role that school and families play, since early childhood, in the diversity of food offerings that are made available to children, and ways of cooking. A group of children from the present will be compared with one from the past, today adults aged 80 and over, to try to understand how the formation of taste is conditioned.

Keywords: Food, taste, education, identity, culture

1. ASPETOS INTRODUTÓRIOS – CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

É objetivo desta comunicação, refletir acerca do modo como se processa a educação do paladar, desde a infância, e qual o papel que famílias e escola desempenham nesta construção e educação. Para compreender este processo, entrevistou-se um conjunto de informantes nascidos, sobretudo

nos concelhos de Beja, de diferentes faixas etárias e níveis socioeconómicos. Esta temática, é apenas uma dimensão de um trabalho de investigação mais aprofundado e abrangente, que se iniciou na década passada, e pretende compreender a construção dos fenómenos de moda da alimentação dita tradicional e regional, no contexto do Baixo Alentejo.

É imprescindível, portanto, refletir acerca de alguns conceitos relacionados com a construção do paladar nas crianças e adultos e com a comida em geral. Olharemos para a questão conceptual relacionada com os sistemas alimentares, a alimentação, o alimento, a comida, a culinária e a gastronomia, chamando à colação alguns autores e as suas visões. Abordaremos, igualmente, a questão da alimentação enquanto património, bem como as escolhas alimentares que os informantes fazem e, neste contexto, a relação entre alimentação e memória, terá de ser abordada. Reportar-nos-emos, ainda, aos aspetos relacionados com a alimentação e identidade e, obviamente, com a aprendizagem e comida – a comida e a não-comida; com as questões etárias e com a comensalidade.

A abordagem metodológica que sustenta a investigação é ancorada em trabalho de campo, realizado na cidades e concelhos de Serpa e Beja (também noutros contextos, mas sem relevo para o presente texto). Entrevistaram-se um conjunto de informantes nascidos nos concelhos de Beja e de Serpa e aí residentes, tendo-se optado por uma entrevista aberta. Questionados acerca do que se comia na casa dos pais e dos avós, os informantes foram identificando pratos então comumente confeccionados e por si consumidos e aprendidos.

Por fim, apresentaremos algumas conclusões e considerações finais. Tratando-se de um trabalho em processo, as conclusões serão provisórias, contudo os dados já recolhidos numa investigação já longa, permitem-nos apontar, várias constatações que nos guiam no mesmo sentido.

2. A CONSTRUÇÃO DO PALADAR E IDENTIDADE – APRENDER A GOSTAR, A ESTAR E A SER

A comida não se limita a uma substância alimentar - consiste num modo, um estilo e uma forma de os humanos se alimentarem. De facto, a forma de comer define “tanto o que é ingerido, como também aquele que o ingere” (DaMatta, 1986: p. 56). As decisões que tomamos relativamente ao que se come, como se come, a que horas se come (e com quem se come) são muito mais construções coletivas do que decisões individuais – desde a primeira infância.

No caso dos informantes com quem trabalhamos, as mães foram as grandes transmissoras do conhecimento, no que concerne à aprendizagem acerca da qualidade dos alimentos e técnicas de cozinha. A nível da construção do paladar, tiveram também um papel fundamental, aqui apoiadas pelas suas próprias mães, sogras, avós e irmãs, sendo indicadas por todas e por todos os informantes, como as principais disciplinadoras e educadoras do gosto. Como se viu, também outras mulheres da família – sempre mulheres – foram importantes nesta aprendizagem das crianças: as tias e as avós, configurando um núcleo onde as relações de género assumem um papel determinante. Mesmo nos casos em que os informantes eram homens, a aprendizagem de como confeccionar os pratos, fez-se com as mulheres do núcleo familiar, tal como a construção do paladar, muitas vezes acompanhado das velhas máximas “tens de comer”; “se não gostas, comes menos”; “quando tiveres fome, logo gostas”. Algumas mezinhas caseiras que tratavam a tosse, a fraqueza e os “desarranjos” das crianças e cujo sabor era horrível (algumas tisanas, óleo de fígado de bacalhau, etc.), tinham a promessa de um alimento saboroso, geralmente doce, que podia ser consumido logo de seguida, para “tirar o mau gosto da boca”. Como refere PB, nascida em 1929, “Com papas e bolos, se enganam os tolos!”

Os tabus e as ‘obrigações’ alimentares validadas no âmbito de uma sociedade e cultura(s), permitem compreender como estas se estruturam, bem como os processos pelos quais têm vindo a manter-se e a transformar-se ao longo do tempo. Os aspetos alimentares remetem investigadores para questões míticas e sagradas, económicas, de estatuto, de subcultura, de interculturalidade e, obviamente, para os quadros sociais da memória, constituindo-se afinal, como fenómenos sociais totais. Ao permitir diferenciar ‘nós’ dos ‘outros’, a alimentação é um importante elemento identitário e, em última instância, como refere Happel (2012), somos o que comemos.

As práticas alimentares cruzam-se no tempo com as dinâmicas populacionais e conseqüentemente, culturais. De facto, as diásporas, as questões ecológicas e de mercado, as questões sociais e económicas, as interdições e obrigatórias, estão intrinsecamente ligadas aos sistemas e às práticas alimentares. Canesqui e Garcia (2005), consideram que a cozinha de um grupo é bastante mais do que um mero somatório de pratos considerados característicos ou emblemáticos de uma região ou comunidade. Entendem a ideia de cozinha como um conjunto de elementos referenciados

na tradição e articulados de tal modo que tornam particular, reconhecível e singular relativamente a outras, ou seja, conferindo a essa tradição, uma dimensão identitária. Neste contexto, a cozinha não pode reduzir-se a um inventário, transfigurada em fórmulas ou combinações de elementos cristalizados no tempo e no espaço.

A alimentação quando constituída como uma cozinha organizada, torna-se um símbolo de uma identidade, atribuída e reivindicada, através da qual os indivíduos e grupos podem identificar –se e nortear-se, ou seja, as cozinhas agem como referenciais identitários dinâmicos e mutáveis, uma vez que estão sujeitas a transformações constantes, do mesmo modo que a identidade social se constitui como um processo dinâmico (Happel, 2012; Montanari, 2006), relacionado com um projeto coletivo mutável. “ (...) as cozinhas implicam formas de perceber e expressar um determinado modo ou estilo de vida que se quer particular a um determinado grupo” e a comida traduz pertença, “servindo como um código de reconhecimento social.” (Canesqui e Garcia,2005: p.54)

A gastronomia insere-se no conceito de Património Cultural Imaterial, consignado na Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial, uma vez que se trata de património transmitido de geração em geração, baseado sobretudo em tradições orais e assente em práticas culturais e sociais que suscitam nas comunidades um sentimento de identidade e de continuidade temporal (UNESCO, 2003). O conceito de gastronomia defendido por D’Encarnação (2012), remete-nos para as questões relativas à comensalidade, pois entende a gastronomia não apenas como “a arte de comer bem, de saber apreciar os prazeres da mesa e de saborear os alimentos “(2012: 4), mas como um espaço de comidas partilhadas, e de convivência, envolto num sem número de rituais, pois “ come-se também para viver e, sobretudo, para conviver” (2012: 4; 2012: 8).

As relações à mesa, com os lugares dos mais velhos e dos mais novos estritamente definidos, as horas fixas das refeições e a partilha das diferentes partes dos alimentos consumidos à mesa, transformam-se. Tal como o teor das conversas e as relações intrageracionais e intergeracionais, as maneiras à mesa (Montanari, 2006), as alfaias a que se tem acesso – uma panóplia de elementos que remetem para uma subida generalizada do nível de vida – tudo se altera. Uma das dimensões da alimentação é, sem dúvida, a construção de identidades sociais/culturais. DaMatta (1986:56). O conhecimento das tradições culinárias de uma região pode implicar e frequentemente implica, um processo a que Carbone (2011: p. 9) se refere como “um processo de profundo conhecimento da história da comunidade residente”, proporcionando à comunidade a oportunidade de se envolver mais ou menos profundamente na (re)descoberta das suas raízes e valores tradicionais.

A alimentação vive nas memórias e vive de memórias – dos odores, dos gestos, das cores, dos sons, das texturas, dos sabores. Os odores evocam memórias e a comida é “muito” cheiro – “cheira a...”; “cheira bem”; “cheira a podre”; “cheira a fénico”; “cheira a queimado” “(...) mas ainda me lembro do cheiro da fruta madura na feira de Agosto... aquele cheiro nunca esquece...” (MA)... podendo também, implicar a conseqüente reconfiguração da memória (Bessiére,1998). Evoca-se o engenho de transformar o que cresce selvagem, o que a terra dá, em comida saborosa, fazendo do pouco muito – o pão que incha e enche – e bom em termos de sabor, evoca-se também um tempo de escassez. A ideia de simplicidade ganha contornos diferentes, como se sempre tivesse tido como objetivo destacar a qualidade dos produtos (Moreno, 2005). Ao aprender acerca da abundância e da escassez ou ausência de comida ou de certos produtos, em muitos casos, aprende-se acerca do nosso lugar no mundo, num tempo e num espaço específicos (Montanari, 2006). Aprende-se a resignação, a resistência, a resiliência, a contestação, e a escolher, fundamentalmente um caminho pessoal e de grupo, com conseqüências distintas quer no imediato, quer no futuro, quando se escolhe, uma vez mais, as memórias que se guardam e as que se olvidam. Os discursos aqui plasmados, embora individuais, remetem-nos para a ideia de Halbwachs (2004) no que concerne à memória individual: ela existe a partir de uma memória coletiva na medida em que todas as lembranças se constituem no interior de um grupo e, portanto, a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva que é plural. Também neste caso não há a memória coletiva, mas memórias coletivas visíveis nas categorizações do mundo apresentadas pelos informantes no seu conjunto

Ao permitir diferenciar ‘nós’ dos ‘outros’, a alimentação é um importante elemento identitário que se transforma ao(s) ritmo(s) da(s) sociedade(s) e cultura(s). Mantém-se em pequenos nichos, com alterações mínimas e é frequentemente patrimonializável e patrimonializada, assumindo aspetos ora nacionais, ora regionais ou locais, com a conseqüente reivindicação de “tradicional”, “verdadeiro” e/ou “original” (Pratt, 2008). No processo de construção, afirmação e reconstrução das identidades, alguns elementos culturais (como a comida) podem transformar-se “em marcadores identitários, apropriados e utilizados pelo grupo como sinais diacríticos, símbolos de uma identidade reivindicada” (DaMatta, 1986:56)

O comportamento em relação às práticas alimentares documenta há longo tempo, as diferenças sociais e a diversidade cultural, mesmo no interior de um país. A comida – o que se come, com quem, quando e onde – assumem uma importância central nas aprendizagens culturais e sociais. A formação do gosto, a interdição alimentar relativamente a alguns produtos, o que se considera como comida e não comida variam em função do espaço e do tempo e dos estratos sociais. Mas adapta-se. É, hoje, na sociedade globalizada, cada vez mais influenciado por fenómenos de moda e de publicidade. As representações de uma região e aprendizagens que aí se fazem, passam cada vez mais pela reconfiguração do que se pensa que algo seja e do que se deseja que venha a ser, isto é, a partir da realidade configuram-se os aspetos que se desejam produzir. A alimentação não está imune a este fenómeno.

Durante muito tempo – a primeira metade do século XX não foi exceção - a situação alimentar da maioria da população portuguesa era deficiente, em particular no que se refere aos alimentos de origem animal. O pão, batatas, hortaliças e legumes constituíam o núcleo da alimentação das classes trabalhadoras rurais (Oliveira e Silva 1951 [1948]: p. 196). A carne consumida por estes grupos era sobretudo a carne de porco mais gorda e alguns enchidos. Sobral (2013: p. 624-625), citando Ferreira (1951 [1944]) lembra que o peixe mais importante era a sardinha e o bacalhau acompanhava-a, com menor intensidade, nas classes trabalhadoras. Os regimes alimentares rurais eram, em meados do século XX, mais pobres do que os citadinos e a alimentação aumentava em variedade e riqueza à medida que se “ascendia” na hierarquia de classes. Para explicar este fenómeno, convoke-se Bourdieu (1979), e o conceito de distinção social. O autor relaciona a definição de gosto com fatores como o capital cultural e a classe social, relacionando diferenças de gosto como mecanismo de hierarquização social.

Num passado recente, no contexto territorial, que estamos a considerar, a comida era sobretudo vista como um aspeto fundamental da sobrevivência. Os informantes falam de uma gastronomia maioritariamente baseada no pão, nas ervas aromáticas e plantas silvestres – todos falam de açordas e de migas, esses pratos feitos com pão e com consistência mais líquida (as açordas) ou mais compacta (as migas). A diferença de classe social fazia-se sentir, como referido, na quantidade e qualidade de “conduto”, usada, daí que as migas de assobio fossem conotadas com a pobreza - assobiava-se quando se encontrasse um pedaço de toucinho ou de carne com cuja gordura ou pingo, se temperassem as migas.

Refere Saramago (2000:117-118) que no século XX a cozinha alentejana pouco se modificou, sobretudo no que concerne às receitas fixadas. O que acontece é um aumento da diferença de alimentação entre os que tinham mais posses e os que tinham menos. O autor defende que o Alentejo não tinha uma cozinha de rico e outra de pobre no que respeita ao conjunto de práticas alimentares seguidas. O que se passava, refere, era a diferença ao nível das quantidades de carne e de peixe bem como de azeite e de queijo que os ricos consumiam. Até há pouco tempo, afirma, a comida alentejana era coisa de alentejanos. Esta ideia é corroborada pela atitude, nos últimos anos, dos alentejanos e seus descendentes residentes na zona metropolitana de Lisboa. O Alentejo está na moda e eles colocam o Alentejo na moda, reivindicando práticas aprendidas no contexto familiar e saberes ancestrais.

A ideia de uma alimentação simples e pobre do passado choca com as expectativas dos consumidores do presente (Montanari,1994; Bessiére,1998). As comunidades imaginadas e esperadas da atualidade não são as da escassez, mas a da abundância. A base da alimentação – o azeite, as ervas aromáticas (coentros, poejos, hortelã, hortelã da ribeira, alho), o tempero e a simplicidade das técnicas, mantêm-se (Amorim, 1987). A gastronomia, contudo, reinventa-se na proporção entre as quantidades de pão e de carne ou peixe, na substituição dos cogumelos e espargos selvagens pelos de estufa, na eliminação de tengarrinhas, catacuzes, beldroegas e outros vegetais na alimentação quotidiana.

O hábito de consumir as partes menos nobres das carnes - chispe, orelha de porco, pés de porco e de borrego, mão de vaca, beijo de vaca, rabo de boi – e peixes mais baratos, perdeu-se na população portuguesa, a partir do momento em que a mobilidade social e económica no sentido ascendente passou a ser mais fácil. Fala-se no período pós 25 de Abril de 1974, que também coincidiu com as grandes mudanças no tecido social do Alentejo.

As crianças atuais que se tomaram como referência (23), residentes neste território, ao contrário dos seus pais mas, sobretudo, dos seus avós, bisavós e trisavós, já não consomem açorda e migas com frequência ou (de todo) e desconhecem o sabor da língua de porco e de vaca, da cabeça de borrego assada, dos pés de porco e de borrego cozinhados de coentrada ou com feijão, dos rins, coração, pulmões e bofe; raramente ou nunca consumiram fígado (iscas) ou rabo de boi ou, ainda, mioleira com ovos, catacuzes, tengarrinhas, enguias, beijo e mão de vaca, orelha de porco, cachola e tantos outros produtos que fizeram parte da vida dos seus antepassados próximos. Não comem estes

produtos porque não precisam, porque eles remetem os seus mais velhos para tempos de pobreza, escassez e interditos alimentares originados pelas clivagens sociais e económicas. Diga-se em abono da verdade, que outros dos alimentos referidos pelos informantes mais velhos, simplesmente desapareceram, como é o caso da sardinha de barrica.

As crianças de Beja do século XXI, aprenderam uma gramática de sabores diferente, da qual fazem parte “douradinhos” (de pescada e de frango), salada russa, puré de batata, “strogonoff” de peru, de porco e de frango; empadão (de carne e de soja); rissóis e croquetes; badejo no forno; red fish no forno; maruca cozida; arroz de aves; carne de porco à portuguesa; salada de atum; entre outros. Todos estes sabores estão presentes nas ementas das escolas (entre o 1º e o 9º ano de escolaridade) do território. As ementas das escolas procuram ser equilibradas do ponto de vista nutricional, e ir ao encontro do gosto da maioria das crianças, ao mesmo tempo, que trabalham a construção do paladar. Curiosamente, as receitas ditas tradicionais, pouca expressão têm, nas ementas analisadas. As famílias introduzem outros elementos nesta gramática, globalizando-a. É o caso de alimentos pré-cozinhados (congelados, frango assado, entrecosto, arroz com passas,...) e de outros contextos culturais: pizzas, cachorros, hamburgers, sushi, “comida chinesa”, tofu, soja, wasabi (molho), nhoque; picanha, farofa, lasanha, raviolis, pão de queijo, caril, couscous, kebab,... no caso das frutas, contactam com anonas, papaias, mangas, nectarinas, pêssegos do Paraguai, maracujás, pitais, etc., que não estavam disponíveis durante a infância das gerações anteriores. No que concerne ao consumo de sal e de açúcar, a situação também se alterou relativamente a gerações anteriores (avós, bisavós,...), com um aumento substancial do consumo de batatas fritas e aperitivos (empacotados), sumos de pacote e refrigerantes, gelados, chocolates, gomas, chupas, bolos (embalados e não embalados), pudins, iogurtes açucarados, etc. A escola e as famílias consideradas, afastam-se dos sabores tradicionais e locais, elevando a fasquia do açúcar e fomentando a aquisição de sabores cosmopolitas e globais.

Aprende-se por via da cultura e das regras sociais a considerar como alimento ou não alimento/comida ou não comida, determinadas espécies animais e vegetais bem como formas de conservar alimentos e mesmo, modos de confeccionar e de consumir alimentos. Assim, come-se o que se tem, mas nem tudo o que se tem. Em termos de estratos sociais e classes sociais diferentes, surgia a noção, também aprendida, de que haveria comida para ver (a dos patrões, a dos ricos, a dos outros – estrangeiros de visita, etc.) e comida para comer – a comida dos “iguais entre si”. Para estas crianças, muitos dos produtos que integravam as refeições dos avós, são, absolutamente, não comida.

Também se aprende e ensina que a comida é consumida em função das faixas etárias, pelo que aquilo que é obrigatório ou possível que uns comam, aparece como interdito a outros, no seio de uma mesma comunidade e família. Com efeito, há bebidas interditas em função das faixas etárias, por exemplo – o vinho, os licores, a aguardente, no caso das crianças ao longo do tempo (exceto as sopas de cavalo cansado); o leite materno, para todos os que não sejam crianças pequenas. Mas também há alimentos pouco acessíveis, a não ser para as elites, no contexto do Baixo Alentejo da primeira metade do séc. XX, como por exemplo, a carne de caça. Esta carne era vianda de mesa de proprietários de terras extensas, nas quais caçavam, e que estavam interditas a outros – os que não tinham nem terra nem autorização para caçar.

O paladar das crianças pequenas habitua-se ao leite materno e, na ausência deste, ao leite de burra e ao de cabra (o leite de vaca é desaconselhado para crianças muito novas e recém-nascidos). Ouçamos MBC, uma das informantes nascida em 1921, no concelho do Barreiro, nas com origens familiares em Beja: “(...) às vezes as mulheres não tinham leite, assim que as crianças nasciam. O leite não descia... e outras, coitadas, ... a minha mãe e a minha tia contavam que era uma miséria muito grande...morriam de parto. E as crianças eram mandas para casa de outras mulheres, que as criavam... pois, pois era...eram as amas de leite. Mas às vezes não havia ali ninguém com filhos pequenos e as crianças não podiam morrer à fome, não é? Olhe, dizia a minha mãe, que davam leite de burra e de cabra aos inocentes.... Pois.... Com leite de vaca, as crianças passavam mal... às vezes morriam...”.

Ainda segundo a mesma informante as açordas, a mioleira (simples) e os caldos de carneiro, eram alimentos dados a crianças pequenas, para que crescessem saudáveis e espertas. A estes, outra informante, RH, nascida em Beja, em 1935, acrescenta outros produtos que, refere, faziam parte da alimentação infantil: miolos com ovo, gemadas com cerveja preta (“para as crianças com fastio ou fraquinhas”), fígado, rim, coração, bofe, sopas de cavalo cansado, óleo de fígado de bacalhau, mel, toucinho esmagado (“migado com garfo e misturado na açorda, para dar força”), e ainda, sardinha de barrica e peixe seco (“que as mães davam à gente, as que podiam, quando já se tinham os dentes todos e a gente era maiorzinhas”). Tais declarações estão em linha com os trabalhos de Braga e Braga (2012).

Canesqui e Garcia (2005), citam Pacheco (2003), quando este refere "Diz-me o que comes e como o preparas e dir-te-ei quem és, (...)" para também elas, assumirem os aspetos de identidade e alteridade das práticas alimentares. Defendem a existência de um conjunto de cozinhas regionais que vão enformar a cozinha nacional, justificando sua tese através da exemplificação das práticas alimentares rituais, patentes na recriação dos pratos tradicionais em alturas festivas, de acordo com as tradições familiares próprias de cada região. Defendem também que, para além das especificidades regionais, é necessário considerar a forma como se confeccionam os ingredientes, aspetos que se transmitem oralmente, ou através de la experiência de cozinha dos antepassados. Portanto, concordam com Valeri (1989), que afirma que em todas as sociedades se escolhe com quem se come, a ocasião em que se come e o que se come, já que as escolhas alimentares, ou seja, o que se considera como alimentos, (que fomos ensinados a considerar como tal), são determinados por um código cultural que estabelece os limites entre aquilo que é comestível e o que não o é – entre a comida e a não-comida. Raquel Moreira (2016) reforça este pressuposto, aduzindo a questão económica, ao referir que a alimentação tem um forte impacto na economia doméstica e global, estruturando-a. Ademais, assegura obviamente, as necessidades biológicas, revela hierarquias e desigualdades sociais, ao distinguir os grupos quanto ao que em determinado momento e num dado contexto, podem consumir, marcando identidades.

O conhecimento das tradições culinárias de uma região pode implicar e frequentemente implica, um processo a que Carbone (2011: 9) se refere como "um processo de profundo conhecimento da história da comunidade residente", proporcionando à comunidade a oportunidade de envolver-se mais ou menos profundamente na (re) descoberta das suas raízes e valores tradicionais. A alimentação e gastronomia locais, porém, situam-se no contexto de "patrimónios mais próximos", familiares ou de grupo, que se ensinam e se aprendem como se de rituais de passagem e "performances" se tratassem. A idade biológica e/ou social, o sexo, as expectativas familiares da continuidade temporal das receitas e dos modos de fazer – escolha dos ingredientes e determinação da sua qualidade e grau de frescura, preparação prévia ao cozinhado, ordem de entrada dos ingredientes na panela e tempos de cozedura, salga, dessalga, "defumagem", tempero e conjugação dos ingredientes no mesmo recipiente – escapam frequentemente à receita escrita, quando esta existe. Surge o proverbial q.b. que só resulta quando se mecaniza o gesto e se consegue antecipar o sabor; a pitada; o termo "a gosto",... tudo saberes que necessitam de ser interiorizados, perpetuando o valor dos saberes ancestrais e dos antepassados, conferindo, ainda hoje, importância redobrada aos mais velhos da casa, da família, da comunidade. Treinaram-se verdadeiramente, os mais novos para substituir os mais velhos num processo complexíssimo, mas aparentemente simples que Durkheim designou por educação, durante várias gerações. Contudo a nova gramática de sabores que está a ser adquirida pelas crianças atuais, coloca em causa esta continuidade, fazendo prever, mais adiante nas suas vidas, uma situação de invenção e reinvenção da tradição (Hobsbawm, 1983), como, de resto, é visível já na geração dos seus pais (Piedade, 2017; 2019).

No presente, desapareceram alguns ingredientes, outros surgiram. Os sabores da água, dos legumes e do próprio fogo alteram-se, levando à necessidade de inovar, reinventar e substituir – nada de novo, nada que a humanidade não faça desde sempre e, por isso, conseguiu manter-se. Afinal, o engenho e a flexibilidade são ferramentas da sobrevivência humana, aprendidas e ensinadas quotidianamente. A flexibilidade vê-se no encontro de culturas e desencontro dos grupos – na história da diáspora portuguesa que afasta famílias e amigos mas carrega o conhecimento dos alimentos culturais, dos alimentos rituais e da conceção do que se entende por comida e por não comida – o que é nosso e o que é deles. No caso dos alentejanos, há histórias de sardinha de barrica, a comida de escassez, dividida por dois ou três membros da família, que apesar de barata "às vezes, uns comiam e outros cheiravam" (A.O.) e do toucinho que se usava com parcimónia "(...) a gente antigamente, quem vivia assim mais malzito, não é? Era pão com um pedacito de toucinho ou chouriço ou queijo – também dependia dos patrões... e era pouco. Havia muita fome. Muita fome... muitos filhos e era difícil..." (AB) "O meu pai já não era dos que ganhava pior e não se comia carne a não ser à Quinta-feira. Eram 350g de borrego para cinco pessoas. A minha mãe, às Quintas-feiras fazia cozido de borrego. De resto pouca carne se comia. Até os enchidos eram caros, por isso se usavam como conduto. A linguiça usava-se para dar sabor, por exemplo no cozido de couve, que levava carne – pouca linguiça e toucinho.(...) o gaspacho era acompanhado com azeitonas e rábano e muito raramente com sardinha miúda ou com jaquinzinhos, mas era raro. (...) fazia-se cachola, que são as vísceras-pulmões, rins, coração, fígado- frita com azeite, alho e louro."(J.O.) . Como refere Sutton (2001), existe uma relação estreita entre a memória e a alimentação. O local, a nostalgia e o global, cruzam-se na produção de um discurso que traduz memórias de grupo e identidades de grupo (Goody, 1998; Sobral, 2007). Os sistemas e as práticas alimentares, constituem-se como aspetos culturais privilegiados para nos darmos conta destes aspetos bem como da forma como as diferentes gerações se educam e a identidade se transforma.

3. REFLEXÕES FINAIS

Pode dividir-se o que que ingerimos, entre “comida do tempo” e “comida da pressa”. A comida do tempo (do vagar – slow food), remete-nos para a tradição, a construção de sistemas alimentares tradicionais e que traduzem identidades locais e regionais. A comida da pressa (fast food), cruza a pressa da vida quotidiana atual com a necessidade de esquecer tempos de escassez, misturada com a praticidade da comida feita e com o cosmopolitismo dos produtos e pratos ingeridos.

A qualidade da comida ingerida pode melhorar relativamente a um passado recente conotado com a escassez e baixo valor económico e simbólico, mas a verdade é que nem sempre é melhor ou mais equilibrada. Perdem-se competências culinárias e conhecimentos acerca do modo de preparar, confeccionar e consumir alguns alimentos; ganha-se tempo e rapidez a cozinhar, recorrendo a congelados, e à aquisição de comida pré-feita, que vários hipermercados, restaurantes e postos de venda de comida para fora (os “take away”), disponibilizam. Cozinha-se menos e aquece-se mais. Neste processo, introduz-se um conjunto de novos elementos, de novos sabores, na gramática do paladar das crianças (e adultos), habituando o palato ao açúcar e ao sal em demasia, sabores fáceis e que, uma vez adquiridos, dificilmente se perdem.

Com que partilhamos a comida ou bebida, indicia o tipo de relação social que se estabelece ou que se deseja estabelecer, mas hoje forçamo-nos a partilhar mesas, independentemente de simpatias ou antipatias – acontece nas cantinas e nos restaurantes de comida rápida; nos estabelecimentos de pronto a comer que aderem, cada vez mais, às mesas grandes e aos bancos corridos, para onde se levam os tabuleiros e a comensalidade é forçada. As horas das refeições desencontram-se, tanto quanto possível, para permitir a diminuição do tempo de espera na fila, no caso dos locais de restauração mais populares; a hora do almoço é definida pelos tempos e ritmos de trabalho e das aulas; as maneiras à mesa indiciam modos diferentes de nos identificarmos com as regras de etiqueta, estratos sociais e diferenças culturais e aparecem cada vez mais misturadas, como misturadas estão as pessoas – crianças e adultos – que partilham espaços públicos de consumo de refeições.

O gosto educa-se em contexto familiar, escolar, social e cultural, mas também em função das faixas etárias, e entre pares. A sociedade que se quer cada vez mais intercultural e cosmopolita, reflete-se nas nossas práticas alimentares e no consumo de produtos desconhecidos para os informantes mais velhos com os quais trabalhamos, alterando preferências e paladares. Assiste-se cada vez mais à aquisição do gosto pela comida “do outro” (de outra região, de outro país, das receitas que estão nos livros ou dos programas culinários transmitidos pela TV e recusa de comidas tradicionais/populares/da pobreza em Portugal), por parte das gerações mais novas (crianças e pais de algumas delas). A comida embalada, pronta e pré-cozinhada transforma o gosto pelos alimentos, mas predispõe à experiência de novos sabores e embala-se no cruzamento de propostas culinárias e na cozinha de fusão, nos produtos “gourmet”. Por fim, assiste-se à “elitização” de alguma comida dita de pobres, em Portugal, aspeto tanto mais importante, por ser recuperada por quem, durante muito tempo, a quis esquecer (Piedade, 2017).

REFERÊNCIAS

- Amorim, R. (1987). *Da mão à boca: Para uma história da alimentação em Portugal*. Lisboa. Edições Salamandra
- Bessière, J. (1998). *Local Development and Heritage: Traditional Food and Cuisine as Tourist Attractions in Rural Areas*. *Sociologia Ruralis*, 38(1), 21-34.
- Braga, P.; Braga, I. (2012). “Do leite à açorda. Para a história da alimentação infantil (séculos XVI-XIX)”. In Araújo, M.; Lázaro, A.; Ramos, A.; Esteves, A. (2012), (Coord.). *O Tempo dos Alimentos e os Alimentos no Tempo*. Braga: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»
- Canesqui, A; Garcia, R (2005), (Orgs.). *Antropologia e nutrição: um diálogo possível* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. Antropologia e Saúde collection. ISBN 85- 7541-055-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Obtido em Fevereiro de 2014
- Carbone, F. (2011). Turismo, Arqueologia e desenvolvimento. Gestão de áreas arqueológicas com fins turísticos. O Caso de C onimbriga, in *RT&D - Journal of Tourism Development*, 15, 103-115.
- D’Encarnação, J. (2012). Cidade, Gastronomia e Património. *Revista Memória em Rede*, 2, nº 7,1-12.

- DaMatta, R. (1987). Sobre o simbolismo da comida no Brasil. *Correio da Unesco*. 15(7):21-23, 1987.
- Flandrin, J.; Montanari, M. (1998). *História da Alimentação*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Goody, J. (1998). *Cozinha, Culinária e Classes*, Oeiras, Celta Editora
- Happel, C. (2012). You are what you eat: Food as expression of social identity and intergroup relations in the colonial Andes. *Cincinnati Romance Review*, 175-193.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona. Antropos,
- Hobsbawm, E. (1983). Introduction: inventing traditions. In, Hobsbawm, E. e Ranger, T. (1983). (orgs.). *The Invention of Tradition*. Cambridge. Cambridge University Press, 1-14.
- Montanari, M. (2006). *La comida como cultura*. TREA.
- Moreira, R. (2006), *Memória y Patrimonio Alimentario: La Importancia de Los Saberes Empíricos*, Actas do III Congreso Internacional de la Red SIAL sob o tema Alimentación y Territorios. [CD], Baeza, (Jaén-Espanha).
- Oliveira e Silva, J. (1951) [1948], *Níveis de vida do trabalhador rural português: subsídios para o seu estudo*. In Correia, A. (org.). *A Alimentação do Povo Português*. Lisboa. INE, 184-200.
- Piedade, A. (2017). *Esta açordinha até dá vida aos mortos! - de comida da fome a comida de elite*. In Rabanaque, M.; Hernandorena, M.; Esteyan, A. (2017), (Coord.). *Antropologies en transformació: sentits, compromisos i utopies – Congreso de Antropologia*. Valencia: Universitat de València
- Piedade, A. (2019). *Entre azeitonas e torresmos de rissol - interculturalidade e práticas alimentares no Baixo Alentejo*. International Conference on Interculturalism and Multiculturalism. FLUL. Lisboa, Março de 2019.
- Pratt, J. (2008). *Food values: the local and the authentic*. Emerald.
- Santos, C. (2011). *A comida como lugar de história: as dimensões do gosto*. *História: Questões & Debates*, 103-124.
- Saramago, A., et. Al. (2000), *Gastronomia e Vinhos do Alentejo*. Lisboa, Assírio e Alvim.
- Sobral J. (2013). *Nacionalismo, Culinária e Classe*. *Ruris.VCol.1, nº 2*, Setembro de 2007
- Valeri, R (1989), "Alimentação", In *Enciclopédia Einaudi*, vol. 16, Lisboa. Imprensa Nacional Casa da Moeda: 191-209.

O ATO RESPONSÁVEL EM BAKHTIN DÁ CONTA DE PENSAR A ÉTICA PROFISSIONAL DOCENTE?

Giseli de Souza Lucas¹, Liana Seródio², Guilherme do Val Toledo Prado³

¹UNICAMP (BRASIL), *giselilucas2@gmail.com*

²UNICAMP (BRASIL), *serodio@unicamp.br*

³UNICAMP (BRASIL), *gvptoledo@gmail.com*

Resumo

O ato responsável em Bakhtin é um conceito filosófico-epistemológico que apoia produções teóricas baseadas na alteridade e na responsividade. Motivadas por uma pesquisa que investiga a formação continuada em serviço e a profissionalidade docente percebemos a proximidade dos conceitos de ética profissional docente com o conceito de ato responsável em Bakhtin quando tratamos de responsabilidade e algumas contradições e ou afastamentos quando dizemos das condições para a observação da ética. Diante dessas relações buscamos nas narrativas de professores e professoras, obtidas nos encontros de formação, responder as seguintes questões: 1) como fazer a transposição da ética bakhtiniana para o contexto da ética profissional docente? 2) Como classificar a ética enquanto qualificação de um ato e enquanto denominação de um atributo profissional? 3) No que estes conceitos, de ato ético em Bakhtin e ética profissional docente, se aproximam ou se distanciam? 4) Quem queremos atingir e quais contribuições que um e outro estudo oferecem para a formação docente? 5) Quais as dimensões e complexidades dos atos e da profissionalidade? Constatamos como contribuição dos nossos estudos que é possível ampliar as referências na área da ética, assim como, atribuir como perspectiva de formação os conceitos de ato responsável, além de, através das narrativas, compreender melhor este conceito bakhtiniano. Concluimos que a ética profissional docente é uma categoria de análise para a formação continuada em serviço privilegiada por considerar a prática, o locus de trabalho e os atos.

Palavras-chave: ética, profissionalidade docente, Bakhtin, formação.

Abstract

The responsible act in Bakhtin is a philosophical-epistemological concept that supports theoretical productions based on alterity and responsiveness. Motivated by a research that investigates continuing education in service and teaching professionalism, we perceive the approximation of the concepts of teaching professional ethics with the concept of responsible act in Bakhtin when dealing with responsibility and some contradictions and or departures when we say about the conditions for observing ethics. In view of these relationships, we seek in the narratives of teachers and teachers, obtained in the training meetings, to answer the following questions: 1) how to transpose Bakhtinian ethics into the context of professional teaching ethics? 2) How to classify ethics as a qualification of an act and as a denomination of a professional attribute? 3) In what do these concepts, of ethical act in Bakhtin and professional ethics of teaching, come close or distance? 4) Who do we want to reach and what contributions do both studies offer for teacher training? 5) What are the dimensions and complexities of the acts and professionalism? We found as a contribution of our studies that it is possible to expand the references in the area of ethics, as well as to attribute the concepts of responsible act as a perspective of formation, in addition to, through narratives, better understanding this Bakhtinian concept. We conclude that teaching professional ethics is a category of analysis for continuing education in a privileged service because it considers practice, locus of work and acts.

Keywords: ethics, teacher's professionalism, Bakhtin, teacher's training.

1. O ATO RESPONSÁVEL

O ato ético responsável em Bakhtin e a ética profissional, como questionamento, presente em várias áreas do conhecimento, são temas deste texto, ao qual propomos discutir com e em relação a complexidade da carreira do profissional docente em relação a algumas produções teóricas sobre o assunto.

Notamos que a própria noção de ética, elaborada por autores que dela tratam, é produto de atos responsáveis no sentido bakhtiniano que para nós parece interessante e até certo ponto problemático. Embora o conceito de ética (como quaisquer conceitos) seja sempre produzido culturalmente, portanto carregado ideologicamente de conteúdos morais, o ato orientado pelo conhecimento de valores como padrões de comportamento chega a desvirtuar a concepção de ato ético (ou responsável) como o concebe Bakhtin. Este reconhecimento nos parece suficiente para justificar esse estudo.

Assim, nos propomos a discutir a ética profissional docente contextualizada por um lado em um regime de condutas profissional e por outro entre os sujeitos participantes de acontecimentos que demandam a responsabilidade em seus atos, buscando perceber as conjunturas e tessituras morais que são compartilhadas e que permeiam os atos profissionais. Trataremos nossas compreensões cotejando o ato responsável bakhtiniano às regras, leis e deontologias que constituem a profissão docente. Discutiremos que embora seja impossível repartir um ato enquanto ato, seu produto, ou seja, os resultados podem se desdobrar em subprodutos de forma abstrata, assim como, pela memória e por abstração podem-se estudar seus momentos e conteúdos. Além disso, também de modo abstrato pode-se visualizar seus aspectos cognitivos (os conhecimentos necessários para sua realização), estéticos (o material, forma e conteúdo) e éticos (os valores ou o posicionamento valorativo do sujeito do ato).

Falar de ética ou do ato ético carrega consigo um problema que faz parte da imensa corrente de sentidos da palavra “ética”. Nosso ato, por exemplo, ao escrever este texto é um ato ético responsável que cada uma realiza à sua maneira, porém de forma não indiferente uma à outra por termos em comum um acontecimento: na medida em que pesquisamos, a ética se tornou de uma relevância tal para a formação, que nos responsabilizamos em compartilhar tanto os problemas que encontramos como o percurso de compreensão de sua importância para nós.

Ao mesmo tempo e do mesmo modo que no discurso antecipamos a resposta do leitor (Bakhtin, 2015, p. 52; Bakhtin, 2018, p. 235; Volóchinov, 2017, p. 184), em nossos atos antecipamos até certo ponto, os atos dos outros, como desejados ou não, que os seguirão. E quando mobilizados pela não indiferença ao outro, não tiramos vantagem interesseira (Bakhtin, 2011, p.128). Assim a comunicação dos conhecimentos produzidos sobre ética neste texto é um ato responsável de nossa parte, que envolve tanto conhecimentos discursivos como de outras linguagens quanto leva em conta o outro, o leitor do texto como profissional da educação que poderá, por meio da leitura tomar consciência dos pequenos atos éticos que constituem nossa vida com os outros.

A formação docente e discente só teria a ganhar se essa postura responsável, amorosa, não indiferente, desinteressada, passasse a existir na relação entre os estudantes e dos professores com eles, não por terem aprendido em um manual, mas porque leram as narrativas de seus professores, que tendo vivido a experiência se sentem na responsabilidade de compartilhar, numa categoria de conselhos (Benjamin, 1994) que deixam a cada um a liberdade de prová-las em suas relações.

Tratar de ética como um valor, qualidade ou comportamento esperados, mas não discutidos, nos atos profissionais foi o que nos motivou, primeiramente, a falar de ato ético em Bakhtin (nosso filósofo referência) e de ética na profissão. Em segundo lugar, por ser um tema com muitas vertentes e de muitas interpretações, procuramos apontar uma versão onde a ética é compreendida sempre em relação.

Contudo, logo nos demos conta de que enfrentaríamos um desafio, que viria das questões: 1) como fazer a transposição da ética bakhtiniana para o contexto da ética profissional docente? 2) Como classificar a ética enquanto qualificação de um ato e enquanto denominação de um atributo profissional? 3) No que estes conceitos, de ato ético em Bakhtin e de ética profissional docente, se aproximam ou se distanciam? 4) Quem queremos atingir e quais contribuições que um e outro estudo oferecem para a formação docente? 5) Quais as dimensões e complexidades dos atos e da profissionalidade?

Estas questões nortearão este texto cujo objetivo primeiro é relacionar estas teorias e discuti-las à luz de teóricos e pesquisadores como Bakhtin (2011, 2015, 2018), Sobral (2008, 2009), Moran (1990, 1991, 2005), Caetano (2009), Estrela e Caetano (2010), Serodio (2014) e Prado (2010).

É importante discutir o que queremos dizer com “ato”, além do que se espera, como ação ou efeito do agir e reagir às circunstâncias situadas em tempo e espaço historicamente construído. E ainda, enquadrando conceitualmente em Bakhtin, é possível dizer que em algumas situações que se apresentam na vida do agir exige um posicionamento valorativo (eticamente) e dessa forma nos damos conta de que um simples agir conforme as circunstâncias comumente contém muitos conhecimentos anteriores, uma boa dose de técnica (linguística e quem sabe até dramática) e tem consequências, das quais não podemos escapar, pois somos responsáveis.

Em termos de assumirmos a responsabilidade pela proposta enunciada neste artigo podemos apontar condições para a apresentação dos atos, podendo ser singulares e universais ou apresentar dimensões que se dão na ordem do legal, do geral ou do particular.

Fazemos estas seleções, baseadas nas possibilidades de diálogo, para dizer também que são muitas as relações que estabelecemos para dar conta desta temática; por isso, escolhemos abordar dialogicamente os atos éticos levando em conta que um ato não existe sem um sujeito que o realize. E um sujeito, como indivíduo social (em seu agir) só realiza um ato ético se for na relação com o outro (sujeito outro da relação).

Ao compreender, em diálogo com os outros, a complexidade e o dever ético dos atos morais nas palavras de Morin¹, e a responsabilidade e não indiferença ao outro, dos atos éticos nas palavras de Bakhtin concordamos que a ética é o encontrar valorativo do ser humano, com um outro indivíduo singular como ele próprio o é, participando de sua comunidade e de sua espécie (Morin, 2005b); e aproximamos filosoficamente os dois teóricos, para dizer do ato como princípio ético da filosofia moral pensada por Bakhtin e que ambos contribuem para uma ética profissional.

Assim, afirmamos que todo ato em si, e o ato moral em particular, “é um ato de religação: com o outro, com uma comunidade, com uma sociedade e, no limite, religação com a espécie humana” (Morin, 2005b, p. 23). Ainda, sob esta perspectiva, podemos inferir que os atos dependem dos sujeitos, seus interlocutores e do seu contexto. Para Mikhail Bakhtin todo ato é único e responsável, contudo, alguns elementos do ato podem ser repetidos; sem que nunca seja o mesmo ato, pois o sujeito do primeiro ato já não é o mesmo, ao repeti-lo. Aliás, *repetimos para que fique diferente* a conselho do poeta Manoel de Barros (2001).

A partir das aproximações possíveis do saber ético profissional, deontológico (Estrela, 2000), e o ato ético (Bakhtin, 2011) e ato moral, entendemos que independentemente do agir de forma legal, geral ou particular; ou agir nas categorias do singular ou do individual, todas essas faces contribuem com a construção de um ato único, no qual se vive uma experiência sensível (do mundo dado) e inteligível (da compreensão do mundo) (Sobral, 2009), e dizem do ato como condição de estar e ser no mundo e dizem do sujeito do ato em relação com outros sujeitos.

Cada ato singular é uma resposta responsável de um indivíduo a um outro, a quem ele é não indiferente. Pode-se dizer que esta é a característica mais revolucionária da ética bakhtiniana. O reconhecimento da não indiferença pelo outro se baseia no amor que torna o outro singular tanto quanto seus atos irrepitíveis, no ato responsivo de meu ato no olhar do outro. Alguém poderia perguntar: e se for indiferente? É possível ser indiferente ao outro? É possível. E infelizmente não é incomum. Se for indiferente o ato não será um ato responsável.

Bakhtin estabelece uma distinção entre, de um lado, a indiferença do teórico, que exclui a irrepitibilidade do ato individual singular, bem como considerações morais, e a incapacidade do estético de constituir um plano uno para os atos, e, do outro, a não-indiferença, de uma filosofia que considere também o ato individual em sua unidade, que une o repetível da ação em si e o irrepitível do ato singular (para além do teórico, que, do ponto de vista de uma filosofia moral, é apenas um componente dos atos concretos, não sua representação completa) (Sobral, 2019, p.39).

Assim, consideramos que para pensar alguns elementos dos atos, observáveis posteriormente e por meio de alguma materialidade produzida em seus processos ou conteúdos, tomamos como princípio a possibilidade de refletir sobre as experiências promovidas pelos atos e de perceber como esse agir investe-se de aprendizado, dessa forma, pode servir à atividade ética profissional como parâmetro, principalmente, a partir das contribuições de Bakhtin quando ele atribui como qualidade, para efeito do ato ético, a responsabilidade e a responsividade na relação com o outro para com quem é não indiferente.

Em outro trabalho Sobral (2008, p 224) questiona: como não apagar a especificidade dos atos e como não perder, nessa especificidade, o que há em comum nos vários atos? Tentando responder a esta questão, entendemos que todo ato ético é endereçado, pois diz de um sujeito que fala a alguém de algum lugar, e dessa posição não existe a condição de não se implicar, por isso, se podemos dizer de alguma generalização, dizemos de ser responsável e responsivo pelos atos éticos, condição concreta e de partida para aproximar e contribuir para o construto de uma ética profissional docente, que se distingue das outras por dizer de uma categoria, de uma vida; mas que se aproxima, pois diz do ser docente e dessa cultura.

¹Mesmo chamando de ato moral, Morin (2005), em seu livro método 6, não distingue moral de ética, dizendo que são inseparáveis, concebendo a “ética complexa como um metaponto de vista comportando uma reflexão sobre os fundamentos e os princípios da moral” (p.15).

Os atos éticos podem responder a legalidade e as normas? Bakhtin põe uma consciência em relação com outra consciência acima de um valor assumido teoricamente ou legalmente, portanto é bem crítico à racionalidade se ela reduzir o indivíduo a uma etiqueta, a um rótulo, e diz em algumas passagens de para filosofia do ato responsável.

Não existem normas morais determinadas e válidas em si, mas existe o sujeito moral com uma determinada estrutura (não, obviamente, uma estrutura psicológica ou física), e é sobre ele que necessitamos nos apoiar: ele saberá em que consiste e quando deve cumprir o seu dever moral ou, mais precisamente, o dever (porque não existe um dever especificamente moral). (Bakhtin, 2011, p. 44)

No entanto, as normas morais determinadas e válidas na estrutura social onde vive o sujeito concreto do ato, constituem seus atos, porém não de maneira abstrata e sim concretizada nas relações, se assim, nas relações elas forem tomadas como válidas.

Para Morin (2005b), o dever é a ética, assim como o saber é o conhecimento, reconhecendo essa distinção, ele afirma que o pensamento complexo é o elo de ligação entre essas duas grandezas; mobilizando a inteligência para enfrentar a vida (p.62), dessa forma, para dizer da qualificação de um ato estamos buscando estabelecer e promover a conscientização intelectual e moral que nos dará condições para classificar cada ato e de aproximar de um contexto de trabalho quando da denominação de um atributo profissional. Com Bakhtin, podemos dizer que: o que sei ou o meu conhecimento (Morin, 2005b), irão fazer parte do meu ato de maneira inescapável, pois não tenho alibi para meu conhecimento não posso dizer que não sei o que sei, a tempo de marcar em meu ato um não saber simulado: isso seria impostura.

Posso não saber o que deveria saber e, desse modo, com Morin (2005b), estaria atuando sem ética profissional. Ao que, com Bakhtin, diríamos que estaríamos agindo de maneira indiferente ao estudante, que vem comigo aprender. Mas é claro que não é tão simples assim qualificar este ato e depende somente de cada um responder com a própria vida, o quanto não sei por indiferença ou devido à estrutura social que me formou não haver me proporcionado qualificação para meu ato. O que sei, o que percebo e o que vale para mim meu papel de formadorx, de professorx engloba e abarca a visão da ética profissional, que é somente uma parte, certamente importante, do ato responsável.

Para Bakhtin (2011), as atribuições, as normas, a legislação, etc. são de natureza conteudista, aplicadas a uma obrigação, e não é o conteúdo da obrigação escrita que obriga o sujeito a um ato “mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação” (p.94). O sujeito, em relação com os outros, como centros de valores da filosofia do ato responsável, chamam a responsabilidade no agir e a consciência do pensar eticamente, de aspectos que para Bakhtin são individuais e singulares, e para efeito de aproximação de uma proposta deontológica, colabora com o pensamento que reforça a necessidade de se pensar uns com os outros, estudantes entre estudantes, estudantes com os docentes, gestão com os estudantes, comunidade com os docentes, etc. pois não há ato responsável onde há somente um sujeito.

A responsabilidade do ato subentende a existência de um outro sujeito: no mínimo duas consciências que querem se ver, se escutar, como centros de valores equipolentes, capazes de ver o outro de tal maneira que o outro, por sua vez não pode ver sem ele, dando-lhe, de seu ponto de vista um excedente de visão (Bakhtin, 2003) e de conhecimento. Aliás não pode haver somente um sujeito nem mesmo sozinho frente a um espelho (Bakhtin, 2019). Quando me vejo, o faço com olhos de muitos outros. “Uma filosofia moral”, numa relação sincera (não interesseira) e sem pré-conceitos, sem diretrizes ou encaminhamentos de propostas determinantes de todas minhas ações, me tira a singularidade, me rouba a liberdade.

E se usar conscientemente as regras para evitar me pronunciar, estarei sendo “impostor” (Bakhtin, 2011, p.99). Por outro lado, há diretrizes, regras, conceitos que constituem nossa cultura e podem contribuir com a qualidade de meu ato, promotores, por exemplo, da discussão coletiva de uma filosofia ética profissional e de chamar à consciência de classe a autoconsciência capaz de deslocar os conhecimentos desenvolvidos coletivamente para o indivíduo e mais do que isso, capaz de se reconhecer e “assumir a obrigação” com diz Bakhtin (2011, p. 94). É somente na relação que isso seria possível.

1.1. A ética profissional docente e a complexidade docente

Pensar sobre a ética profissional nos aproximou de algumas outras discussões a saber: o que é ser profissional? O que é a ética profissional? O que é a ética? Entendemos que é por demasiado

pretensioso buscar respostas definitivas a estes conceitos, contudo oferecemos acabamentos e contextos para sua aplicação, sem, no entanto, fazer a redução a um pensamento simples ou simplificador, incapaz de abarcar a complexidade do Ser e do Estar no mundo ou de sobrepor a diversidade de possibilidades à unidade de Ser (Morin, 2005a), dessa forma, entendemos que estamos adentrando em uma reflexão de contexto complexo.

De fato, como pretende Morin, há complexidade quando elementos distintos: o contexto de trabalho, as políticas da Instituição, a formação acadêmica e ética dos profissionais são colocadas juntos. Assim, entendemos que são complexas e interdependentes e requer uma compreensão consciente dessa complexidade.

Estaremos nos referindo ao contexto complexo na experiência e nas relações que estabelecemos no trabalho e, onde exercemos nossa profissionalidade. Neste campo de investigação, rico e cheio de oportunidades dialógicas é onde colocaremos os atos éticos sob análise, assim assumimos a visão de Morin para dizer que “a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal”. (Morin, 2005a, p. 20)

Bakhtin diz que

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. (Bakhtin, 2011, p. 44)

Dizer, então, da ética como ato, realizada em contexto complexo, é a chance de dizer de vários acontecimentos, abordagens, ações e interações que constituem a vida em sociedade, inclusive a vida profissional e por consequência dizer das complexas relações que estabelecemos quando em função da ética nos relacionamos com o outro. Dessa forma, colocamos no centro a ÉTICA, mas não de forma discreta e formal, mas de forma sistêmica e real, pois, na vida, nos atos, a complexidade, o tecido que os compõem desde o meu passado que pode ser representado aqui por todo o percurso de formação formal e informal, na vida (formação cultural) voltado para o futuro implantado nas emoções-volições que os exigiram, estando eu consciente delas ou não, tomam forma de ato, o qual, com as técnicas adquiridas passam a constituir mais uma experiência formativa a fazer parte de outros atos. E, ser um ou outro ato, depende da orientação da minha resposta.

Sobre ser profissional, escolhemos dizer do ser profissional docente, como exemplo de categoria profissional que nos é mais próxima e que nos identifica em uma função social. Para essa categoria, Caetano e Silva (2009, p. 50), afirmam, “com efeito, relativamente ao modo como os professores definem a docência, assume particular relevo a função de educar, formar os alunos e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens”, sublinhando-se que “ser professor (...) obriga a um modo particular de ser e de estar” de forma ética e responsável e é a essa particularidade que vamos aprofundar. Portanto, na profissionalidade docente, todas as técnicas adquiridas em função de ensinar de tal modo que o estudante aprenda são acionadas na hora do ato ético.

A responsabilidade de ensinar e de mediar o conhecimento nos instiga a dizer da ética como um princípio que traz muitas incertezas para o trabalho docente, principalmente relacionadas com a consciência cultural do bem-fazer, do fazer bem, do agir eticamente, de demonstrar o conteúdo, de relacionar com a vida, de motivar, de cumprir com suas obrigações, é fato que podemos e devemos assumir com responsabilidade as nossas ações, é fato, também, que as dúvidas e contradições nem sempre estão assim tão claras e que entre a ação e a intenção existe um abismo. O que podemos enunciar é que, com Bakhtin, o que de fato precisamos é enunciar as dúvidas e contradições, quem sabe não iluminando o que queremos ver, o que aumentaria o contraste e também as sombras, escutando as respostas que se nos aparecem ao enunciá-las para o outro. É o que, por exemplo, podemos dizer de nossa intenção, fazendo este texto. Não podemos separar os autores/pesquisadores que somos dos professores/educadores que também somos, nem o inverso.

Contudo, como contribuição e aproximação filosófica, além de metodologia de pesquisa, apontamos as relações dialógicas como elos para o conhecimento sobre o saber ético profissional, cotejando o modo como Morin (2005b) assume que devemos trabalhar o “bem pensar” sobre a ética do pensamento e o conhecimento sobre a ética, como estratégias importantes para se evitar a “cegueira e a ilusão, inclusive as éticas” (Morin, 2005b, p.61), evitando o “mal pensar” que ignora os contextos, e adotando o reconhecimento das relações que nos cercam, “permitindo inscrever a ação moral na ecologia da ação” (Morin, 2005b, p.63), com o modo como Bakhtin (2010) produz a sua filosofia moral

e inscreve o ato na resposta não indiferente ao outro, como outro com sua voz plenivalentes e sua consciência equipolentes (Bakhtin, 2013 p.4; p.5).

Para as nossas pesquisas sobre o ato ético adotamos a dialogia e o cotejamento como formas de enfrentamento da complexidade da vida e da profissão. Porém, o conhecimento que se produz em ato, em um texto, precisa ser conscientizado e objetivado. A construção reflexiva bakhtiniana diz que é no ato que as ligações acontecem e quando as próprias ligações são submetidas a regras, hierarquias, dogmas, os sujeitos como que escapariam da exigência de responder com seu ato, que estaria dependente e preso por um valor maior às regras, hierarquias e domas do que o valor dado à vida em sua complexidade e a cada vida em sua singularidade.

Os indivíduos estarem intencionalmente conscientes da realização de um ato não quer dizer que o ato enquanto resposta dê conta de ser inteiramente consciente, até porque, de nós mesmos nem temos a visão completa do que realizamos com nosso ato: é o outro que pode nos dizer o que nosso ato nele realizou. Talvez seja uma salvaguarda da espécie humana, pois se tivéssemos consciência da totalidade de respostas que nossos atos realizariam, estaríamos tratando as relações de forma mecânica, pois faltaria a unidade da responsabilidade centralizada na não indiferença por cada um e por todos, dos quais fazem parte os indivíduos pertencentes à esfera profissional e à vida social em geral.

O que Bakhtin nos ensina é que não é possível tratar o geral sem ter consciência de que é um tratamento, senão mecânico, abstrato. Na vida das relações concretas, se formos não indiferentes, se escutarmos o outro em sua singularidade e a ele respondermos em equipolência de consciências, em plenivalência das vozes, tomaremos consciência de que o outro tem prerrogativa em minha vida. Sem ele não há quem me dê meu nome: professora!

Enquanto pertencentes a sociedade, a escola ou comunidade, ou seja, as instituições que exigem uma responsabilidade definida nos papéis sociais que representamos, nos obrigam a um ato ético profissional, subordinado por outro lado, à responsabilidade ética-moral, “sem-álibi, sem desculpa, que por si só torna único, irrepetível o ato, enquanto responsabilidade não transferível do indivíduo” (Bakhtin, 2011, p.18). Quando uma ética profissional quebra o princípio da não indiferença entre vozes plenivalentes e consciências independentes e imiscíveis, não está mais inscrita no ato responsável bakhtiniano.

A aproximação filosófica de Bakhtin e Morin pode ser percebida nestas passagens ao mencionarem uma dupla exigência no campo moral e ético: as originárias do exterior (cultura, sociedade, profissão) e a do interior (do ser e do ato). Ainda que para Bakhtin o interior seja totalmente constituído pelo exterior e que o ato é sempre resposta ao outro, ao que é externo rejeitando imperativo categórico kantiano, em que se baseia Morin, entendemos que qualquer que for a abordagem que fizermos sobre a ética devemos levar em consideração as várias experiências objetivas e subjetivas e que “qualquer olhar sobre a ética deve aperceber-se de que o ato moral é um ato individual de ligação” (Morin, 2005b, p. 22).

Ao considerar a ética como reflexão sobre o que nos acontece e o que fazemos com o quê nos acontece adentramos em terreno fértil de responsabilidades e responsabilidades assim, como em um debate sobre possíveis formações e mudanças ao nível do conhecimento, das atitudes, da reflexão ou da prática (Estrela & Caetano, 2010) que podemos empreender quando conscientes destas dimensões, que percebemos ser muitas e variadas.

Para a ética, entendida em suas multidimensões que são integradas entre si e abarcam vários pensamentos e ações e compreendem a reflexão e a imprescindível refração dos valores a que a reflexão nos pode levar, a ética profissional imbricada no cotidiano dos indivíduos deve ser discutida nos coletivos, nas comunidades, na sociedade e para além das regras do agir profissional perceber a ética na singeleza das relações singulares entre as pessoas e onde não há como se eximir de responder face-a-face, do eu para tu, com a responsabilidade de quem considera o outro, com suas posições ideológicas, um outro cujo olhar para o mundo constitui o mundo em que eu também vivo e penso. Há várias maneiras de compartilhar o que vemos, como o fizemos dizendo sobre a confecção deste texto. Porém metodologicamente (dialogicamente) e para sugerir uma prática para a compreensão e aprendizado sobre nossos atos na escola vamos à escrita de “narrativas pedagógicas” (Prado, 2018; Prado, 2013; Prado, Ferreira & Fernandes, 2011) e a escrita sobre as narrativas – metanarrativa (Seródio et al., 2016).

2. MATERIALIDADE DOS ATOS - METANARRATIVAS

As relações são muito complexas, contudo, com o apoio da materialidade dos atos, registrada nas narrativas dos professores em formação e com base e com referência aos conceitos da filosofia da linguagem, de Bakhtin com seu círculo, pontualmente aqui em Volóchinov (2017) e Medviédev (2012), conseguimos estabelecer uma pesquisa, uma prática em diálogos, portanto em relações com a alteridade nas identidades profissionais.

A seguir transcrevemos a narrativa de um professor sobre uma oficina pedagógica a qual participou, no programa de formação no Mestrado Profissional em Educação Escolar, da faculdade de educação da Unicamp, já afetado pela filosofia bakhtiniana:

“Quando presenciei o vídeo da aula de matemática, minha cabeça se remeteu a essa passagem, me pareceu como “mecânico ao todo” a aula, mera transmissão de conteúdos, como se os alunos, a aula, o conhecimento e a professora estivessem ligados por algo externo, não se sentia a unidade interna de sentido. Por outro lado, a oficina de Filipe estava repleta do mais genuíno desejo responsivo, preocupado estava ele em nos mostrar a falta de unidade interna que muitas vezes movem as nossas aulas, apresentar uma prova escrita, formal como tal, esvaziada de sentido, nos faz lembrar como esquecemos de pensar no sentido de nossas avaliações. Minha preocupação, porém, esteve presente nas perguntas norteadoras: O que é aprender? Quem aprende? Qual é o papel de quem ensina? Como transformar uma avaliação formal em algo significativo, mas mantendo exigências burocráticas de escolas e de sistemas de ensino? O aprender e os momentos de cada indivíduo. (...) Ao procurar muitos sentidos, encontramos menos sentidos, talvez não fosse preciso se preocupar em responder tantas questões”.

Morin, Almeida e Carvalho (2007) nos sugerem que é um grande desafio o enfrentamento da complexidade do mundo real, as realidades são, ao mesmo tempo, conflituais e solidárias, no cotidiano sucumbimos às dificuldades das interações. Assim, o que percebemos nesta narrativa é o cuidado de responder com responsabilidade e com não-indiferença à complexidade da atuação docente. Ou seja, podemos não sucumbir. Há meios. O homem, diante do encontro com o outro, modeliza o mundo para nele ambos viverem, dando-lhe outros sentidos.

Um dos meios bastante utilizados é a escrita de “narrativas pedagógicas”: “narrativas de professores e profissionais da escola que retratam cenas da vida cotidiana e refletem e refratam as inúmeras elaborações constituídas e construídas na relação com os processos de ensino e aprendizagem junto aos seus estudantes” (PRADO, 2018). Essas narrativas têm o valor de colher na vida concreta as emoções e volições do narrar e não estão em absoluto preocupadas em totalizar o acontecimento na narrativa. Além disso, como um instrumento didático responsivo, faz parte de um percurso de formação.

É assim que Rafael, ao dizer da presunção da arte que relega a vida para um segundo plano de valores (BAKHTIN, 2003, p. XXXIII-XXXIV), não traz o contexto da fala, em que essa presunção vem de uma arte que se baseia na inspiração e não nas relações de responsabilidade com a vida. Seria este o papel de uma metanarrativa, etapa de formação ou de “análise das narrativas” (sabemos não serem análises, mas interpretações dialógicas) e também usada como metodologia de pesquisa especialmente em Chautz (2017).

Como “fragmentos que dialogam com o que a narrativa, escrita em um outro tempo, suscita no tempo presente futuro, dando indícios de tudo que produzi desconhecimento ao narrar o cotidiano da escola e quão potente esse exercício narrativo é para a minha prática pedagógica” (Chautz, 2017, p. 118). O ato responsivo e a ética docente se materializam na preocupação e na busca de sentidos para as avaliações aplicadas aos alunos e alunas, por exemplo. O desejo de responder com responsabilidade são práticas que podem se transformar e de fato têm-se transformado² em “didáticas responsivas” (Corsino, 2015), não indiferentes, às quais devemos estar atentos e para isso o olhar atento ao outro. A própria prática altera a orientação da seta do que é necessário para o que a responsividade singular pede dentro do mundo da cultura, porém não mais o necessário dito pelo eu, mas um dizer em que o eu vive simultaneamente as dimensões relacionais estéticas, cognitivas e éticas: *eu-para-mim, eu-para-o-outro e o-outro-para-mim*: “Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro. (Bakhtin, 2011, p.114).

Assim as relações que estabelecemos em sala de aula (e na vida) são multidimensionais, e para isso uma formação onde a partilha de conhecimento contempla uma filosofia de sentidos, de inclusão e de

²De fato, têm se transformado, como algumas produções afirmam (Proença; prado; Frauendorf, 2020; Prado et al, 2015) só no âmbito mais próximo.

responsabilidade passam a ser um modo de ver o mundo, e não necessidades de viver de um ou outro modo, pois um mundo que clama por amorosidade e não indiferença ao outro não é preciso. Como nos ensina o poeta Fernando Pessoa, só “navegar é preciso”. Viver não é.

E ao se conscientizar da responsabilidade com o outro, o outro nos leva à busca de sentidos e significados, expondo um modo epistêmico outro, não centrado no interior de um eu que profere as verdades que encontra como definitivas verdades, mas verdades valorizadas nas relações não indiferentes, o que dará a ver um modo de ver-se com o outro no mundo, vendo como o outro me responde e como me valoriza, valorizando assim meus atos. Um modo epistêmico não científico que traz as verdades teóricas antes dos atos, nos quais expõem os limites da ciência que neles são expostos, oferecendo uma ciência outra, “heterocientífica” (Bakhtin, 2017, p. 65).

Nela, o diálogo não precisa ser abertura, condescendência, tolerância ao outro em nome de uma ordem teórica que o valoriza para poder controlá-lo, mas se encontra aberto em cada singular ato, contribuindo com nossa busca de sentidos e significados. Os atos responsáveis, que colocam o outro no centro de valores, nos tornam outros para ele e nos damos conta que ele é, de fato, outro para mim e me constitui em minha visão de mundo.

São esses os atos éticos que levam em consideração as relações e os frutos que esta interação constrói ou modifica. Nos apoiar nas narrativas teve por objetivo buscar apresentar, e refletir, sobre como se constroem os conhecimentos sobre a prática, além de perceber a construção que se faz acerca da construção de saberes, longe da presunção de validar as práticas buscamos ampliar as consciências.

3. CONCLUSÃO

Apresentamos algumas observações que fizemos quando verificamos nos estudos sobre a profissão e a profissionalidade docente, quando em relação a ética, condicionam sua formação continuada e autoformação a um posicionamento com e diante do outro com o qual se relaciona. Nesta perspectiva aproximamos algumas interpretações sobre ética e ato responsável, uma contribuição da filosófica bakhtiniana.

Nossa questão central é responder: O ato responsável em Bakhtin dá conta de pensar a ética profissional docente? E a esta pergunta respondemos sim! E além, o ato responsável na concepção bakhtiniana contribui para pensar as relações, torná-las mais horizontais, não-indiferentes e responsivas. Em contexto de trabalho, os professores e as professoras ampliam suas consciências, apuram suas percepções de si e do outro e respondem responsivamente.

A materialidade das práticas formativas que observamos na narrativa confirma a compreensão de que a ética profissional docente, diante das questões da prática em contexto de trabalho, deve ser discutida em diálogo constante, para que o conhecimento sobre os nossos deveres para com o outro possam ser construídos, e assim as regras deontológicas de fato possam ter significados. Dizer narrativamente é uma estratégia de dizer da formação olhando de uma outra posição axiológica, uma posição tangente ao mundo da vida, para perceber e compreender as práticas das quais participamos como profissionais da educação com os estudantes.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. M. (2003). Metodologia das ciências humanas. In: Bakhtin, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2017). Por uma metodologia das ciências humanas. In: Bakhtin, M. Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017, p.57-79.
- Bakhtin, M. M. (2011). Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro & João.
- Bakhtin, M. M. (2015). Teoria do romance I: a estilística. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.
- Bakhtin, M. M. (2018). Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.
- Bakhtin, M. M. (2019). O homem ao espelho. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João.

- Barros, M. de. (2001). *O livro das ignoranças*. São Paulo: Record.
- Benjamin, W. (1994). Sobre o conceito de história. In: Benjamin, W. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense. (Obras Escolhidas. v. 1).
- Caetano, A. P., & Silva, M.L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 49-60.
- CHAUTZ, G. C. C. B (2017). *Abrindo os cadernos da professora que pesquisa a própria prática: escrita narrativa e produção de conhecimento*. (Dissertação mestrado, Universidade de Campinas-Brasil). Consultado em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322805>>.
- Corsino, P. (2015). Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo. *Educação & Realidade*, 40(2), 399-419.
- Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (2010). *Ética Profissional Docente – do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: EDUCA.
- Medviédev, P. N. (2012). *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto.
- Morin, E. (2005a). *Introdução ao pensamento complexo; tradução. Eliane Lisboa* Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E., Almeida, M. C., & Carvalho, E.A. (Orgs.) (2007). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2005b). *O pensamento da ética. O método 6: Ética*. Porto Alegre: Sulina, p. 19-30.
- Prado, G. D. V. T. (2013). *Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como "outros sentidos" do trabalho docente. Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Prado, G. V.T (2018). "Narrativas e Percursos Investigativos em Educação: uma narrativa pedagógica do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - GEPEC" In: Abrahão, M. H.[et al]. Porto Alegre, EDIPUCRS, págs. 181-212.
- Prado, G. D. V. T., Ferreira, C. R., & Fernandes, C. H. F. H (Orgs.) (2011). *Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação: Escrita dos Profissionais da Educação*. *Revista Teias*, v.12, n. 26, p. 143-153.
- Prado, G. D. V. T., Seródio, L. A., Proença, H. D. M., & Rodrigues, N. C. (2015). *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Proença, H. H. D. M (2016); Frauendorf, R.B.S; Prado, G.V.T (Orgs.). *Formação de leitores: narrativas de profissionais da educação*. São Carlos: Pedro & João.
- Seródio, L. A. (2014). *Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semioética para a didática da música na escola básica (Tese de doutorado, Universidade de Campinas- Brasil)*. Consultado em:<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253915>.
- Seródio, L. A. Chautz, G. C. C. B., Prado, G. do V. T., Proença, H. H. M., Prezotto, M., & Rodrigues, N. C. (2016). *A metanarrativa e a relação inextricável entre os mundos da vida e da cultura: uma aproximação entre Bakhtin e a educação*. *RevistAleph*.<https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i25.39138>.
- Sobral, A. (2008). O ato "responsível", ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum*, Londrina, n. 11/1, p. 219-235..
- Sobral, A. (2009). O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *BIOETHIKOS*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 121-126,
- Volóchinov, V. (2017). *Círculo de Bakhtin. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora, 34.



Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Rua João de Deus, 38

4100-456 Porto

NIF: 502 459 280

E-mail: spce.geral@gmail.com

Telefone: +351 22 600 95 25