António Teodoro
(Ed.)

O outro lado do espelho: percursos de investigação (CeiED 2013-2017)

Lisboa, 2018

Edições Universitárias Lusófonas

Edição Centro de Estudos e Intervenção
em Educação e Formação (CEIEF)
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Propriedade Edições Universitárias Lusófonas

Paginação Marisa Oliveira

Coordenação Editorial e Revisão Sónia Vladimira Correia

Design gráfico Rute Muchacho

Impressão e acabamento Rolo & Filhos II, S.A. — Indústrias Gráficas

ISBN 978-989-757-086-5

Depósito Legal 446527/18

Ano de edição 2018

Contactos Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa
Tel. 217 515 500
www.ulusofona.pt
www.ceief.ulusofona.pt

Índice

Introdução 5
Percursos de investigação, entre a austeridade e a incerteza
António Teodoro

1. **O que investigar em Educação?** 13
Ana Benavente

2. **Governando por números. Os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação** 27
António Teodoro

3. **Educação para a cidadania global: um desafio à comunidade escolar** 38
Jacinto Serrão

4. **A gravitação dos valores educativos no colonialismo e no pós-colonialismo em Angola** 55
José Viegas Brás | Maria Neves Gonçalves

5. **Contributos para a compreensão do processo de descentralização educativa em curso** 69
Jorge Martins

6. **Capital social e o processo de participação no desenvolvimento local** 88
Eduardo Figueira

7. **"Sobrevoando" a deficiência: do que os portugueses pensam ao que os políticos fazem** 96
Isabel Sanches

8. **Dados de Investigação em Ciências da Educação e Artes Visuais: testemunho para a construção da Escola Inclusiva** 112
Maria Odete Emygdio da Silva

9. **Museologia Social e Género** 125
Aida Rechena

10. **O corpo feminino na Idade Média: um lugar de tentações** 139
Alcina Manuela Oliveira Martins

11. **Políticas educativas e ensino superior. A análise da internacionalização no contexto de trabalho da profissão académica em Portugal** 151
Carla Galego

12. **"*O Professor*" como construção de uma identidade associativa dos professores no período do Estado Novo, 1971-1974** 172
Maria Manuel Calvet Ricardo

13. **O protagonismo dos Sindicatos na formação e na construção da profissão docente (1974/1992)** 187
Rosa Serradas Duarte

14. **Convivendo com a megalomania em concreto. Os bunkers nazistas e a cidade de Saint Nazaire** 203
Carlos Smaniotto Costa

15. **Formação inicial de educadores de infância: realidade e identidade profissional em análise** 214
Clara Craveiro

16. **Qualidade na educação de infância através do envolvimento parental – Projeto EQuaP** 230
Miguel Prata Gomes | Ivone Neves | Brigite Silva

17. **A proteção e (re)educação da criança portuguesa errante e em conflito social na história da educação social** 239
Ernesto Candeias Martins

18. **A importância das tarefas de investigação, da resolução de problemas e dos materiais manipuláveis no ensino e aprendizagem de perímetro, área e volume no 5.º ano de escolaridade** 248
Daniela Mascarenhas | João Sampaio da Maia
Tomás Sola Martinez | Francisco Javier Hinojo Lucena

19. **Testemunhas de Bullying no ensino fundamental numa escola do Nordeste Brasileiro** 277
Ana Carita | Ana Cristina Macedo

20. **A formação experiencial: a vertente estigmatizada da formação de adultos** 289
Ana Vale

Introdução

Percursos de investigação, entre a austeridade e a incerteza

António Teodoro

Todos os livros têm uma história. Esta obra coletiva tem a sua, como não podia deixar de ser. Nasceu de uma crítica de Carlos Alberto Torres que, enquanto membro da Comissão Externa de Acompanhamento e Aconselhamento do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED), nos chamava a atenção para o limitado conhecimento mútuo que possuíamos sobre o trabalho, as preocupações científicas, os quadros teóricos utilizados de cada um de nós. Aceitando essa observação critica, foi então decidido, entre outras ações, publicar duas coletâneas com uma seleção de textos, em Português e Inglês, publicados por investigadores do CeiED no período compreendido entre 2013 e 2017. O presente livro corresponde à edição de trabalhos publicados originalmente em Português.

O CeiED é uma unidade de investigação e desenvolvimento (UI&D) constituída na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), tendo como eixos o Desenvolvimento Humano e a Justiça Social, abordados a partir dos campos da Educação, Memória, Património e Território. Esses dois eixos principais estão ligados ao conceito de Ciência Pública aplicada ao ensino e à aprendizagem, bem como ao trabalho social decorrente da I&D.

O CeiED procura conduzir investigação com qualidade e relevância, assegurando o suporte científico à formação nos níveis de doutoramento, mestrado e licenciatura, e promovendo serviços à comunidade educativa que incluam a formação contínua e especializada de professores, educadores, museólogos, urbanistas e outros técnicos dos campos dos investigadores-professores envolvidos.

Nacional e internacionalmente, o CeiED integra importantes redes e parcerias. Assumindo a sua posição numa universidade que tem a Lusofonia como sua matriz fundadora, o CeiED dá particular atenção às redes constituídas na Europa, na América Latina e em África. Tendo coordenado a Rede RIAIPE (cooperação Europa-América Latina) desde 2006, a atribuição, em 2018, da Cátedra UNESCO Educação, Cidadania e Diversidade Cultural à Universidade Lusófona, veio sublinhar o compromisso do CeiED com um conjunto de problemáticas que estão no centro da construção de um mundo melhor e de uma educação justa para todos.

O CeiED dedica uma particular atenção às ligações entre a produção científica e a sua disseminação. Por isso, o investimento na Revista Lusófona de Educação (RLE), líder das revistas internacionais que se publicam em Portugal no campo da Educação, e nos Cadernos de Sociomuseologia, iniciativa pioneira no respectivo campo. A criação do Observatório de Políticas de Educação e Formação (Op.Edu), conjuntamente com o Centro de Estudos Sociais (CES), da Universidade de Coimbra, amplia esta orientação de realizar ciência pública, monitorizando e analisando as políticas de educação e formação.

A ação das Unidades de I&D tem decorrido, em Portugal, nos tempos em que estes textos foram originalmente publicados (2013-2017), entre a *austeridade* e a *incerteza*. À *austeridade*, que marcou a ação do Governo PSD-CDS (acolitado pela intervenção e vigilância externas da *troika*, constituída pelo Fundo Monetário Internacional, a Comissão Europeia e o Banco Central Europeu) até 2015, associou-se uma política conduzida por Nuno Crato (e Miguel Seabra na FCT) que, em nome da "excelência", destroçou partes importantes do tecido científico nacional, com especial agravo nas ciências sociais e humanas. Superado esse período negro da vida nacional, o Governo do PS, apoiado pela esquerda parlamentar (para além do PS, o BE, PCP e Os Verdes), tem desenvolvido um política marcada por enormes fatores de *incerteza*, entre o discurso retórico do "retorno a Mariano Gago", a continuação de evidentes limitações no financiamento público e uma política totalmente imprevisível (nas regras ou nos prazos). A ciência exige uma previsibilidade de regras e uma periodicidade de financiamento, que têm estado ausentes na situação portuguesa, originando um clima de insatisfação e descontentamento transversal à comunidade científica, como a massiva subscrição do Manifesto Ciência Portugal 2018 bem deixou transparecer.

* * *

O presente livro é constituído por 20 capítulos, todos eles originalmente publicados em Português, conforme referenciação que se apresenta no final de cada um desses textos, e abrangem os diferentes campos do CeiED, dos estudos sobre a educação e as políticas públicas, à sociomuseologia e ao urbanismo.

O capítulo 1, *O que investigar em Educação?*, de Ana Benavente, analisa a desvalorização da Educação enquanto campo de produção de conhecimento socialmente significativo, denunciando a "construção histórica" e política que assim se traduz. Enuncia obstáculos internos e externos que explicam a fragmentação da investigação, a irrelevância de muitas pesquisas e, sobretudo, a sua dependência de políticas de financiamentos, nacionais e internacionais. Procurando "romper o cerco", formulam-se propostas para reencontrar eixos de articulação com as necessárias mudanças das realidades educativas bem como com a liberdade de investigar, sem a qual o conhecimento estará ao serviço de agendas que negam o valor do "bem comum" e as exigências multidisciplinares que desafiam a nossa inteligência e criatividade e os desafios do presente e do futuro.

No capítulo 2, *Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação*, António Teo-

doro sintetiza alguns dos argumentos que tem desenvolvido desde 2001, no sentido de mostrar que o principal meio de regulação transnacional das políticas de educação, nestes tempos de globalização neoliberal, se encontra nos grandes inquéritos estatísticos (*surveys*) conduzidos por organizações transnacionais de natureza governamental, com destaque para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). E, nesses grandes inquéritos, a questão política determinante está na escolha dos indicadores, que acabam por condicionar fortemente as reformas educacionais nacionais, nomeadamente na fixação do currículo e dos modos de ensinar e aprender. Defende-se, por último, que essa forma de "governar por números" empobrece o debate público democrático e obscurece outros modos de regulação, mais propícios a apoiar a inovação das respostas educativas, condição para a construção de uma escola exigente e radicalmente democrática.

No capítulo 3, *Educação para a cidadania global: Um desafio à comunidade escolar*, Jacinto Serrão e Helena Salema apresentam o projeto *M-igual?* , dinamizado por instituições nacionais e estrangeiras, em cooperação com escolas e a comunidade envolvente. O capítulo resulta de uma investigação cujo objetivo foi contribuir para avaliar o impacto do *M-igual?* na comunidade escolar, na ação dos professores, nos conhecimentos, competências, atitudes e valores dos alunos. Inspirada na tipologia de métodos mistos, a investigação enquadra-se na lógica da «estratégia simultânea» de abordagens de análise. Procurou-se, com a abordagem quantitativa, que esta fundamentasse os resultados finais, permitindo uma interpretação e compreensão do desenvolvimento de indicadores nos alunos nos domínios da cidadania. Por meio da abordagem qualitativa procurou-se conhecer as opiniões dos professores sobre o impacto do *M-igual?* nos alunos, nos professores e nas oito escolas envolvidas. Analisados os dados, verificou-se que existe uma associação positiva entre este tipo de projetos relacionados com a cidadania e o nível de conhecimentos, competências, atitudes e valores dos alunos. E, na opinião dos professores, é fortemente relevante na comunidade escolar em geral e nas suas práticas.

No capitulo 4, *A gravitação dos valores educativos no colonialismo e pós-colonialismo em Angola*, de José V. Brás e Maria Neves Gonçalves, os sistemas educativos, entendidos como uma resposta simultânea ao contexto político do processo de construção da democracia, das nacionalidades e das exigências económicas da formação do mercado, fizeram da escola um factor determinante na construção quer do Estado-Nação quer da identidade e coesão nacionais. As mudanças de regimes políticos proporcionam, *grosso modo*, mudanças radicais (ou parciais) nas reformas educativas implementadas. O governo de Angola, com a independência, operou transformações nos diversos sectores, incluindo o da educação. Pelo estudo já levado a cabo, podemos concluir que o ensino em Angola, antes da Independência, mitificava a metrópole e reproduzia, *grosso modo*, os valores do país colonizador. Contudo, a primeira reforma educativa do pós-colonialismo tentou restruturar os curricula, valorizar as línguas nacionais, apesar de ter mantido a Língua Portuguesa como oficial, e incutir às aprendizagens as idiossincrasias, os usos e tradições do povo angolano.

No capítulo 5, *Contributos para a compreensão do processo de descentralização educativa em curso*, Jorge Martins analisa o conjunto de medidas que visam transferir competências educativas para os municípios. Não sendo a primeira vez que, no Portugal democrático, um tal processo ocorre, nunca a relação entre o Estado e os municípios, tendo passado por várias fases, deixou de ser marcada por múltiplos modos de subordinação do poder local ao poder central. Esta subalternidade das políticas educativas municipais face às políticas governamentais foi o resultado sistemático de reiteradas estratégias de diferenciação que ameaçam a natureza democrática, igualitária e emancipatória, do sistema público educativo. Assim, este texto pretende contribuir para uma urgente reflexão em torno da problemática, assumindo um balanço provisório da descentralização educativa, identificando as lógicas em presença no tabuleiro municipal e colocando hipóteses explicativas sobre a anunciada municipalização da educação.

O capítulo 6, *Capital social e o processo de participação no desenvolvimento local*, de Eduardo Figueira, analisa e discute o conceito de capital social no âmbito do processo de participação das comunidades no seu Desenvolvimento, tomado este como um processo sustentável. Parte do pressuposto que o "desenvolvimento sustentável" requer a promoção e desenvolvimento, em interação, de três tipos de capital: (1) natural, (2) físico ou produzido, e (3) capital humano. Nesta perspectiva, defende que a eficácia e sustentabilidade de uma estratégia de desenvolvimento requerem, para além do aumento de cada um dos três tipos de capital, a sua interação e complementaridade com o mesmo propósito e finalidade. Isto é, para que o desenvolvimento território/comunidade seja sustentável é indispensável existir uma interação forte entre aqueles três tipos de capital, ou seja, é necessário existir um quarto tipo de capital: *capital social*. Este conceito assenta no pressuposto central de que as relações e as redes sociais têm valor *de per si* e são indispensáveis para a promoção do desenvolvimento sustentável de qualquer território e respectiva comunidade. Neste sentido, capital social é visto como o valor das redes sociais e dos relacionamentos entre os indivíduos que integram aquelas redes para fazer coisas para a comunidade e seus constituintes.

No capítulo 7, *"Sobrevoando" a deficiência: do que os portugueses pensam ao que os políticos fazem*, Isabel Sanches procura dar conta do que, para os portugueses, significa ser contemplado com uma deficiência e de como os seus contextos a acolhem e a "tratam". Constatou-se, através da reflexão que se fez, em função dos testemunhos vivenciados e escritos, que nascer deficiente ou adquirir a deficiência, é a maior tragédia que pode acontecer ao próprio e aos familiares (e não tem que ser!). Uma cultura de inferiorização, de incapacidade, de inutilidade e de comiseração está patente nas relações entre os ditos «normais» e os considerados deficientes, também presente nas próprias políticas sociais. A evolução das políticas e a sua operacionalização não têm acompanhado as várias conceções sobre a deficiência, desde o modelo médico até ao paradigma da cidadania.

No capítulo 8, *Dados de Investigação em Ciências da Educação e Artes Visuais: testemunho para a construção da Escola Inclusiva*, Maria Odete Emygdio da Silva defende que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, entendida como educação inclusiva, implica a participação dos diversos atores que

intervêm no espaço educativo. A investigação que realizámos e que temos orientado, no âmbito da metodologia de estudo de caso, tem permitido identificar e analisar dificuldades, preocupações e representações sociais de alguns atores envolvidos no processo de inclusão destes alunos, bem como práticas implementadas pelos professores, nas escolas onde os referidos estudos se realizaram. Estes decorreram no Brasil, Rio Grande do Norte, e em Portugal, na zona metropolitana de Lisboa, no âmbito de Mestrados em Ciências da Educação e em Artes Visuais. Os resultados, que apresentamos e refletimos, evidenciam que a inclusão destes alunos suscita ainda, passados que são dezoito anos desde Salamanca, muitas dificuldades aos professores, nomeadamente no que diz respeito à implementação de respostas adequadas, o que nos remete para a necessidade e a premência de formação neste sentido.

No capítulo 9, *Museologia Social e Género*, Aida Rechena propõe-se pensar a Museologia Social a partir de uma perspectiva de género. Ao verificar que se mantêm as desigualdades entre homens e mulheres em diferentes contextos, discute-se a seguinte questão: como pode a museologia social contribuir para alcançar uma igualdade de fato entre mulheres e homens? A partir da concepção de uma museologia social que trabalhe com uma perspectiva de género, o texto possibilita um alargamento do campo de estudo museal e das categorias patrimoniais ao incluir recortes considerados marginais e contribui com a ampliação das possibilidades de investigação sobre temáticas contemporâneas socialmente comprometidas.

O capítulo 10, *O corpo feminino na Idade Média. Um lugar de tentações* de Alcina Manuela Oliveira Martins, procura descrever as representações simbólicas do corpo feminino na Idade Média. O estudo não focaliza apenas a sua materialização, mas analisa igualmente a projeção e simbolismo corporais no quotidiano da comunicação verbal, dos costumes, e das proibições. É preciso apreender as coordenadas culturais e religiosas da época, para então podermos perceber melhor a linguagem e as "estórias" do corpo, numa antinomia entre o corpo de pecado de Eva e o corpo imaculado de Maria.

No capítulo 11, *Políticas Educativas e Ensino Superior: análise da internacionalização no contexto de trabalho da profissão académica em Portugal*, Carla Galego defende que só no quadro da crescente europeização das políticas educativas é que as últimas transformações legislativas geradas no sistema de ensino superior português podem ser entendidas. Convergente com a criação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) Portugal, aliou-se ao processo de Bolonha e reformou, na segunda metade da década de 2000, o seu sistema de ensino superior nas estruturas e nos modos de governo das instituições. O objetivo deste capítulo é o de analisar de que forma as novas políticas educativas produziram alterações no contexto e nas condições de trabalho dos professores/investigadores das universidades públicas em Portugal. Inicia-se o texto, identificando as principais medidas políticas que formam a nova moldura legal da educação superior, dando particular destaque ao novo Estatuto da Carreira Docente. Parte-se depois para a análise das percepções dos académicos em torno do desenvolvimento da profissão académica ocorrido ao longo dos últimos 40 anos

articulando-as com a dimensão da internacionalização da educação superior. Os resultados obtidos permitem afirmar que a profissão académica é por natureza internacional. No entanto, essa natureza complexificou-se e diversificou-se redimensionando a internacionalização, passando esta de uma 'lógica de opcionalidade' para uma 'lógica de obrigatoriedade'.

O capítulo 12, "O Professor" *como construção de uma identidade associativa dos professores no período do Estado Novo, 1971-1974*, de Maria Manuel Calvet Ricardo, apresenta a história da revista *O professor* (1971-1974) como estando intimamente ligada aos Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (1969--1974). Os três Cadernos *o professor* e as três revistas *o professor* permitem compreenda o papel desempenhado pelo movimento reivindicativo dos professores provisórios e eventuais, que abalou o regime, nos seus últimos anos, e permitiu o nascimento de um movimento sindical logo após o 25 de Abril de 1974. Pretende-se fazer uma análise detalhada dos textos inseridos nestas publicações para melhor se compreender o papel dos professores na construção da democracia em Portugal.

O capítulo 13, *O protagonismo dos Sindicatos na formação e na construção da profissão docente (1974/1992),* de Rosa Serradas Duarte, pretende evidenciar o papel desempenhado pelos sindicatos na construção da profissão docente, no período 1974/1992. O ângulo pelo qual o assunto é abordado é a Profissionalização e a Formação Contínua. A situação dos professores antes do 25 de abril de 1974, a sua luta pelo direito à formação e também por melhores condições de trabalho estão na génese da constituição dos sindicatos, logo após a revolução. A exigência da profissionalização e de formação de grau superior para todos os docentes norteou a ação sindical, até à aprovação da Carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário em 1990. Neste texto fica patente a assunção dos sindicatos como parceiros tanto na definição das políticas educativas como na defesa dos professores, tendo sido a formação docente, no seu sentido mais amplo, uma frente de ação da maior importância.

No capítulo 14, *Convivendo com a megalomania em concreto. Os bunkers nazistas e a cidade de Saint Nazaire*, Carlos Smaniotto Costa apresenta uma reflexão sobre as consequências urbanísticas dos *bunkers* (casamatas de concreto armado) construídos durante a ocupação nazista na cidade francesa de Saint Nazaire. Estes *bunkers* não são só uma herança histórica, mas têm, pelas suas dimensões quase monstruosas, um forte presencial na morfologia urbana. Embora os *bunkers* tenham sido instalados em várias cidades, o caso de Saint Nazaire vale um olhar mais atento, pois a partir da reintegração deste "corpo estranho" inicia-se um processo de regeneração urbana. Com base no projeto camarário *Port-Ville* (Cidade-Porto) que inclui o reuso do *bunker,* são apresentados alguns resultados deste processo, bem como reflexões, construídas a partir da reinterpretação de um elemento adverso ao desenvolvimento urbano.

No capítulo 15, *Formação inicial de educadores de infância: realidade e identidade profissional em análise*, Clara Craveiro apresenta a realidade da formação inicial dos educadores de infância, em Portugal, após o Processo de Bolonha. A partir da apresentação dos normativos, que definem o perfil de desempenho do edu-

cador de infância e da análise dos dispositivos legais, que regulam a estrutura curricular dos cursos, que conferem habilitação profissional para a docência em educação pré-escolar, é possível constatar algumas fragilidades no que diz respeito à formação dos estudantes. As novas perspetivas e configurações da formação, decorrentes do processo de Bolonha, podem também dar origem a uma nova construção de identidade profissional no grupo de educadores de infância. Assim, aborda os conteúdos relativos ao Perfil de desempenho profissional do educador de infância e contextos de atuação e faz uma abordagem à implementação do processo de Bolonha em Portugal e à legislação, que orientou a criação dos Planos de Estudo. Apresentam-se limitações e fragilidades identificadas no que diz respeito à formação dos educadores de infância. Reflete sobre identidade profissional e sobre o delinear de uma nova construção de identidade profissional dos educadores de infância, devido à passagem da formação para nível de mestrado e da possibilidade de habilitação conjunta em educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. Termina com algumas considerações finais sobre a formação de educadores de infância e sua identidade profissional.

No capítulo 16, *Qualidade na educação de infância através do envolvimento parental – Projeto EQuaP*, Miguel Prata Gomes, Ivone Neves e Brigite Silva apresentam o projeto EQuaP - Enhancing Quality in Early Childhood Education and Care e as fases da sua implementação. Trata-se um projeto de âmbito internacional (ERASMUS+) com o objetivo de contribuir para o aumento da qualidade da Educação de Infância através de um acrescido reconhecimento da importância da qualidade das relações entre famílias e educadores. O projeto centrou-se em quatro atividades principais: investigação sobre envolvimento parental; construção de indicadores de qualidade; identificação e partilha de boas práticas; e *Jobshadowing*. A finalidade última do projeto centra-se na construção de uma *Toolbox* que possa ser implementada a nível internacional.

O capítulo 17, *A proteção e (re)educação da criança portuguesa errante e em conflito social na história da educação social*, de Ernesto Candeias Martins, insere-se na história social da criança portuguesa errante e em conflito social. Utilizaremos uma metodologia hermenêutica de análise e histórico-descritivo, no âmbito da representação social da infância que se construíram e reconstruiram no contexto da história da educação social. Temos como objetivos: compreender as perceções feitas, pelas fontes e documentos, à volta da infância errante e em conflito social (séc. XIX-XX); conhecer a percepção e práticas da infância abandonada e errante através dos modelos do sistema jurídico; compreender o contexto histórico social da perceção dos adultos e da sociedade em relação a essa infância.

No capítulo 18, *A importância das tarefas de investigação, da resolução de problemas e dos materiais manipuláveis no ensino e aprendizagem de perímetro, área e volume no 5.º ano de escolaridade*, Daniela Mascarenhas, João Sampaio da Maia, Tomás Sola Martinez e Francisco Javier Hinojo Lucena averiguam se determinadas tarefas de investigação e de resolução de problemas, com recurso à manipulação de blocos padrão, pentaminós, geoplano e cubos encaixáveis, melhoravam a aprendizagem das noções de perímetro, área e volume, em alunos do 5.º ano de escolaridade. O estudo seguiu um desenho quasi-experimental. A recolha de dados

baseou-se na aplicação de um teste de avaliação de conhecimentos, constituído por itens de provas de aferição, aos alunos do 5.º ano de duas escolas do distrito do Porto, no início e no final do ano letivo de 2009/2010. A amostra dividiu-se em Grupo de Trabalho (GT) e Grupo de Controlo (GC). O GC teve aulas onde o recurso utilizado pelos professores foi essencialmente o manual escolar. O GT foi submetido à aplicação de tarefas envolvendo as atividades acima citadas sobre os conceitos referidos. Verificámos que, no 1.º teste, os resultados dos alunos do GT e do GC são semelhantes e que, no 2.º teste, os do GT são significativamente superiores aos do GC. Concluímos que a mencionada intervenção pedagógica favoreceu a aprendizagem dos conceitos perímetro, área e volume.

O capítulo 19, *Testemunhas de bullying no ensino fundamental numa escola do nordeste brasileiro*, de Ana Carita & Ana Cristina Macedo, apresenta um estudo em que participaram 240 estudantes, rapazes e meninas, das 6ª, 7ª, 8ª e 9ª séries do ensino fundamental de uma escola do Nordeste do Brasil, os quais, na sua maioria, além de observadores, também já experienciaram os papéis de agressor e, ou vítima em situações de *bullying*. Parecem ser conclusões importantes da investigação a necessidade de aprofundamento da compreensão da relação o entre a dinâmica emocional dos observadores e o seu comportamento, e do ponto de vista da intervenção, a ajuda aos observadores para que saibam reconhecer e lidar com as suas emoções.

O capítulo 20, e último, *A formação experiencial: a vertente estigmatizada da formação de adultos*, de Ana Vale Pereira, identifica saberes experienciais adquiridos em contexto de trabalho, produtivo e associativo, e de interação social, profissional e familiar e, paralelamente, analisa os processos característicos das aprendizagens experienciais, procurando assim contribuir para a revalorização epistemológica do saber experiencial. Parte do seu conteúdo sustenta-se num estudo empírico realizado há algum tempo, com base na recolha e análise de narrativas de vida de um grupo de adultos com baixo, ou médio, nível de escolarização e percursos de vida muito diversos. O texto, para além da divulgação de parte dos resultados, revisita alguns elementos teóricos estruturantes do quadro de referência da formação experiencial.

O CeiED assume-se como uma comunidade de aprendizagem e um Centro de I&D inclusivo, abrangendo investigadores do Grupo Lusófona (para além da ULHT, ULP e ESEAG), de institutos politécnicos públicos (Castelo Branco e Santarém) e privados (ESE Paula Frassinetti e ISCE). Sendo constituído por professores-investigadores, muitos de pequenas instituições voltadas predominantemente para as atividades de ensino, a sua participação no CeiED assume uma particular importância no estabelecimento de ligações entre o ensino e a investigação.

1

O que investigar em Educação?

Ana Benavente

1. DIZER NÃO ÀS IMPOSIÇÕES ACADÉMICAS ACTUAIS EM NOME DA LIBERDADE

Foi-me proposto que continuasse o DEBATE iniciado no último número da *Revista Lusófona de Educação* sobre "O que investigar em educação".

O primeiro texto, de António Nóvoa, aí publicado, contém críticas aos modos como hoje se investiga nas universidades, aos financiamentos e suas exigências, aos *rankings* e critérios absurdos que nos esmagam, bem como a conceitos que se têm vindo a "naturalizar" de modo perverso. De acordo.

Sei que o texto traduz uma conferência "não convencional" (palavras do autor) que não se destinava directamente à Revista, mas como foi o primeiro texto publicado para o debate, continuemos.

António Nóvoa vai respondendo, a cada questão que formula (re-tórica, diz) com "é preciso dizer NÃO". É este NÃO, numa sociedade marcada por forte anomia, pela aceitação resignada de muitos e pela competição dos que se procuram afirmar (por contraponto aos que já se afirmaram e daí retiram a sua liberdade) que merece reflexão.

Torna-se possível dizer NÃO quando chegamos a um momento da vida em que se procuram espaços sociais de intervenção e já não contam os indicadores para futuras promoções. Com efeito, os problemas levantados pelas lógicas europeias e nacionais, funcionalistas e competitivas da vida académica não datam de hoje. E poder-se-á dizer que o próprio autor aceitou esses critérios quando publicava incessantemente até chegar o momento em que pôde dizer "NÃO".

Também é verdade que há professores e investigadores cujas vozes críticas devem ser referidas e movimentos que contestam os critérios dominantes da investigação académica. Mas estes não têm encontrado eco nem junto das autoridades, nem junto da maioria das grandes associações científicas.

Quanto à "Liberdade" que o texto invoca como única resposta possível e como fio condutor da acção, podemos invocar poetas e escritores, referir que a "formiga no carreiro vem em sentido contrário", designando os investigadores

mais "rebeldes", que não fazem carreiras mas sim percursos. Podemos dizer que "os vampiros vêm pela noite calada" pensando no neoliberalismo, podemos produzir discursos com as referências mais significativas para cada um de nós, mas a verdade é que qualquer campo institucional – neste caso as universidades – produzem as suas regras. Têm, também, as suas margens de liberdade e de expressão "contra hegemónica". Ou não? Depende de quem nelas vive, de quem as governa e do contexto nacional e internacional. As universidades portuguesas, enquanto instituições, têm sido autoritárias para dentro e conciliadoras para fora – é a minha leitura.

Os mais novos nem liberdade têm, muitas vezes, para escolher os seus temas de investigação. Fomos/somos um país privado de educação durante décadas. Temos hoje, nas universidades, para além dos "eleitos" e dos "herdeiros", primeiras e segundas gerações para quem estes estudos significam uma promoção social indesmentível. Face à precariedade das carreiras, quem ousa desobedecer? Quem dispensa financiamentos para a investigação? É muito mais fácil opormo-nos a governos que procuram consultoria informada do que a governos que nos oprimem e nos impõem regras de competição e de produção que, embora com desagrado, permitem progredir e obter referências nacionais e internacionais, que são, hoje, contabilizadas para efeitos de *rankings* e de avaliação das próprias instituições.

Não ignoro que a investigação não pode nem deve ter um carácter meramente instrumental que hoje lhe querem impor, mas dou muita importância à sua pertinência social. Se não, para que nos serve, se dela nada aprendemos, se não contribuímos para mudar a realidade? Para mim, é isto a Liberdade. E pagamos um alto custo quando a praticamos. No texto que inicia este debate, não sei de que Liberdade se trata. Parece-me mais um estilo do que uma proposta com consequências na investigação.

2. A INVESTIGAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL NA ACTUALIDADE

A investigação não acontece fora do tempo e do espaço. Como nos ensinou há muito Prigogine (1997), partimos sempre duma situação, dum ponto de vista, dum conjunto de saberes.

No mundo actual, a Educação, enquanto área de investigação, é, porventura, por se situar no domínio das representações interiorizadas que estruturam expectativas e opiniões, das mais dependentes dos contextos socio-históricos, socioeconómicos e sociopolíticos.

É importante nunca esquecer que, neste domínio como em muitos outros, não há consensos fáceis e muito menos unanimismos. Há diversos modos de pensar e de viver, diversas razões para as nossas acções e o que podemos visar é o diálogo, o debate, o cruzamento de perspectivas, os trabalhos conjuntos nas contradições e até desacordos férteis e que são bastante raros nas academias (felizmente, poderia dar alguns exemplos positivos).

Isto porque vivemos em democracia, qualquer que seja a sua "secura". No

passado, as Universidades foram lugares de pensamento crítico (mas sempre de minorias, é bom que não se esqueça). E muitos foram os professores e investigadores afastados dos seus cargos. Em democracia, os mecanismos são outros. Quem convida quem, quem obtém financiamentos, quem ganha os concursos, quem vê o seu nome anunciado e premiado, valorizando-se mais os obedientes e os que estão perto do(s) poder(es).

Há muitos anos, comprei numa FNAC parisiense (ainda não havia FNAC entre nós) um livro, por ter encontrado no seu índice um texto sobre "L'envie dans la vie des organisations"[1]. Tem-me sido muito útil. A inveja, a hipocrisia, o individualismo dominam muitos espaços académicos e a vida torna-se por vezes insuportável se não estamos "na moda", se não aceitamos os poderes, se preservamos a nossa sempre tão precária liberdade.

Ler Agamben (2008) ou C. Fleury (2005, 2010) ajudam-nos a compreender a dureza dos tempos que vivemos. O capitalismo, na sua fase neoliberal, fez das Universidades empresas, do saber fez mercadoria e das pessoas fez "recursos" e números. São muito poucos hoje, em Portugal, os investigadores, que pelo seu percurso, conquistaram os seus espaços alternativos, críticos e de denúncia do *statu quo*.

Voltando à Educação, não é segredo para ninguém que os tempos são muitos difíceis e que a oposição pública às políticas governamentais tem sido escassa.

Um recente documento do Observatório de Políticas de Educação e Formação[2] (2014, p.3) refere o seguinte:

> Analisando a situação actual em Portugal, podemos afirmar que existe, desde 2011, uma mudança do projecto de sociedade com base em opções ideológicas, não tendo sido a Educação poupada a essas mudanças. Assistimos a um ataque à Escola Pública, que configura uma profunda alteração do sistema de ensino português(..).O que está hoje a ser construído traduz a aplicação dos princípios neoliberais em que a concorrência, a avaliação, a regulação pelo jogo entre a oferta e a procura e a competitividade são sacralizadas, em que o mercado e a iniciativa privada (agora baptizada de empreendedorismo) são mobilizados para que conceitos como "rede nacional" ou mesmo "serviço público" se sobreponham ao de "rede pública de estabelecimentos de Educação e ensino" constitucionalmente consagrado. Trata-se da descentralização de um modelo de negócio educativo em que o Estado se liberta de uma parte (a mais pretendida pelos privados) das escolas públicas. Algumas das medidas que têm sido adoptadas no âmbito da organização e gestão das escolas convergem para este objectivo.

Apontam-se muitos outros dados sobre 2014, mas quero atardar-me num tema que me é particularmente caro porque nele convergem saberes consolidados e práticas inovadoras: **a Educação de Adultos.**

---

[1] Jean-François Chanlat (org.) (1990). *L'individu dans les organisations: les dimensions oubliées.* Canada: Presses de l'Université de Laval, Ed. Eska.

[2] Consulte-se OP.EDU (2014). *O Estado da Educação num Estado Intervencionado.* Disponível em www.op-edu.eu. Observatório CeiED/CES.

Em 1975, trabalhei com o Prof. Alberto Melo na Direcção Geral de Educação Permanente. Ficou-nos, desse intenso e rico período e de uma curta publicação[3] o compromisso de continuar a trabalhar nessa área, vital para o país. A. Melo continuou com um trabalho notável no desenvolvimento local. Em meados dos anos 90 tive a ocasião de levar a sério o compromisso assumido, ocupando funções executivas no Ministério da Educação (XIII e XIV Governos Constitucionais).

Portugal iniciou, então, um significativo esforço de qualificação da população adulta. Em 2000 a criação da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) teve como objectivos a realização de cursos articulados de Educação e de Formação Profissional (EFA) e a construção de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Este percurso é acompanhado pela criação de um conjunto de instrumentos legislativos e por uma concepção de um sistema que valerá a Portugal o reconhecimento internacional nesta matéria.

O reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais é, actualmente, uma prioridade das políticas educativas europeias para a qualificação da população adulta, considerando obsoleta a hegemonia do modelo escolar para este sector.

A introdução de práticas de validação de competências adquiridas por vias não formais e informais implica mudanças no campo dos valores e exige alterações de fundo nos sistemas de educação e formação.

Portugal foi posicionado, em 2010, pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)[4] entre os três países mais avançados da Europa na implementação de sistemas nacionais de validação de aprendizagens não formais e informais (a par da França e da Noruega). Integrava a categoria 1, dos países que "estabeleceram práticas de validação, abarcando todos ou a maior parte dos sectores de aprendizagem e que demonstram já um nível significativo de certificações por esta via". Valorizava-se, também, o "carácter claramente inovador" do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências face ao conjunto dos países europeus. O alargamento deste sistema deu lugar aos Centros de Novas Oportunidades (CNO) e assentou num enquadramento teórico-prático criado em sintonia com as orientações da União Europeia e da UNESCO em matéria de aprendizagem ao longo da vida.

Com o argumento da considerada ausência de valor dos processos RVCC para o desenvolvimento da economia nacional, os dirigentes do Ministério da Educação iniciam, em 2011, um processo de encerramento dos Centros de Novas Oportunidades, entretanto já concluído. A convicção de que só os exames confirmam aprendizagens está patente no novo processo de avaliação dos adultos que, nas actuais determinações, reflecte uma perspectiva paradoxal, já que con-

[3] Melo & Benavente (1978). *Educação Popular em Portugal 1974-1976*. Lisboa: Livros Horizonte.

[4] Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional CEDEFOP (EU), foi criado em 1975 (CEE, 337/75).

juga instrumentos de matriz emancipatória na educação de adultos (portfólio, história de vida) em que se baseavam os procedimentos dos CNO, com uma prova/exame com incidência em conhecimentos de conteúdos, prova com peso de 60% na avaliação.

Este exemplo mostra que a investigação pode ter um forte valor social e não é por acaso que têm sido realizadas diversas investigações, dissertações e teses de doutoramento sobre estas realidades.

Não posso deixar de estranhar os silêncios da comunidade das ciências da educação e das autoridades académicas destas áreas. Porque não há oposição intelectual e teoricamente fundamentada à destruição da Educação de Adultos?

A pretexto da austeridade, marcam-se retrocessos quanto aos saberes das ciências sociais e humanas, tais como o regresso dos exames em todos os graus (ciclos) de ensino. Não houve praticamente nenhuma oposição pública. Nem sequer daqueles que consideram que, hoje, o silêncio, é criminoso. Poderia ainda perguntar, pese embora a polémica, necessária para clarificarmos o que fazemos e por que o fazemos: depois de tantas investigações, não sabemos quais os princípios pedagógicos que orientam aprendizagens com qualidade para todos? Não sabemos que orientações podem contribuir para a luta contra a exclusão escolar? Não sabemos como trabalhar com alunos de diversas origens culturais?

Quem selecciona os problemas de pesquisa? Em tempos de Educação para Todos, seja nos países com sistemas educativos mais consolidados, seja em países ditos emergentes ou naqueles que ainda não alcançaram o acesso universal à Escola, em tempos da dita "sociedade do conhecimento", anunciada pela Europa, em tempos de cooperações internacionais e de globalizações, será que só investigamos o que tem hipóteses de ser financiado? Os financiamentos não são neutros, longe disso. Não será por acaso que na segunda década do século XXI as ciências sociais e humanas perdem relevância para a economia e para as chamadas ciências da vida e os estudos sobre o cérebro[5]. Não ganharíamos em relevância social se a nossa investigação se articulasse com problemas reais ligados a dinâmicas que, como referi, não são "naturais"? 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? Através de que mediações? Não deveríamos nós estar mais atentos às relações entre academia e sociedade?

3. INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO: UMA LUTA IDEOLÓGICA

Se o diagnóstico é relativamente consensual, já os caminhos para contrariar o ciclo que vivemos são bem mais difíceis.

Em educação (tal como noutras áreas) há escolas, autores, correntes e diferentes concepções. No caso da educação, não tenho dúvidas de que o modo

[5] Consulte-se Boltanski & Schiapelli (1999). *Le nouvel esprit du Capitalisme.* Paris: Gallimard.

como vemos o mundo e nele nos situamos, as mudanças que procuramos construir, os objectivos pelos quais nos batemos fazem toda a diferença em relação à nossa concepção de educação e, de modo mais directo, a nossa concepção de ESCOLA.

A instituição escolar é uma construção histórica e social, tradução e espelho dos poderes instituídos e das lutas que se travam nas sociedades. Isso torna-se visível em momentos extremos (nas Guerras Civis, nas revoluções) mas não é, em geral, um tema da política pública.

Entre nós, podem aparecer diferenças, entre partidos, quanto ao estatuto dos professores ou à duração da escolaridade obrigatória, mas o mesmo não acontece quanto à concepção de escola. Talvez o último governo tenha sido o mais claro neste campo, com o regresso em força da escola tradicional, com a sua corte de imposições de que os exames em todos os finais de ciclo são a parte mais visível. Mas a sociedade portuguesa que, depois de Abril lutou pela escola democrática, não se ouviu. Esta regressão passou num quase silêncio.

Considero que há um problema de "estatuto científico" quanto à educação e às pedagogias, reputadas menores por oposição a outros campos científicos.

Podem considerar o exemplo inadequado mas vejamos: nas ciências ditas exactas, a medicina, por exemplo (e como evoluiu a medicina nos últimos anos!) a partir do momento em que se descobriram os antibióticos, todos os médicos aprendem, na sua formação, que estes são necessários para curar as infecções. Há guerra entre laboratórios? Há. Há quem morra por falta de acesso a medicamentos? Também. Mas essa conquista passou a fazer parte dum património de saberes que só a pesquisa mais avançada pode transformar para melhor.

Ora, em educação, escolho três exemplos que têm para mim um estatuto idêntico:

1º exemplo: a prova de que **a inteligência não é um "dote",** dado à nascença por uma fada boa ou uma fada má. Desde Piaget, para citar um autor mundialmente conhecido, que sabemos, a partir duma série e longa investigação conduzida durante anos, que a inteligência se constrói numa troca com o meio social, através de mecanismos de assimilação e de adaptação. É o construtivismo, de modo simples. Ficou como um saber apropriado na educação? Não, não ficou e chega a ser, para alguns, um insulto e uma bizarria.

2º exemplo: os trabalhos empíricos, vastos e inquestionáveis de Pierre Bourdieu puseram em evidência que **a escola não é neutra** e que, a escola que herdámos, a dita escola "tradicional", criada pelas elites que têm o poder nos diversos países, reproduz as desigualdades sociais. E no entanto essa escola continua com toda a sua pujança nas sociedades democráticas. Porquê?

3º exemplo: desde o século XX, para não ir aos gregos clássicos e aos anarquistas, que que muitos pedagogos mostraram que a escola podia ser diferente**.** Pode organizar-se doutro modo (e não fatalmente em turmas), pode centrar o seu trabalho nos alunos e na sua diversidade. Freinet e o Movimento da Escola Moderna são disso uma prova**. O ensino expositivo em que se ensina a todos a mesma coisa, ao mesmo e da mesma maneira como se todos fossem um só é**

absurdo (Ravitch, 2010)**.** E, no entanto, continua e domina a maioria dos sistemas educativos. Porquê?

Porque não são estas conquistas pontos de partida para as práticas e para novas investigações?

Tenho três respostas a estes porquês.

A primeira resposta é que, ao contrário da penicilina na cura da infecção (as comparações podem ser várias, obviamente), **em educação os resultados não são visíveis e imediatos**. Em educação é preciso tempo e esse tempo é, em geral, negado, nomeadamente pelos responsáveis políticos, para quem é mais fácil construir edifícios em que ficam as placas com os seus nomes do que implicarem-se em processos morosos e com oposição social que às vezes aparece donde menos se espera. Quem considera o construtivismo, a não neutralidade da escola e a existência de pedagogias alternativas como um património de saberes adquirido em educação, é facilmente acusado de romântico, de "facilitista", de "laxista" e de outros epítetos insultuosos. Mais uma vez, trata-se duma questão ideológica. E quem procura travar esta luta pode deixar alguns resultados positivos, mas tem sido invariavelmente vencido no mundo capitalista em que o mercado é rei.

A segunda resposta é que tal, como nos diz Chomsky (2011), e muitos outros autores, há ciências fortes e ciências fracas. E as ciências sociais e humanas vivem tempos de grande desvalorização (não foi por acaso que, na última e inacreditável avaliação externa dos Centros de Investigação conduzida pela FCT, processo que ainda dura, as avaliações são mais fracas nesta área do que em qualquer outra).

Não é por acaso que nos chegou, dos Estados Unidos, a tendência pesada de tudo etiquetar e medicalizar. Hoje os meninos têm "défice" de atenção, alterações do comportamento social, são hiperactivos, disléxicos, ou têm doenças que desconhecíamos. Muitos precisam de medicamentos desde cedo. Mais uma vez, é uma luta entre os que concebem a sociedade democrática com pessoas e instituições para uma vida mais feliz e aqueles que praticam a normalização e a uniformização e que fazem da competição a razão de ser da acção humana. Voltamos a uma questão ideológica, portanto. A Educação situa-se (e nem sempre é bem recebida) nas Ciências Sociais e Humanas. Ora em sociedades dominadas pelo neoliberalismo, mais preocupado com lucros do que com pessoas, com números do que com o bem estar, estes domínios perdem poder e interesse face à competição do mundo globalizado e "empreendedor". Não posso deixar de referir a minha surpresa quando o Conselho Nacional de Educação[6], partindo dum documento da OCDE, analisa a "retenção" (insucesso escolar) dos alunos portugueses, conclui que esta aumentou e que os exames "podem" ter contribuído para esse facto (cito de cor). Como se de uma novidade se tratasse, mais uma vez se ignoram os trabalhos nacionais e internacionais realizados e os saberes há muito constituídos. Enriquecer o que já se sabe? Questionar as certezas,

[6] Cf. Conselho Nacional de Educação (2015). Recomendação de fevereiro de 2015, Lisboa: CNE.

sempre precárias? Aprofundar o conhecimento? Claro. Mas partir sempre do 0 como se não existissem saberes em Educação, dá que pensar. Porquê? É ideologia, ignorância ou necessidade de fazer prova de vida sem incomodar demasiado? Porque não elabora o CNE uma recomendação de política educativa decorrente da sua análise, já que é essa a sua função?

A **terceira razão** prende-se com as relações entre as teorias e as práticas. Já a referi mas quero sublinhá-la. As pedagogias do ensino superior não se transformam com a evolução dos saberes. Aulas expositivas, exames, algum diálogo (há excepções, bem sei) constituem a matriz da pedagogia universitária (que não é tema de debate visível em Colóquios, Congressos, etc.). Isto torna-se muito mais grave quando se trata da formação de professores. Se não há "des-construção" de representações vindas das experiências vividas, se não há práticas inovadoras e se não há, para além dos saberes, a aprendizagem de novos "saber-fazer", é evidente que os professores terão aprendido umas tantas teorias mas, sob as razões mais diversas – algumas muito estimáveis – repetirão a escola que viveram e procuram, na sua maioria, soluções adequadas às exigências do tempo (sempre escasso) e à superação dum obstáculo terrível: os alunos não são todos iguais. Nem individual nem socialmente. As universidades e o ensino superior não têm conduzido lutas consequentes contra a escola do passado. Porque andam ocupados com as carreiras, com os projectos e com os currículos pessoais? Ou porque pensam de modos diferentes? Haverá de tudo. Mas, pelo menos, façamos destas realidades, tema de reflexão e de investigação, tema de acção. A lucidez, mesmo impotente, nunca faz mal. Faz sofrer, é verdade. Há umas minorias que desenvolvem alternativas mas que são defensivas e não mudam (nem podem, sozinhas) este panorama.

4. A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO: OBSTÁCULOS INTERNOS E OBSTÁCULOS EXTERNOS

Que devemos nós investigar? o que não se sabe, o que mudou, o que constitui problema, investigar o que está mais "oculto" e não tem voz mas que contribui para sociedades mais desiguais, mais manipuláveis e mais desumanizadas. Investigar as evidências que "naturalizamos" com demasiada facilidade. Porquê? Para produzir conhecimento enraizado nos saberes já construídos e nas realidades, para elaborar pensamento original, para evidenciar elementos positivos de resposta, para enriquecer um campo maior da vida humana: a educação e a qualificação. E para quê? Para aprendermos uns com os outros, para debater, para reflectir e para agir. Para lutar por uma escola democrática, pelo direito universal de aprender e pelo conhecimento como um **bem comum** que é património de todos.

Penso que é aceite por todos que a pesquisa tem que ter sempre um valor heurístico. Não se investiga por investigar. Então, mais uma vez, investigamos porquê e para quê?

Há, claro, investigações funcionais com objectivos pessoais ou colectivos de

ocupação do espaço político e de acesso ou manutenção do poder, mas não são, quanto a mim, essas as mais férteis para o conhecimento da realidade.

Investiga-se então para conhecer. E é esse conhecimento que produz e fundamenta intervenções. Em investigação em ciências sociais e humanas não podemos partir do princípio que NADA (em maiúsculas) do que resulta da acção histórica e social humana é "natural". Não sendo "natural" mas sim fruto de opções constantes de quem detém o poder (a todos os níveis) os investigadores são obrigados a uma constante vigilância crítica – quanto aos conceitos que usam, às questões que formulam, às metodologias e aos resultados (como os apresentam e divulgam, como e para quê).

Revisitando um esboço de análise crítica realizado por Pacheco (2010) refere "O pesadelo que é o presente", dominado por uma investigação produtivista com regresso a padrões tradicionais e a indicadores quantitativos. Levanta o autor 4 questões: a necessidade de analisar o financiamento da investigação no quadro das políticas internacionais, de discutir critérios de avaliação da investigação, a necessidade de reflectir sobre procedimentos e resultados de avaliações externas das unidades de I&D e, finalmente, encontrar possíveis causas para o pesadelo que refere.

Sabemos há muito que há vários estatutos da investigação em educação que não são, para mim, exclusivos mas que se podem e devem articular: o de exercício (para obtenção de um grau, por exemplo); o de carreira, para obter um lugar, o de enriquecimento das actividades de rotina e de trabalho pedagógico na sua articulação com a investigação. Mas há mais: a publicação para o currículo – aqui fica claro o estatuto de muitos Encontros/Congressos/Seminários que mais parecem supermercados e "mostras" a que falta o debate. Há ainda a investigação para a apropriação de um "campo"/temática com inclusões e exclusões em termos de dinâmicas organizacionais, o de conformidade ("os círculos fechados" em torno de uma ou outra personalidade), o de afirmação de Escola, que tanto se pode encerrar num só fio de pensamento como enriquecer e abrir novos debates, questionando silêncios e evidências e, finalmente, o de análise e de reflexão crítica, de resistência e de fundamentação dessa resistência no pleno uso da liberdade académica e do estatuto assumido pelos investigadores.

A articulação destes estatutos e **a multidisciplinaridade** parecem ser as vias possíveis para contrariar esta dispersão de esforços. Não se compreenderia esta análise sem uma referência aos obstáculos internos e externos que vivemos.

O primeiro obstáculo interno, muito pouco referido, tem a ver com o próprio campo das ciências da educação. Em meados da década de 1960, as ciências da educação – de cujo primeiro grupo de alunos fiz parte, então em Genebra – foram constituídas articulando várias disciplinas em torno do campo complexo da EDUCAÇÃO. A psicologia, a pedagogia, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a história, a linguística e diversas ferramentas, das didácticas às estatísticas e às metodologias, cruzaram saberes e abordagens para a análise da Educação e da Instituição Escolar. Décadas mais tarde, o que encontramos, é uma intensa fragmentação que se traduz em especialistas do "currículo", da "gestão", da "avaliação", do "bullying", da "didáctica desta ou daquela matéria" e muito

mais. O problema não está no aprofundamento de determinada área. **O problema está no isolamento entre estas áreas e na sua falta de diálogo como se cada uma valesse por si.** Dentro das disciplinas e nas temáticas, a conquista de territórios (simbólicos e institucionais) limitou a existência de equipas de pares e a multiplicação de especializações levou, inclusive, à distorção de conceitos, que assumem diferentes sentidos segundo a especialização(?) de quem o utiliza. Para mim, o cruzamento de saberes é indispensável para a compreensão da realidade e dos processos educativos. Além disso, se há anos atrás se organizavam grupos de investigação multidisciplinares, nomeadamente na investigação acção, essa situação tornou-se bastante rara, quer pela afirmação de associações específicas e especializadas quer pelo fechamento das instituições de ensino superior. Acresce a esta fragmentação o perigo de perda de sentido do que se investiga.

Um segundo **obstáculo interno** aparece referido há mais de 20 anos, indicando tendências que, quanto a mim, se têm vindo a reforçar num trabalho realizado sobre a "inovação nas ciências sociais" (Pacheco, 2010). Dizem os autores que há pouquíssimas relações entre investigadores no seio de cada instituição/ /organização por 5 razões que transformam as universidades e os seus departamentos em corredores desertos muito mais do que em pontos de encontro. Com excepções. São as seguintes 5 razões para a difícil comunicação entre investigadores: a ideologia, a metodologia, o objecto de investigação, as teorias e os paradigmas e, finalmente, questões de personalidade.

Acresce, na minha opinião, uma procura de cientificidade na elaboração terminológica e na redacção "tortuosa" o que, se por vezes pode ser a expressão de propostas ricas e férteis, é também, muitas vezes, o preenchimento de um vazio de conteúdo.

As metodologias, que são as ferramentas para o conhecimento, têm vindo a sobrepor-se ao próprio conhecimento. As lógicas institucionais, a sobrecarga de tarefas, a competição individual e institucional têm reforçado a ausência de tempo e de espaços para reflexão, elaboração e pesquisa autêntica. Há muito mais rituais e monólogos do que debates e diálogos.

Quanto aos **obstáculos externos** prendem-se, em primeiro lugar, com os **financiamentos**. Creio que os tempos actuais são marcados por **financiamentos** cada vez mais prescritivos, mais competitivos e mais mercantilizados, no que diz respeito a projectos de dimensão significativa (não me refiro a pequenos projectos pontuais financiados por Fundações ou outros organismos nacionais). Estes são cada vez mais centralizados e selectivamente orientados, e, nos seus "calls" e quadros de referência, privilegiam uns temas e respectivas abordagens em detrimento de outros. As orientações traduzem um "funcionalismo" dominante, pedindo-se às ciências sociais e humanas que elaborem respostas para os problemas mais urgentes: o desemprego dos jovens na Europa, os "remédios" para os excluídos, o estabelecimento de redes que crie a ilusão de uma só Europa e, em muitos casos, a eleição de parceiros privilegiados – como acontece com a China no quadro Horizonte 2020. Aqui, perdemos duplamente. No que se refere à Europa, os financiamentos da investigação partilham dos mesmos problemas que os outros domínios políticos e económicos da Europa: os mais fortes contra

os mais fracos, estratégias geopolíticas orientando as redes, uma investigação cujos temas não são livres e deixam de fora os mais fracos, menos "rentáveis" para o mercado europeu, uma burocracia esmagadora, traduzindo os aspectos menos nobres e menos férteis da promessa que foi e pode ser a União Europeia.

O segundo obstáculo externo tem a ver com as situações académicas cada vez mais **precárias** e, finalmente, com **relações científicas** cada vez mais normativas e hierarquizadas. Os indicadores de produção são uma espécie de praga daninha que invadiu as instituições e que tudo destrói, como a filoxera da vinha. Que as ciências sociais e, em particular a educação que aqui abordo, tenha aceite uma avaliação por critérios quantitativos e de "distinção" mercantil, ditada por interesses de editoras, dita a orientação do seu trabalho: a pertinência é irrelevante, os efeitos não interessam. E em inglês, *please*. A integração dos jovens investigadores que se faz, com sucesso, nalgumas escolas, é dificílima em muitas outras, por tudo isto. Quem assina primeiro? É por ordem alfabética? Por grau? Por estatuto? Tudo é calculado e pesado e o que menos importa é "para que serve?" Para o certificado, para o currículo.

5. PROPOSTAS PARA ROMPER O CERCO

Vejo que a grande maioria das associações científicas nacionais e internacionais foi "agarrada" pela ideologia dominante, pesquisando sobre a estratosfera ou conduzindo projectos tão longe da realidade dos parceiros e das pessoas e dos grupos sociais que em pouco (e por vezes nada) contribuem para a fundamentação de intervenções alternativas (com excepções, bem entendido).

E não se trata, como é óbvio, de menosprezar a reflexão, o ensaio ou qualquer outro modo de pensar mais difícil de articular com a realidade, para além de pequenos grupos – que muito contam, aliás. Deixamos verdadeiras ofensas teóricas, sem rigor nem qualidade, invadirem os *media* sem lhes darmos resposta. Defensivos, isolados, divididos.

Nunca houve, em Portugal tanta investigação em Educação (de carácter nacional e internacional nos mais diversos campos, das políticas às didácticas). Será que esse trabalho de décadas trouxe informação mais rica à sociedade portuguesa? Basta pensar no que está a acontecer com as novas tecnologias de informação e comunicação (vulgo TIC) para nos apercebermos que esta saga continua. As tímidas tentativas de as levar até à escola fracassam. A sociedade (espero eu, apesar do Estado Islâmico) não voltará ao passado. Então porque não procurar modos positivos de integrar estes suportes e linguagens? Há projectos, bem sei. Mas mudaram as práticas das escolas? São usadas nos exames? E que fazemos para isso? Atrás. Sempre atrás, como o pobre do burro que tirava água do poço antes de haver motores e dinheiro para os comprar. Leiam a *Petite Poucette*[7] e verão como, se formos optimistas, temos uma certeza: o futuro vai ser diferente

[7] Consulte-se Michel Serres (2012). *Petite Poucette.* Paris: Ed. Le Pommier.

e a opção não é "ou as máquinas ou as pessoas". Ou é? E já agora quem escolheu o quê? Ah, fazer das pessoas máquinas, pois claro. Ainda não tinha pensado no "*Espírito de 45*"[8], documentário espantoso sobre o capitalismo e a servidão humana!

Investigar apenas para o meio académico? Inscrevermo-nos na fragmentação de campos temáticos que têm vindo a fragilizar as ciências da educação? Ousar investigar visando intervenções? De que natureza? Sabemos que a mera divulgação pontual tem um alcance limitado. Mas podemos fazer mais do que isso.

Tenho a certeza da importância da educação para a evolução das civilizações e das democracias. Esta reflexão partilhada poderia ser um dos pontos de partida para um trabalho mais ambicioso. São afirmações certamente polémicas (não procuram aplausos), são questionamentos críticos pois acredito que só o debate informado e permanente nos permite avançar, ultrapassar bloqueios e resolver problemas. E é contra isso que temos que lutar, de vários modos, contrariando as lógicas, dando-lhes a volta, contornando-as e combatendo-as.

Vou fazer algumas e modestas propostas para romper o cerco.

- Desenvolver, na linha da sociologia pública, de que apenas cito Burawoy (2005), relações mais fortes com os diferentes campos sociais.
  Tenho a percepção de que valeria a pena debater porque é que as ciências sociais e humanas se têm vindo a fechar nos espaços académicos e a deixar os espaços societais fora da sua influência. Permitimos, aliás, que se desenvolvam teorias e estratégias muitíssimo ultrapassadas sem uma palavra, sem uma tomada de posição, sem uma crítica estruturada. Porquê? Porque não criámos escola, não alimentámos equipas de continuidade, e não temos relações férteis com o campo social.
- Afirmar espaços de produção científica e de desocultação, de criatividade crítica e de antecipação. Recusa dos "soldadinhos de chumbo" e do stress que nos domina.
- Propor que Associações nacionais e internacionais conduzam projectos de largo alcance – utilizando os "fis" dos projectos financiados - articulando centros de investigação. Entre nós, a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) poderia fazê-lo. Ou tentar, pelo menos.
- Dar importância ao trabalho com as escolas, com grupos de profissionais, apoiando a articulação da docência, da formação e da investigação. Não são os professores os primeiros investigadores no seu quotidiano? Ou deviam sê-lo… Acho que temos sido muito pouco atentos a esta dimensão. Faz como eu digo mas não faças como eu faço… Não ter medo de "sujar as mãos".
- Praticar novas articulações disciplinares, temáticas e geográficas. Desenvolver novos modos de organização – Observatórios, por exemplo, Círcu-

[8] Consulte-se Espírito de 45 (2013). *Documentário de Ken Loach* (95 min).

los de Estudos, Projectos, Investigação de "temas transversais" em que diversas disciplinas/temáticas participem e se articulem. Ousar novos tipo de agrupamentos científicos multidisciplinares por temas de relevância social.

- Intervir em espaços sociais através de cursos livres, universidades populares, universidades seniores, organizar eventos fora (e dentro) da academia para públicos diversos. Há Observatórios que o fazem, há grupos de jovens pesquisadores que o fazem igualmente, e com sucesso.
- Trabalhar com todos os parceiros educativos (vejam como algumas fundações privadas ocupam os espaços públicos). O "diálogo político", conceito elaborado pela Unesco e que nunca teve aceitação entre nós está por praticar. Não apenas com os pais, os autarcas, os empresários, os trabalhadores. Nos bairros, nas autarquias, nas áreas e nos espaços da cultura, com associações de desenvolvimento económico e social a vários níveis.

Não se trata de "politizar", no sentido corrente, a investigação, mas sim de compreender que todas as práticas, das mais inovadoras às mais conformistas, têm um sentido social e resultam de escolhas E se assim é, porque não fazemos nós a proposta de criação de um FORUM de EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO permanente, articulando o trabalho de investigadores de diversos Centros de investigação, de Associações académicas e cidadãs, dos parceiros educativos?! Só as perspectivas abertas sobre o mundo e a sua transformação poderão assegurar a produção de conhecimento inovador.

Finalmente, não podemos esquecer boas práticas que existem entre nós e que nos dão esperança. Cito apenas duas, de origens e com características diferentes mas igualmente portadoras de futuro: o Movimento da Escola Moderna e o Ciência Viva.

E termino com uma certeza: é imperioso recusar os critérios da FCT. Lutar contra quem nos divide e nos oprime foi sempre o caminho da Liberdade. Desta, que, já gasta e a precisar de novos ventos, conquistámos em Abril

REFERÊNCIAS

Agamben, G. (2008). *Che cos'è il contemporaneo?* Roma: Nottetempo.

Boltanski, L. & Schiapelli, E. (1999). *Le nouvel esprit du Capitalisme.* Paris: Gallimard.

Burawoy, M. (2005). For Public Sociology. *American Sociological Review,* 70, 4-28.

Chanlat, J-F. (org.) (1990). *L'individu dans les organisations: les dimensions oubliées.* Canada: Presses de l'Université de Laval- Ed. Eska.

Chomsky, N. (2011). *Comprendre le Pouvoir*. Paris: Ed. Aden.

Conselho Nacional de Educação (2015). Recomendação de fevereiro de 2015, Lisboa: CNE.

Fleury, C. (2005). *Les Pathologies de la démocratie.* Paris: Éd. Fayard. Librairie générale française, coll. Livres de Poche (rééd. 2009).

Fleury, C. (2010). *La Fin du courage: la reconquête d'une vertu démocratique.* Paris: Éd. Fayard.

Mattei Dogan, M. & Fahre, R. (1991). *L'innovation dans les sciences sociales: la marginalité créatrice.* Paris: PUF, coll. "Sociologies".
Melo, A. & Benavente, A. (1978). *Educação Popular em Portugal 1974-1976.* Lisboa: Livros Horizonte.
OP.EDU (2014). *O Estado da Educação num Estado Intervencionado.* Disponível em www.op-edu.eu. Observatório CeiED/CES.
Pacheco. J. A. (2010). Ciências da Educação: o pesadelo que é o presente, *Sísifo, 12*, 5-18.
Prigogine, I. (1997). *O fim da era das certezas*. São Paulo: Ática
Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education.* New York: Basic Books.
Serres, S. (2012). *Petite Poucette.* Paris: Ed. Le Pommier.

ANA BENAVENTE
Professora Catedrática da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Membro do Conselho Geral do ISCTE-IUL. Co-coordenadora do Observatório de Políticas de Educação e Formação e investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED)

E-mail: benavente.ana@gmail.com

Publicado originalmente
Benavente, A. (2015). O que investigar em Educação? Revista Lusófona de Educação, 29, 9-23.

2

Governando por números. Os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação

António Teodoro

Em trabalhos anteriores (Teodoro, 2001, 2003a, 2003b, 2007, 2011), procurei uma explicação para as relações entre globalização (hegemónica) e educação sobretudo a partir da abordagem de Roger Dale, que, em texto muito conhecido (Dale, 2001, 2004), se posicionava distintamente face aos trabalhos de John Meyer e seus colaboradores da Universidade de Stanford. Meyer e colaboradores defendem que a expansão mundial dos sistemas educativos assenta, fundamentalmente, em modelos e objectivos comuns definidos no quadro da modernidade ocidental, como o progresso, a igualdade ou os direitos humanos (Meyer, 2000; Suarez & Ramirez, 2007) – uma *cultura mundial educacional comum* (CMEC), na fórmula com que Dale sintetizou esta abordagem dos autores da teoria neo-institucional: "(...) a educação, por si só, é uma formalidade mundialmente estandardizada, pelo que, ao adoptarem a educação, os países ficam implicados em dispositivos comuns" (Meyer, 2000, p.20). Dale afastava-se desse tipo de abordagem, defendendo que a globalização "é um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores". E acrescentava: "A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão económica e da percepção do interesse nacional próprio" (Dale, 2004, p.436).

No plano das consequências da globalização na educação, Meyer e seus colaboradores insistem, baseando-se fundamentalmente numa análise das políticas curriculares e nas estruturas organizacionais, no desenvolvimento por isomorfismo da escola de massas nos diferentes espaços do sistema mundial. Por seu lado, Dale prefere sublinhar que a globalização não significa a dissipação ou o enfraquecimento dos Estados já poderosos, mas antes o reforço da sua capacidade para responder colectivamente às forças que nenhum deles pode, por si, jamais controlar individualmente. Centrando a sua crítica na teoria da agência

subjacente à abordagem da CMEC de John Meyer, Dale (2001, 2004) sugere que a influência da globalização (hegemónica) se manifesta sobretudo a partir da fixação de uma *agenda globalmente estruturada da educação* (AGEE), onde agências multilaterais como a UNESCO, o Banco Mundial ou a OCDE desempenham um papel crucial.

Com um outro tipo de abordagem, de natureza histórico-social e apoiando-se na teoria dos sistemas sociais auto-referenciais de Niklas Luhmann, também Jürgen Schriewer tem procurado mostrar os limites da abordagem neo-institucionalista de Meyer e colaboradores. Apoiando-se num vasto trabalho empírico realizado no seio do Centro de Educação Comparada da Universidade Humboldt, de Berlim[1], Schriewer (2004) defende que as tendências não vão no sentido da construção de *um só mundo* mas antes, e muito mais, da persistência de *múltiplos mundos*[2]. Segundo esta perspectiva, a influência mundial é sempre mediatizada por um processo de 'externalização' (Schriewer, 2000), ou seja, reconstruída em função das tradições, dos valores e dos objectivos assumidos no interior das sociedades nacionais.

Em texto posterior, Dale (2008) faz uma revisão crítica da sua anterior posição. Reconhecendo um conjunto de limitações *internas* e *externas* à sua proposta, bem como o uso de uma abordagem metodológica inadequada – "é claro que o nacionalismo metodológico, a equação 'sociedade com Estado-nação', que caracterizou não apenas a educação mas todas as outras ciências sociais, não é somente inadequada mas também enganadora" –, Roger Dale assume que, desde que formulou originalmente a sua proposta em 1998-99, houve substanciais mudanças designadamente nos conceitos de currículo, Estado e nacional, os elementos-chave da abordagem de John Meyer e colaboradores[3]. Apoiando-se no trabalho de Boaventura de Sousa Santos (1995)[4], no sentido de distinguir as trajectórias do capitalismo e da modernidade (e não de as tratar como implicitamente equivalentes), Roger Dale analisa as relações entre uma e outra na reprodução das sociedades, incluindo através da educação, propondo-se, em conclusão, centrar a sua atenção, em próximas abordagens, em quatro aspectos particulares:

---

[1] O projecto de investigação baseou-se na análise das temáticas dos artigos das principais revistas pedagógicas publicadas entre 1920 e 1997 em três países de diferentes espaços do sistema mundial: Espanha, Rússia/URSS e China (ver Schriewer, 2004: 12-3).

[2] "Por este ponto de vista, os resultados condensadas aqui colocam explicitamente em relevo os laços gerais – características das externalizações da reflexão pedagógica – entre as mudanças de um sistema político e social, as mudanças de imperativos em matéria de reforma do seu sistema educativo e as transformações da reflexão sobre a educação e as políticas educativas que lhes estão associadas" (Schriewer, 2004 : 21)

[3] "Mais especificamente, a mudança para uma Economia do Conhecimento Global/Neoliberal como representação da globalização pode trazer uma transformação do pensamento no curriculum, que deixa de ser um corpo de conhecimentos justificados pelo seu contributo para os valores da modernidade e estruturado (e ensinado) de um modo planeado e sequencial, para se tornar em competências destinadas a serem aprendidas *ad hoc*, como e quando necessário" (Dale, 2008).

[4] Dale cita a edição de *Toward a New Legal Common Sense* de 2004 (London, Butterworth). A nossa referência é a da edição original.

1. Se queremos compreender as relações entre Educação e globalização melhor, temos de reconhecer que as consequências da modernidade são muito vastas e que os seus princípios fundamentais são reproduzidos como universais em todo o mundo.
2. O conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação continua a manter alguma validade, mas unicamente nos termos e limites sugeridos acima.
3. Mais importante, é crucial ver as relações entre Educação e globalização como um elemento-chave das mudanças nas relações entre capitalismo e modernidade na era neoliberal.
4. Não são somente os discursos, as instituições e as práticas da Modernidade Ocidental que necessitam de ser problematizados, mas os próprios pressupostos metodológicos e os instrumentos que geram. (Dale, 2008)

O novo projeto de desenvolvimento gerado pela globalização hegemónica trouxe, para primeiro plano, uma estratégia de liberalização dos mercados mundiais, levando o axioma das vantagens competitivas a tornar-se o centro desse projeto e, desse modo, à recuperação da teoria neoclássica do capital humano. Não admira então que Roger Dale (1999) argumentasse que os mais claros efeitos da globalização nas políticas educativas sejam consequência da reorganização dos Estados para se tornarem mais competitivos, nomeadamente de forma a atraírem os investimentos das corporações transnacionais para os seus territórios.

No anterior projeto desenvolvimentista, as relações entre os planos nacional e internacional na definição das políticas educativas nacionais processava-se num duplo registo: por um lado, a assistência técnica das organizações internacionais era (é) ativamente procurada pelas autoridades nacionais, sobretudo como meio de *legitimação* das opções internas entretanto assumidas; por outro, as constantes iniciativas (seminários, conferências, *workshops*), estudos e publicações das organizações internacionais desempenham um decisivo papel de normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas prioridades mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de *mandato*, mais ou menos explícito conforme a centralidade dos países[5].

No projeto da globalização – e essa é a hipótese que tenho vindo a defender desde 2001 (Teodoro, 2001; 2003a, 2003b, 2007, 2011) –, essas relações estabelecem-se sobretudo tendo como centro nevrálgico os ***grandes projetos estatísticos internacionais***, e, muito em particular, o projeto INES[6], do Centre for Educational Research and Innovation (CERI) da OCDE. Nesses projetos estatísticos, a ***escolha dos indicadores*** constitui a questão determinante na fixação de uma

[5] Para o caso de Portugal, e para o período compreendido entre o final da 2ª Guerra Mundial e a adesão, em 1986, à então Comunidade Económica Europeia (CEE), ver Teodoro (2001b).

[6] Indicators of Educational Systems (Indicadores dos Sistemas Educativos).

[7] Como explicitarei adiante, a influência desses grandes projetos estatísticos vai bem mais além da mera fixação da 'agenda global da educação'.

agenda global para a educação[7], com um enorme impacto nas políticas de educação dos países centrais, mas igualmente dos países situados na semiperiferia dos espaços centrais.

O projeto INES foi marcado, de início, por uma forte controvérsia e uma larga oposição interna no seio da OCDE (Henry, Lingard, Rizvi & Taylor, 2001)[8]. Tendo como expressão pública mais conhecida a publicação anual de *Education at a Glance*, este empreendimento da OCDE foi decidido na sequência de uma conferência realizada em Washington, em 1987, por iniciativa e a convite do Governo dos EUA e do Secretariado da OCDE, em que participaram representantes de 22 países, bem como diversos peritos e observadores convidados[9]. O ponto principal da agenda da OCDE no campo da educação era, nessa época, a *qualidade do ensino*, que serviu como questão de partida para o lançamento do projeto INES, possivelmente a mais significativa e importante atividade dessa organização internacional em toda a década de 1990.

Reconhecendo que o problema mais complexo não era tanto o cálculo de indicadores válidos mas a classificação dos conceitos, os representantes dos países membros da OCDE e os peritos convidados examinaram um conjunto de mais de 50 indicadores nacionais possíveis, tendo acabado por reuni-los em quatro categorias: (i) os indicadores de *input* (entrada), (ii) os indicadores de *output* (resultados), (iii) os indicadores de processo, e (iv) os indicadores de recursos humanos e financeiros (Bottani & Walberg, 1992).

A concretização desse projeto permitiu à OCDE estabelecer uma importante base de dados de indicadores nacionais de ensino, que alimenta a publicação, desde 1992, do *Education at a Glance*. Nesses *olhares*, para além dos tradicionais indicadores, sejam as diferentes taxas de escolarização, os vários índices de acesso à educação, as despesas com a educação, as qualificações do pessoal docente, figura um conjunto de novos indicadores que têm profundas consequências, *a montante*, na formulação das políticas de educação no plano nacional[10]. Esses novos indicadores são apresentados pela OCDE de uma forma particularmente significativa:

---

[8] Tive a oportunidade de confirmar essa afirmação com Maria do Carmo Clímaco, que representou Portugal nas reuniões que prepararam o lançamento do projeto, bem como com Ana Benavente, que, no final dos anos 1990 e início de 2000, representou Portugal no Comité Diretivo da OCDE (cf. memorandum da oficina de trabalho "Organizações internacionais e regulação transnacional das políticas educativas: os indicadores de comparação internacional e a construção de uma agenda global de educação", realizada em 22 de Março de 2007, em Lisboa, no âmbito da Rede Iberoamericana de Investigação em Políticas de Educação, RIAIPE).

[9] De uma forma mais detalhada, ver a génese deste projeto em "A regulação transnacional das políticas educativas. O papel dos indicadores de comparação internacional na construção de uma agenda global de educação", comunicação apresentada por Madalena Mendes e Carla Galego na 8th Conference of European Sociological Association, que teve lugar na Escócia, de 3 a 6 de Setembro de 2007. Este trabalho foi realizado no âmbito da Rede Ibero-Americana de Políticas de Educação e do Projecto Educating the Global Citizen, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Refª POCI/CED/56992/2004 e PPCDT/CED/56992/2004).

[10] Ver, e.g., os dois campos privilegiados pela OCDE nos finais da década de 1990: a avaliação do funcionamento das escolas e a avaliação externa das aprendizagens.

> Para responder ao interesse crescente da opinião e dos poderes públicos face aos resultados do ensino, mais de um terço dos indicadores apresentados nesta edição tratam dos resultados, tanto no plano pessoal como no respeitante ao mercado de trabalho, e da avaliação da eficácia da escola. Os indicadores que se inspiram no primeiro Inquérito Internacional sobre a Alfabetização dos Adultos dão uma ideia do nível de proficiência das competências de base dos adultos e dos laços existentes entre essas competências e algumas características chave dos sistemas educativos. A publicação compreende ainda uma série completa de indicadores sobre os resultados em Matemática e em Ciências, que cobre a quase totalidade dos países da OCDE e inspiram-se no Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciências. Além disso, os indicadores tirados do primeiro inquérito sobre as escolas do projeto INES contribuem para o alargamento da base dos conhecimentos disponíveis sobre a eficácia da escola (CERI, 1996, p.10).

Mas mais significativas ainda são as prioridades futuras apresentadas para este projeto, constituindo uma verdadeira *agenda global* para as reformas realizadas na transição de século e de milénio nos sistemas de educação dos diferentes países:

> Em primeiro lugar, as informações classificadas sobre a aprendizagem para a vida e os seus efeitos sobre a sociedade e sobre a economia estão cruelmente em falta. Sendo um dado adquirido que os países não podem mais contar unicamente com a expansão progressiva da formação inicial para satisfazer os pedidos de novas qualificações de alto nível, novos indicadores devem ajudar os decisores a melhorar as bases da aprendizagem para a vida. Para isso, é preciso criar fontes de dados sobre a formação em empresa, a formação contínua e a educação de adultos e sobre outras formas de aprendizagem que se situam fora da escola. Os factores que influem nos perfis da aquisição dos conhecimentos ao longo da vida estão em risco de serem difíceis de apreender. Os dados sobre a literacia dos adultos [¼] são um primeiro passo nessa direção porque fornecem informações sobre as relações entre os programas escolares e as competências requeridas pelos adultos, e entre a aprendizagem e o trabalho dos indivíduos, de todas as idades.

A evolução das necessidades de informação exige também uma expansão da base dos dados sobre os resultados, nomeadamente os dos alunos e das escolas. As fontes de informação deverão passar de simples constatações dos resultados relativos dos países, e tentar identificar as variáveis que influem nesses resultados (CERI, 1996, p.11).

O quadro 2 (*página seguinte*) sistematiza os indicadores temáticos usados entre 1992 e 2007 nos relatórios anuais da OCDE, *Education at a Glance*. Como se pode verificar, assiste-se nos últimos anos a um processo de normalização dos indicadores, isto é, os indicadores selecionados centram-se em quatro temas, que procuram medir os resultados dos sistemas educativos: (i) acesso à educação; participação e progresso; (ii) o ambiente da aprendizagem e a organização das escolas; (iii) recursos humanos e financeiros investidos em educação; e (iv) resultados das instituições educacionais e o impacto do conhecimento. Enquanto durante a segunda metade da década de 1990, os indicadores usados diziam res-

Quadro 2 – Indicadores temáticos dos relatórios anuais da OCDE *Education at a Glance*, 1992-2007

Título dos capítulos	1992	1993	1995	1996	1997	1998	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Custos, Recursos e Processos Escolares	X	X	X											
Resultados da Educação	X	X	X											
Contexto da Educação	X	X	X				X	X						
Resultados da Educação no Mercado de Trabalho a nível Individual e Social							X	X						
Resultados da Educação na Aprendizagem								X						
Transição da Escola para o Trabalho						X								
Contexto Demográfico, Social e Económico da Educação				X	X	X								
Custos da Educação e Recursos Humanos e Financeiros				X										
Resultados da Graduação das Instituições Educativas				X										
Sucesso dos Estudantes e Literacia dos Adultos				X										
Resultados da Educação no Mercado de Trabalho				X										
Ambiente Escolar e Processos da Escola/Sala de aula				X	X									
Acesso à Educação, Participação e Progressão				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ambiente de Aprendizagem e Organização das Escolas					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Recursos Humanos e Financeiros Investidos na Educação					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Resultados das Instituições Educativas e Impacto da Aprendizagem									X	X	X	X	X	X
Sucesso dos Estudantes					X		X							
Sucesso dos Estudantes e Resultados da Educação nos planos Social e do Mercado de Trabalho						X								
Resultados da Educação nos planos Social e do Mercado de Trabalho					X									

© Carla Galego & Madalena Mendes, 2007.

peito quer ao contexto quer aos custos, relação mercado/sociedade, equidade e resultados, no início do novo milénio eles prendem-se fundamentalmente com contexto, custos e resultados.

Os efeitos práticos desse projeto estão bem presentes nas políticas educativas adoptadas nos diferentes Estados membros (ou associados) da OCDE desde a década de 1990, em geral pertencendo a espaços centrais ou na semiperiferia desses espaços centrais. Uma influência que se manifesta não por um mandato explícito[11] mas pela necessidade de responder a uma agenda global baseada na comparação e, sobretudo, na competição de *performances* dos sistemas educativos. Como afirma Andy Green (2002), a obsessão com a medida dos resultados e *performances* torna os governos (e, acrescento, demais atores políticos, com destaque para aqueles que possuem um acesso privilegiado aos meios de comunicação social de massas) prisioneiros de uma espécie de Jogos Olímpicos de nações, onde se colocam sob a forma de *ranking* os sistemas educativos em termos da sua eficácia.

São conhecidos múltiplos trabalhos que mostram os limites e a fragilidade dos fundamentos técnicos e científicos, bem como os problemas epistemológicos, das comparações internacionais de resultados (ver, e.g., Afonso & St. Aubyn, 2006; Bautier, Crinon, Rayou & Rochex, 2006; Broadfoot, Osborn, Planel & Sharpe, 2000; Normand, 2003, 2004). Mas a questão central está no fato desse tipo de comparação se tornar uma arma muito poderosa para quem controla os 'significados' do que é comparado. Isso mesmo é reconhecido por um antigo administrador principal do CERI-OCDE:

> Os estudos comparados funcionam como alavancas que permitem fazer saltar as resistências, não importa a que nível se situem, seja ao nível da investigação ou ao nível político. A comparação torna-se uma arma no conflito sobre a organização do ensino. Permite sobretudo implementar estratégias de informação novas sobre os processos educativos e trazer informações que aguçam e enfraquecem as posições dos adversários. (Bottani, 2001, p. 75)[12]

Como sublinha Romuald Normand (2003), esta obsessão pelos resultados e pela comparação internacional de *performances* assenta no duplo propósito de, por um lado, 'moldar' um modelo político para a educação e, por outro, institucionalizar um modo de governação que tende a confiscar o debate democrático e a impedir uma reflexão sobre o projeto político da escola.

Neste contexto, o poder das organizações internacionais nos tempos atuais vai além do já importante papel de fixação da agenda global da educação. Recor-

---

[11] Esclarece-se de novo que esta afirmação se reporta aos países centrais ou na semiperiferia dos espaços centrais, bem como aos chamados países emergentes, que atualmente integram ou são membros associados da OCDE. Para os países do chamado Terceiro Mundo, na periferia do sistema mundial, outras são as relações de força que se estabelecem, por exemplo entre instituições financeiras como o Banco Mundial ou o FMI e os governos nacionais.

[12] Sublinhe-se que, na ocasião em que a afirmação foi escrita, N. Bottani ainda desempenhava as funções de administrador principal do CERI-OCDE.

rendo a uma analogia com a distinção que Basil Bernstein faz entre *recognição* ('recognition') e *realização* ('realisation')[13], Roger Dale defende que a influência das organizações internacionais, – de entre as quais destaco a OCDE por considerar que constitui, pelo menos no campo da educação, o principal *think tank* mundial da globalização hegemónica[14] –, se situa não apenas na segunda dimensão de poder de Steven Lukes – "poder como definição de agenda" – mas, sobretudo, na sua terceira dimensão – "poder de moldar e controlar as regras do jogo e de formatar as preferências" (Dale, 2008, p.3)[15]. Por isso também a convicção de Roger Dale de que o papel das organizações internacionais tem vindo a mudar, assumindo-se cada vez mais como *definidores de problemas* ('problem definers') e menos como *provedores de soluções* ('solution providers').

Os grandes inquéritos internacionais como o TIMSS[16], o PISA[17], o PIRLS[18] ou o novel TALIS[19] (e, em alguns países, replicados no plano nacional), e a sua per-

---

[13] "A regra do reconhecimento permite, essencialmente, a apropriação de realizações para serem colocadas em conjunto. A regra da realização determina como colocamos significados em conjunto e os tornamos públicos. A regra da realização é necessária para produzir o texto legitimado. Assim, diferentes valores de enquadramento atuam seletivamente nas regras de realização e na produção de diferentes textos. De modo simples, as regras de reconhecimento regulam os significados que são relevantes e as regras de realização como os significados são colocados em conjunto para criar o texto legitimado" (Basil Bernstein, cit. por Dale, 2008: 3).

[14] Esta minha posição, defendida desde a publicação do artigo "Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional ou uma globalização de baixa intensidade" (Teodoro, 2001), é corroborada por Henry, Lingard, Rizvi e Taylor (2001).

[15] Dale refere-se ao livro de Steven Lukes, *Power, a Radical View* (London, Macmillan, 1ª ed. 1974; 2ª ed., 2005).

[16] Third/Trends in International Mathematics and Science Study. Publicado em 1995, com a designação de Third, passou a partir de 1999 a designar-se de Trends. Conduzidos pela International Association for the Evaluation of the Educational Achievement (IEA), foram realizadas até agora as edições de 1995, 1999, 2003, 2007, 2011 e 2015. Em http://timssandpirls.bc.edu pode-se obter a informação relevante sobre este *survey*.

[17] Program for International Student Assessment. Este estudo foi lançado pela OCDE em 1997 e teve, até agora, três ciclos. O primeiro, que decorreu em 2000, teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura e envolveu cerca de 265 000 alunos de 15 anos, de 32 países. No segundo ciclo, realizado em 2003, participaram 41 países, envolvendo mais de 250 000 alunos de 15 anos, dando uma maior ênfase à literacia matemática e tendo como domínios secundários as literacias de leitura e científica, bem como a resolução de problemas. No terceiro ciclo, que decorreu em 2006, houve preponderância da literacia científica e contou com a participação de cerca de 60 países, envolvendo mais de 200 000 alunos de 7 000 escolas. Uma nova edição foi realizada em 2011 e está prevista outra para 2016. O site oficial do PISA encontra-se em http://www.oecd.org/pisa/home/.

[18] Progress in International Reading Literacy Study. Este projecto, conduzido pela International Association for the Evaluation of the Educational Achievement (IEA), realizou dois ciclos de recolha de dados. No primeiro, denominado PIRLS 2001, participaram cerca de 150.000 alunos do 4º ano de escolaridade em 35 países. No segundo, PIRLS 2006, já participaram crianças do 4º ano de 45 sistemas escolares, abrangendo um mínimo de 150 escolas, com um total de 4.500 a 5.000 alunos a serem testados em cada um dos sistemas escolares participantes. Em http://timssandpirls.bc.edu pode-se obter a informação relevante sobre este *survey*.

[19] Teaching and Learning International Survey. Em Setembro de 2007 tinham participado 24 países. Este projeto é apresentado como o primeiro *survey* international, onde o foco principal situa-

manente comparação em relatórios e estudos internacionais (e nacionais), pouco (ou nada) preocupados com os contextos socio-históricos geradores desses resultados, tornaram-se uma das principais tecnologias de governação. O seu papel é o de fornecer as *evidências* para a ação política governativa ('*evidence-based policy*'), remetendo para segundo plano a contextualização dos processos de aprendizagem, bem como a participação e o debate democráticos sobre as dimensões políticas da educação.

Este é o paraíso da governação neoliberal: uma ação política baseada em *evidências* apontadas pela *expertise* dos técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, associada à livre e democrática afirmação e concorrência de projetos políticos contrastantes. É, em suma, o velho sonho conservador de *fazer políticas sem política*, de um governo de *sábios* que conhece os caminhos e as soluções para tornar o 'povo' feliz[20].

Referências

Afonso, A. & St. Aubyn, M. (2006). Cross-country efficiency of secondary education provision: A semi-parametric analysis with non-discretionary inputs. *Economic Modelling, 23*, 476– 491.

Bautier, É., Crinon, J., Rayou, P. & Rochex, J.-Y. (2006). Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000. *Révue Française de Pédagogie, 157*, 85-101.

Bottani, N. (2001). Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre politique. In R. Sirota (Ed.). *Autour du Comparatisme en Education* (pp. 71-76). Paris: PUF.

Bottani, N. & Walberg, H. J. (1992). À quoi servent les indicateurs internationaux de l'enseignement?. In CERI, *L'OCDE et les indicateurs internacionaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse* (pp. 7-13). Paris: OECD/OCDE.

Broadfoot, P., Osborn, M., Planel, C. & Sharpe, K. (2000). *Promoting Quality in Learning: Does England Have the Answer?* London: Cassell.

Centre for Educational Research and Innovation [CERI] (1996). *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.

Dale, R. (1999). Specifying globalisation effects on national policy: a focus on mechanisms? *Journal of Educational Policy, 14(I)*, 1-17.

Dale, R. (2001). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma 'Cultura Educacional Mundial Comum' ou localizando uma 'Agenda Globalmente Estruturada para a Educação'? *Educação, Sociedade & Culturas, 16*, 133-169.

-se no contexto de aprendizagem e nas condições de trabalho dos professores nas escolas. Em 2013 realizou-se um novo *survey*. Os seus resultados podem ser consultados em http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm.

[20] Mesmo que, muitas vezes, os seus mentores não tenham condições para explicitar este ponto de vista, a *política baseada em evidências* tem, contudo, consequências claras: operar, simultaneamente, como legitimação das políticas adoptadas e desqualificação de políticas alternativas, apontadas como resultado de interesses particulares que não têm suporte técnico-científico nem respondem ao interesse geral.

Dale, R. (2004). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma 'Cultura Educacional Mundial Comum' ou localizando uma 'Agenda Globalmente Estruturada para a Educação'? *Educação & Sociedade, 87*, 423-460.

Dale, R. (2008). Brief Critical Commentary on CWEC and GSAE 8 Years on. Paper presented to 52th Confererence Comparative and International Education Society (CIES), Teachers College, Columbia University, New York, 17-21 March 2008.

Green, A. (2002). *Education, globalisation and the role of comparative research*. London: Institut of Education/University of London.

Henry, M., Lindgard, B., Rizvi, F. & Taylor, S. (2001). *The OECD, Globalisation and Education Policy*. Amesterdam: Pergamon & Elsevier Science.

Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2000). The World Institutionalization of Education. In J. Schriewer (Ed.) *Discourse Formation in Comparative Education* (pp. 111-132). Frankfurt: Peter Lang.

Normand, R. (2003). Les comparaisons internationales de résultats : problèmes épistemologiques et questions de justice. *Éducation et Sociétés, 12*, 73-89.

Normand, R. (2004). La formation tout au long de la vie et son double. Contribution à une critique de l'économie politique de l'efficacité dans l'éducation. *Éducation et Sociétés, 13*, 103-118.

Santos, B. de S. (1995). *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition.* New York & London: Routledge.

Schriewer, J. (2000). Estados-modelo e sociedades de referência: Externalização em Processos de Modernização. In A. Nóvoa & J. Schriewer (eds.). *A Difusão Mundial da Escola* (pp. 103-120). Lisboa: Educa.

Schriewer, J. (2004). L'internationalisation des discours sur l'éducation : adoption d'une « idéologie mondiale » ou persistance du style de « réflexion systémique » spécifiquement nationale ? *Révue Française de Pédagogie, 146*, 7-26.

Suarez, D. F. & Ramirez, F. O. (2007). Human Rights and Citizenship: The Emergence of Human Rights Education. In C. A. Torres & A. Teodoro (Ed.). *Critique and Utopia. New Developments in the Sociology of Education in the Twenty-First Century* (pp. 43-64). Laham, MA: Rowman & Littlefield.

Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional ou uma globalização de baixa intensidade. In S. R. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (orgs.). *Da Crise da Educação à "Educação" da Crise: Educação e a Transnacionalização dos Mecanismos de Regulação Social* (pp. 125-161). Porto: Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (2003a). Educational Policies and New Ways of Governance in a Transnationazation Period. In C. A. Torres & A. Antikainen (Ed.). *The International Handbook on the Sociology of Education. An International Assessment of New Research and Theory* (pp. 183-210). Lanham, MA: Rowman & Littlefield.

Teodoro, A. (2003b). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação.* Porto: Edições Afrontamento. [Ed. Portuguesa]

Teodoro, A. (2007). Nouvelles modalités de régulation transnationale des politiques éducatives. Évidences et possibilités. *Carrefours de l'éducation, 24*, 201-215.

Teodoro, A. (2011). *A educação em tempos de globalização neoliberal. Os novos modos de regulação das políticas nacionais.* Brasília: Liber Livro.

ANTÓNIO TEODORO
Professor Catedrático da Universidade Lusofona de Humanidades e Tecnologias. Diretor do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED)

E-mail: teodoro.antonio@gmail.com

Publicado originalmente:
Teodoro, A. (2016). Governando por números. Os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. Em Aberto, 29(96), 41-52.

3

Educação para a cidadania global: um desafio à comunidade escolar

Jacinto Serrão

Introdução

Este capítulo resulta de publicações sobre uma investigação (Serrão, 2009) onde se procurou verificar a existência de associações entre um projeto educativo para a cidadania, desenvolvido no âmbito da educação não-formal por um conjunto de instituições e a comunidade escolar, confrontando variáveis relacionadas com a educação para a cidadania, mais concretamente sobre a escola, a ação dos professores, os conhecimentos, as competências, as atitudes e os valores dos alunos.

A educação para a cidadania (EC) é uma área educativa fundamental para a formação de cidadãos mais reflexivos e mais intervenientes na vida coletiva, para a promoção de uma sociedade respeitadora dos valores humanos. Visa formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres e preparar os jovens para desempenharem um papel na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Na escola, a EC pressupõe o desenvolvimento de uma consciência cívica, na base de valores éticos e morais, de modo a garantir a sustentabilidade de uma sociedade que é cada vez mais complexa e global (Serrão, 2009).

Devido à sua idiossincrasia, a escola tem um papel preponderante na promoção dos valores para uma cidadania ativa e global. Ensinar para a cidadania é preparar os jovens para serem cidadãos responsáveis, competentes e informados. Esta é uma função da escola e uma missão dos professores, independentemente da sua área disciplinar.

1. Enquadramento

A educação para a cidadania tem vindo a ganhar uma forte projeção, nos últimos tempos, pelo que se tornou "um tema obrigatório nos debates no campo pedagógico e, mesmo, entre um público mais vasto ligado, de uma maneira ou de outra, à Escola" (Carvalho, Sousa, & Pintassilgo, 2005, p.5). Estes autores, além

de realçarem as suas virtudes, alertam para "alguns riscos decorrentes do facto da EC estar na moda" e que a "inflação de discursos" em torno desta temática "pode facilmente conduzir à sua banalização, transformando-a num lugar-comum esvaziado de sentido" (Carvalho, Sousa, & Pintassilgo, 2005, p.5). Ainda em relação a estes problemas, os autores adiantam que a "melhor maneira de os minorar consiste em problematizar os conceitos de Cidadania e de EC, em encará-los de forma crítica e vigilante [...], em pensá-los na sua complexidade, resistindo à tentação dos estereótipos" (Carvalho, Sousa, & Pintassilgo, 2005, p.5).

A falta de significado na aprendizagem para uma cidadania ativa tem implicações negativas na vida de cada um e na comunidade, provoca um poder cívico fraco que põe em causa a qualidade da democracia, da liberdade e da autonomia das pessoas e das organizações, induz uma consciência, individual e coletiva, frágil em relação à ética dos direitos humanos.

Esta problemática tem suscitado nos diversos agentes sociais, com especial relevo no campo da educação e em todas as dimensões do ensino, dinâmicas que visam uma maior e melhor participação dos cidadãos no processo de construção de uma sociedade global, agindo localmente.

A globalização é uma fonte de oportunidades e um campo de desafios para os povos, exigindo um trabalho cooperativo eficaz entre os agentes sociais para, em conjunto, potenciar a energia necessária ao êxito do emergente conceito de cidadania global. Multiplicam-se, em torno deste conceito, amplos debates suscitados por instituições públicas e privadas tendo em vista a preparação de iniciativas que envolvam transversalmente as nações e os povos.

Neste âmbito, muitas têm sido as medidas e as campanhas locais, nacionais e internacionais de combate aos fenómenos que atentam contra a ética dos direitos humanos. As organizações internacionais têm promovido ações e campanhas à escala transnacional sobre a EC ativa, respeitando a Carta dos Direitos Humanos e a dos Direitos da Criança, com vista a ultrapassar os, ainda, graves problemas sociais que pululam pelos quatro cantos do mundo.

Em setembro de 2000 os dirigentes mundiais, reunidos na Cimeira do Milénio, reafirmaram as suas obrigações comuns para com todas as pessoas do Mundo, especialmente as mais vulneráveis. Os 189 Estados-Membros das Nações Unidas comprometeram-se, até 2015, com os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM); alerte-se que, apesar dos enormes esforços e da boa vontade de muitos, já estamos em 2011 e estes objetivos estão muito longe de serem alcançados à escala global. São objetivos que, a concretizar-se, representariam um dos maiores saltos civilizacionais da História da Humanidade e uma mudança indelével do conceito de cidadania global.

Desde 1997 o Conselho da Europa (CoE) lançou o projeto Educação para a Cidadania Democrática (ECD) e está a envolver todos os Estados-Membros, recomendando, também, que este conceito abranja todos os níveis de ensino e seja transversal ao currículo.

Tendo em conta esta problemática, a Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), em parceria com a Fundação Champagnat, está a dinamizar o projeto de Educação para o Desenvolvimento: "M-igual? Igualdade não é indiferença, é oportu-

nidade![1]", cujo objetivo visa sensibilizar as escolas para os fenómenos de exclusão associados à desigualdade de oportunidades, favorecer a reflexão e a compreensão da equidade e da inclusão, criar espaços de partilha e debate dentro e fora da escola, mobilizar o público-alvo para uma participação ativa a nível local e global. Esta é uma ideia comummente aceite pelas sociedades democráticas e compaginável com os objetivos da EC. O projeto *M-igual?* recebe apoios formais do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) e do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) e surgiu do contacto com a experiência da Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) espanhola «Entreculturas», organização congénere da FGS. O projeto gravita em torno dos valores subjacentes à Declaração do Milénio, baseado no conceito «pensar global, agir local» e nos ODM.

O projeto *M-igual?* tem como metodologias de trabalho, a produção de materiais educativos para os professores trabalharem com os alunos ao longo do ano letivo, complementados com visitas temáticas e de formação às escolas, dirigidas, quer aos professores, quer aos alunos.

Neste contexto, procurou-se verificar o impacto deste projeto na comunidade escolar, mais concretamente na escola, nos professores e nos alunos, no campo da EC global.

O interesse numa investigação em torno de um projeto com estas características foi suscitado pela importância que pode ter no âmbito das ciências da educação, da formação e da supervisão da prática profissional docente, nomeadamente no que diz respeito à sua influência nas escolas, alunos e professores, no âmbito da EC global. Trata-se de um projeto de cidadania ativa, dinamizado por ONGDs, agentes educativos e formadores no campo da educação não-formal, concebido para cooperar com o ensino formal e contribuir para melhorar os resultados em torno de uma temática fundamental para a educação dos nossos jovens (Serrão, 2009; Serrão & Salema, 2011, 2012).

A escola pública é confrontada com uma série de mudanças rápidas que não pode deixar de se abrir à vertente do ensino não-formal e informal e, assim, cooperativamente atingir os patamares de excelência almejados por todos os agentes de ensino e pela comunidade em geral. O exercício da cidadania depende de múltiplos fatores e a EC deve estar associada à comunidade, ao meio e ao seu ambiente cultural, que compreende os três vértices do ensino formal, não-formal e informal. Neste sentido, Coombs, citado por Holford, Patulny e Sturgis (2006, p.2), afirma,"as noções da educação não-formal e informal foram desenvolvidas para dirigir a aprendizagem que ocorre fora do sistema educativo formal".

A investigação teve, assim, como objetivo geral verificar a existência de uma associação entre o referido projeto e a comunidade escolar, confrontando variáveis relacionadas com a EC, mais concretamente sobre a escola, a ação dos professores, os conhecimentos, competências, atitudes e valores dos alunos.

Na fase inicial no projeto *M-igual*, foram oito as escolas envolvidas, cuja

[1] É-me igual? Igualdade não é indiferença, é oportunidade!

adesão teve intensidades diferentes, havendo escolas que o incorporaram no projeto educativo de escola, dando-lhe um caráter transversal, e escolas que o dinamizam através da adesão voluntária de professores para incorporarem a temática do projeto nas suas turmas. E, para maior representatividade e fiabilidade da investigação em torno do problema, optou-se por envolver todas as escolas que aderiram ao projeto, como um caso específico.

As questões de investigação decorrem do problema e, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.208), são importantes para "orientar e ajudar a recolha de dados à medida que a investigação vai decorrendo". Neste sentido, as cinco questões de investigação, que se prendem com as variáveis em jogo e com o objetivo do trabalho, são as seguintes:

Existe associação entre o projeto *M-igual?* e o nível de conhecimentos e competências dos alunos, no âmbito da EC?

Existe associação entre o projeto *M-igual?* e o nível de atitudes e de valores dos alunos?

Existem diferenças nos níveis de envolvimento no projeto *M-igual?*, de conhecimentos/competências e de atitudes/valores entre géneros, idades e escolas?

Qual a opinião dos professores acerca do impacto do projeto *M-igual?* na comunidade escolar?

Qual a opinião dos professores sobre a ação pedagógica e o ambiente educativo da escola, no âmbito da EC?

A abordagem aos professores e aos alunos fez-se através de inquérito por questionário, procurando conhecer o contexto interno e externo do meio escolar, para ajudar a compreender os fenómenos subjacentes à problemática acima referida.

O enquadramento teórico da investigação foi elaborado à luz dos direitos humanos, da sociedade da informação, da globalização e do processo de construção da União Europeia, na direção do binómio educação/cidadania. Fez-se, também, uma abordagem ao(s) conceito(s) de cidadania, procurando dar uma visão da cidadania em diversas vertentes, passando pela componente curricular, pelos novos desafios que se colocam aos professores, pelas exigências de formação e pelas diversidade do sistema educativo e, também, pela vertente do ambiente educativo.

Neste campo de ação, e de uma forma sumária, realçamos alguns trabalhos e projetos na educação que contribuíram para a definição conceitual e construção de indicadores. O Center for Research on Lifelong Learning (CRELL) e o projeto – Ative Citizenship for Democracy (ACD) têm produzido trabalhos sobre os conceitos de «cidadania ativa» e «educação para cidadania» e respetivas estratégias de aplicação. Adicionalmente, os resultados do projeto Education for Democratic Citizenship (EDC) do CoE têm identificado

> [...] conceitos relacionados com um novo modelo de cidadania, passando de um conceito mínimo e passivo de cidadania para uma cidadania pró-ativa, ética, responsável, comprometida e com o envolvimento na sociedade. Tem identificado e descrito dimensões do conhecimento e da compreensão (literacia política, legal,

> social, cultural, económica) para o exercício deste novo conceito de cidadania. Tem identificado e classificado competências, atitudes, disposições e valores sem os quais nenhuma cidadania ativa e democrática pode existir (Salema, 2006, pp.7-9).

O projeto ACD contextualiza dois tipos de indicadores, os da cidadania ativa e os da educação e formação para cidadania ativa nas diversas dimensões, uns com os outros, pois estão constantemente alimentando-se no processo de aprendizagem, como se pode verificar no designado modelo operacional para a cidadania ativa (Hoskins, 2006).

Segundo Brett, Mompoint-Gaillard e Salema (2009), os conceitos ganharam, assim, uma dimensão mais concreta, com a definição de orientações e competência nesta área, nas quais o CoE, através do projeto Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (EDC/HRE), definiu e publicou um núcleo de 15 competências para educar para a cidadania, cujo conteúdo é um referencial importante para os professores.

Atualmente, a EC insere-se nas políticas de educação, como objetivo e uma finalidade do sistema educativo, como vem acontecendo na generalidade dos países democráticos e defensores de um quadro de valores dignificantes da pessoa humana. O conceito de cidadania tem sofrido oscilações ao longo da História, mas nos tempos atuais a sua evolução tende a ganhar uma dimensão global e mais consensual.

3. Metodologia

Os pressupostos metodológicos utilizados nesta investigação justificam os procedimentos adotados consoante os grupos – alunos e professores – e os dados recolhidos. Optou-se por uma abordagem mista na lógica da «estratégia simultânea», não obstante, segundo Esteves (2006), a existência de confronto conceitual entre métodos «quantitativos» e «qualitativos» que é "eivado de preconceitos de parte a parte e mais prejudicial do que benéfico para o desenvolvimento científico da educação" (p.105), conflito que radica nos dois paradigmas positivistas e interpretativos, na lógica de que o primeiro pertence à investigação quantitativa e o segundo à investigação qualitativa. No entanto, esta abordagem mista já se encontra fundamentada, há muito tempo, por diversos teóricos, como, por exemplo, os que vêm defendendo a eliminação das fronteiras rígidas entre os dois paradigmas tradicionais (Creswell, 2003; Pacheco, 2006; Tashakkori & Teddlie, 1998, 2003).

Assim, embora em ambos os casos se tenha adotado a técnica de inquérito por questionário, os procedimentos seguem caminhos metodológicos diferentes, defendidos em Maroco e Bispo (2005), quer na teoria da amostragem, que se baseia na recolha de dados no contexto apropriado aos objetivos quer na análise e tratamento dos dados recolhidos. No presente trabalho, no caso da abordagem qualitativa, recorreu-se à estatística descritiva, que se baseia na caracterização dos dados, e, no caso da abordagem quantitativa, recorreu-se à inferência esta-

tística que se baseia nas conclusões inferenciais no contexto onde os dados foram obtidos (Maroco & Bispo, 2005). Neste estudo, os dados do grupo-alunos são abordados na lógica da teoria amostragem e inferência estatística e os dados do grupo-professores são abordados na lógica da estatística descritiva, em que a informação é resumida para uma melhor e atrativa apreensão e visualização da informação (Maroco & Bispo, 2005). Considerou-se, por isso, que a abordagem metodológica mista afigurou-se a mais adequada à realização do trabalho e para uma melhor cobertura de todas as suas fases da investigação.

A investigação tem, assim, dois grupos diferentes, o grupo dos alunos e o grupo dos professores, para os quais os métodos utilizados são, respetivamente, de natureza quantitativa e de natureza qualitativa, seguindo, também, a perspetiva de Morais e Neves (2007) no que diz respeito ao tratamento de dados nas abordagens quantitativas e qualitativas. Com esta estratégia de trabalho, pretendeu-se uma abordagem que fundamente os resultados finais e que permita uma interpretação e compreensão do desenvolvimento de indicadores nos alunos nos domínios da cidadania ativa, mais concretamente nos conhecimentos, nas competências, nas atitudes e nos valores relacionados com a ação do projeto *M-igual?* Nesta parte da investigação o método enquadra-se na "investigação correlacional", uma vez que "o propósito de um estudo correlacional consiste em averiguar se existe ou não uma relação entre duas ou mais variáveis quantificáveis" (Carmo & Ferreira, 2008, p.238).

Na outra abordagem da investigação pretendeu-se conhecer as opiniões dos professores sobre as suas práticas pedagógicas e sobre o impacto do projeto *M-igual?* nos alunos, nos professores, na escola e na comunidade em geral, tendo como assunção que estas práticas poderão, eventualmente, estar associadas parcialmente aos resultados nos alunos. Embora a relação não possa ser estabelecida a partir dos instrumentos, dos dados recolhidos e da respetiva análise é possível "fazer um levantamento de dada situação num campo ainda pouco estudado a fim de vir a levantar hipóteses de investigação futura" (Carmo & Ferreira, 2008, p. 49). Ainda segundo estes autores, esta parte da investigação enquadra-se no método da "investigação descritiva" (Carmo & Ferreira, 2008, p.231).

3.1. Instrumentos de Recolha de Dados

Os dois questionários, como instrumentos de eleição para recolha de dados, foram construídos com o objetivo de encontrar uma resposta às questões de investigação e ao problema de investigação. Estes questionários foram elaborados em função da dimensão da amostra e da dispersão do campo de investigação (como se pode verificar no ponto referente à amostra) e de forma a impedir que "respostas individuais possam ser interpretadas isoladamente, fora do contexto previsto [...]"pelo investigador (Quivy & Campenhoudt, 2005, pp.184-185).

Os questionários foram elaborados tendo presente, também, a natureza das questões e dos dados a obter em ambos os questionários e não perdendo de vista os métodos de análise dos dados, pois, segundo Quivy e Campenhoudt (2005),

> [...] a escolha dos métodos de recolha dos dados influencia, portanto, os resultados do trabalho de modo ainda mais direto: os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho" (p 185).

A complexidade das questões, a diversidade dos temas e a sua natureza obrigou a uma consulta de trabalhos realizados no âmbito da temática deste estudo, para a elaboração e seleção dos itens dos questionários.

As versões preliminares dos referidos questionários foram preenchidas por duas responsáveis pela execução da campanha pela igualdade, uma da FGS e outra da Fundação Champagnat, profundamente conhecedoras do tema e responsáveis pela implementação da campanha nas escolas, aliás, como sugerem Carmo e Ferreira (2008).

Os questionários foram preparados com caráter anónimo, de modo a permitir uma maior liberdade de expressão e veracidade por parte dos inquiridos, tal como sustentam Hill e Hill (2005).

Devido ao grande número de questões, ao público-alvo e ao tratamento dos dados, optou-se, maioritariamente, por questões de resposta fechada nas quais os inquiridos apenas selecionam a opção mais adequada à sua opinião, como é o caso das questões tipo Likert. Numa segunda fase, os questionários foram, ainda, alvo de mais uma «filtragem» na qual foram selecionados dois professores e seis alunos, envolvidos no projeto *M-igual?*. Aqui solicitou-se que preenchessem os respetivos questionários, e, em conversa informal, que apresentassem, sem reservas, observações e críticas aos instrumentos de recolha de dados. Trata-se de um estudo preliminar, cujo objetivo é "verificar a adequação das perguntas, e das escalas de resposta, do questionário", de modo a aumentar a validade interna (Hill & Hill, 2005, p.76).

Deste modo, os alunos foram interpelados sobre a sua opinião através de uma abordagem de natureza quantitativa onde se procedeu à aplicação de um inquérito por questionário fechado, posteriormente tratato estatisticamente. Os testes estatísticos assentaram na análise de correlação de medidas de associação não paramétricas, em que o "coeficiente de correlação é uma estatística que permite avaliar a magnitude e a direção da associação ou correlação existente entre duas variáveis" (Maroco & Bispo, 2005, p.259). Com o questionário destinado aos alunos avaliámos o impacto do projeto *M-igual?*, no âmbito da EC, tendo por base os ODM e o grau de envolvimento nas atividades dinamizadas no contexto do referido projeto, e o nível de conhecimentos, competências, atitudes e valores dos alunos.

Na construção dos itens teve-se presente a relação entre as variáveis em jogo e as hipóteses subjacentes às questões de investigação, ideia que Tuckman (2005) realça, no âmbito dos estudos quantitativos.

Os professores foram, também, inquiridos através do questionário e a análise dos dados foi interpretativa de conteúdos e a estatística associada foi meramente descritiva. Com estes dados recolheu-se informação sobre a opinião dos professores sobre o impacto do projeto *M-igual?* nos professores, nos alunos e no ambiente educativo da escola na área da EC. Foram, também, inquiridos sobre o

tipo de estratégias/atividades que utilizam nas suas aulas, na escola e na comunidade. Em relação às estratégias/atividades que o professor desenvolve no âmbito da EC, a informação foi recolhida através das respostas a uma bateria de itens, tipo Likert, cujo objetivo foi identificar os quatro tipos de aprendizagem (Indutiva, Relevante, Colaborativa e Crítica/Reflexiva) e respetivas estratégias/ /atividades tipificadas pelo Conselho da Europa (Salema, 2006).

3.2. Amostra

Na investigação, e com base nos dados da FGS, o universo foi definido pelas oito escolas, cuja população estava estimada em cerca de 50 professores e cerca de 2.000 alunos.

Definida a população onde se pretendeu recolher a informação útil à investigação, e tendo em consideração a dimensão do universo, foram selecionadas amostras representativas da população, com base nos critérios previamente definidos. Neste caso, a seleção dos sujeitos da amostra é composta por cerca de 10% do total dos alunos, cerca de 24 de cada escola, e por 16 professores, dois de cada escola.

No caso dos alunos, procurou-se que a amostra tivesse as mesmas características e fosse representativa da população para os efeitos pretendidos, ou seja, uma amostragem aleatória estratificada. Segundo Maroco e Bispo (2005) e Hill e Hill (2005), este método de amostragem é mais eficaz, a nível estatístico, do que amostragem aleatória simples ou sistemática, quando se pretende, por exemplo, caracterizar, não só a população de estudo, mas, também, subgrupos dessa população.

No caso dos professores, cuja população foi mais pequena, os questionários foram dirigidos em função da disponibilidade manifestada e da indicação dos coordenadores do projeto de cada escola. A amostra recolhida junto dos professores foi por «conveniência», pois, através da FGS, foi possível chegar aos coordenadores do projeto *M-igual?* em cada escola, que, por sua vez, orientaram o questionário destinado aos dois professores mais disponíveis na respetiva escola (Maroco & Bispo, 2005).

No que diz respeito aos alunos, foram selecionadas duas turmas de cada escola, nas quais os alunos preencheram os questionários individualmente, numa das aulas definida pelo professor e na sua presença. Todos os questionários foram recolhidos pelo professor responsável, colocados num envelope preparado para o efeito e devolvidos, no prazo estipulado, à FGS que, por sua vez, os entregou ao investigador.

4. Resultados

4.1. Alunos

Assim, no que diz respeito aos alunos fez-se uma caracterização dos dados da amostra, pela análise do nível de conhecimentos relativos aos ODM e através

da aplicação dos testes estatísticos às variáveis em jogo, ou seja, às variáveis independentes (alunos, géneros, idades e escolas) e às variáveis dependentes, correspondentes ao envolvimento dos alunos no projeto *M-igual?*, ao nível de conhecimentos/competências e ao nível de atitudes/valores, com a finalidade de encontrar uma resposta às três primeiras questões de investigação e verificar as respetivas hipóteses (1, 2 e 3).

A informação relativa ao nível de envolvimento no projeto *M-igual?*, respeitante aos conhecimentos/competências e às atitudes/valores, foi dada através das respostas a um conjunto alargado de itens, na escala Likert que, por sua vez, foram agrupadas, no tratamento de dados, em três variáveis:

V1, o nível de «envolvimento», que resulta do número de respostas certas às questões colocadas para esse efeito e varia entre 0 e 24;

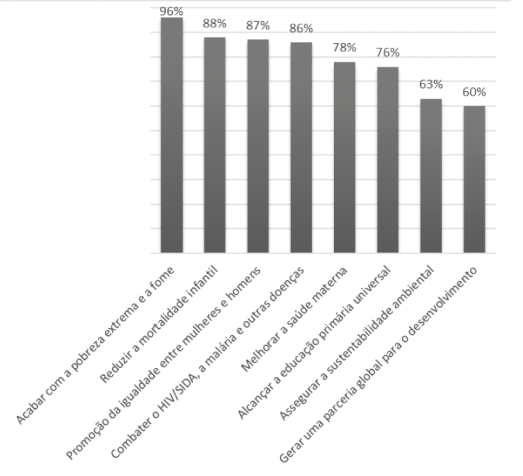
V2, o nível de «conhecimentos/competências», que resulta do somatório das respostas dadas à bateria de questões (escala Likert) e que varia entre 0 e 65;

V3, o nível de «atitudes/valores», que resulta do somatório das respostas dadas à bateria de questões (escala Likert) e que varia entre 0 e 115.

Estas variáveis foram concebidas para verificar os respetivos valores e, através do teste de estatístico não-paramétrico de Spearmam, para confirmar ou infirmar as hipóteses subjacentes às questões de investigação 1 e 2, ou seja, verificar se existia ou não uma associação entres as variáveis V1 e V2 e as variáveis V1 e V3. Em relação à questão de investigação 3, para confirmar ou infirmar as hipóteses relativas às diferenças entre géneros, recorreu-se ao teste estatístico não paramétrico de Mann-Whitney; o mesmo procedimento foi utilizado para a análise entre as faixas etárias consideradas e, em relação às diferenças entre as oito escolas, recorreu-se ao teste de Kruskall-Wallis (Maroco & Bispo, 2005).

Verificou-se que o nível de conhecimentos dos oito ODM é, de uma maneira geral, muito elevado, como se pode verificar na percentagem de respostas certas dos alunos (ver Figura 1).

Figura 1 – Conhecimentos dos oito ODM



O nível de envolvimento no projeto *M-igual=?*, no intervalo considerado de 0 a 24, foi significativo, ou seja, mais de 75% dos inquiridos apresentam níveis superiores a 15. Os níveis de conhecimentos/competências, no intervalo de 0 a 65, também são elevados, sendo que mais de 75% dos inquiridos obtiveram valores superiores a 46. No mesmo sentido estão os níveis de atitudes/valores, no intervalo de 0 a 115, em que mais de 75% dos inquiridos obtiveram valores superiores a 69.

Verificou-se, na análise correlacional, que existe uma associação positiva entre o nível de envolvimento dos alunos no projeto *M-igual?* e o nível de conhecimentos/competências; logo, confirma a hipótese levantada na questão de investigação 1, cujos valores foram: rs = 0, 399, com p = 0, 000 entre as variáveis V1 e V2.

De igual modo, deu-se conta que existe uma associação positiva entre o nível de envolvimento dos alunos no projeto *M-igual?* e o nível de atitudes/valores; o que confirma a hipótese levantada na questão de investigação 2, cujos valores foram: rs = 0, 497, com p = 0, 000 entre V1 e V3.

Na comparação entre rapazes e raparigas verificou-se que, entre V1 e V2, o coeficiente de correlação é mais elevado nas alunas (rs = 0,418; p = 0,01) do que nos alunos (rs = 0,383; p= 0,01). E, entre V1 e V3, verificou-se que a associação é, igualmente, positiva, mais forte do que na associação anterior, e as alunas apresentam um coeficiente de correlação (rs = 0,533; p = 0,01) mais considerável do que os alunos (rs = 0,454; p= 0,01).

Através do teste Mann-Whitney, para uma probabilidade de erro não superior a 5%, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em relação V1 (p = 0,358), mas em relação V2 (p= 0,048) e V3 (p= 0.001) a diferença entre os géneros é significativa e, no caso da V3, é muito significativa.

Na comparação entre as faixas etárias verificou-se uma associação positiva entre V1 e V2, em ambas as faixas, mas o coeficiente de correlação é mais elevado no grupo de alunos com menos de 13 anos (rs = 0,496; p= 0,01) do que no grupo de alunos com 13 ou mais anos (rs = 0,317; p= 0,01). E, entre V1 e V3 verificou-se que a associação é, igualmente, positiva, mais forte do que na associação anterior e, na mesma lógica do raciocínio anterior, o grupo de alunos com menos de 13 anos apresenta um coeficiente de correlação mais considerável (rs = 0,537; p= 0,01) do que o grupo de alunos com 13 ou mais anos (rs = 0,476; p=0,01). E, através do teste Mann-Whitney, verificou-se que entre os grupos etários selecionados, para uma probabilidade de erro não superior a 5%, não existem diferenças estatisticamente significativas entre as faixas etárias acima consideradas, em relação às três varáveis, ou seja, V1 (p=0,293), V2 (p= 0,759) e V3 (p= 0,207).

Na comparação entre escolas verificou-se que, relativamente ao nível de envolvimento, oito escolas têm valores de medianas entre 15 e 20, no intervalo de 0 a 24. Relativamente ao nível de conhecimentos/competências, verificaram-se níveis muito positivos em todas as escolas, cujos valores das medianas variam entre 46 e 53, no intervalo de 0 a 65. Relativamente ao nível correspondente a atitudes/valores, verificou-se, igualmente, que, de um modo geral, os níveis são

muito positivos, cujos valores das medianas variam entre 69 e 82, no intervalo de 0 a 115.

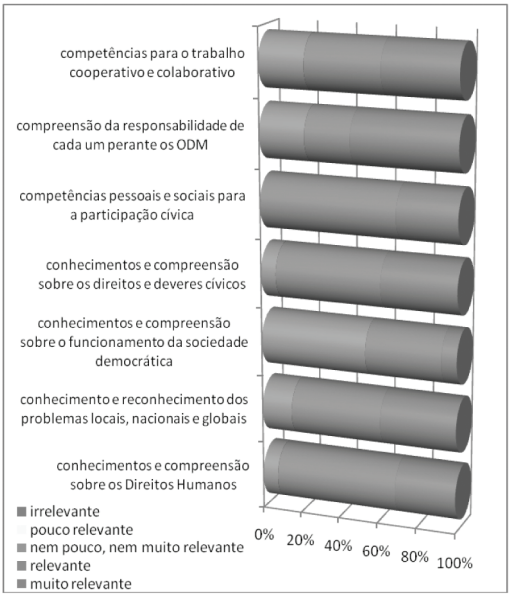
Em relação às diferenças estatísticas entre as escolas, para cada uma das varáveis, verificou-se que existe uma diferença estatisticamente significativa entre as oito escolas abordadas, em relação à V1 e à V2, cujas probabilidade de significância (p) são, respetivamente, 0,020 e 0,013, para uma probabilidade de erro não superior a 5%. Em relação à V3, para uma probabilidade de erro não superior a 1%, temos p = 0,004.

4.2. Professores

No que concerne aos professores, fez-se uma caracterização dos inquiridos, uma análise dos dados sobre a conceção dos professores relativamente ao impacto do projeto *M-igual?* nos alunos e na comunidade escolar, a sua conceção sobre o ambiente educativo da escola e a identificação de estratégias utilizadas na promoção da educação para a cidadania. Nesta parte pretendeu-se obter uma resposta às duas últimas questões de investigação (4 e 5).

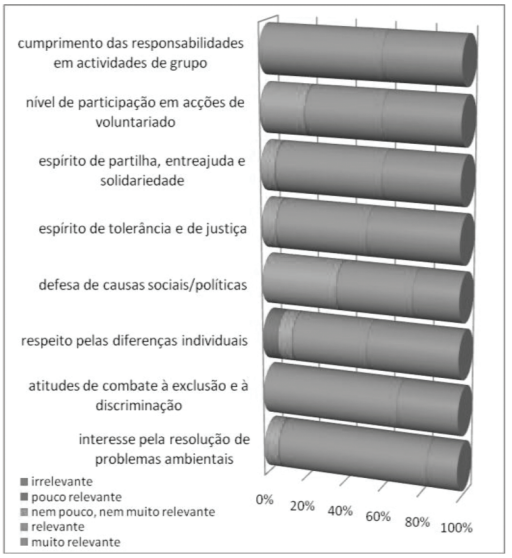
A opinião dos professores sobre o impacto do projeto *M-igual?* no que diz respeito ao nível de conhecimentos e competências dos alunos, no âmbito da EC, mais de 75% consideravam este projeto como relevante e muito relevante. Porém, relativamente aos conhecimentos e compreensão sobre o funcionamento da sociedade democrática, cerca de 46% dos inquiridos responderam ser relevante e muito relevante (ver Figura 2).

Figura 2 – Relevância da influência do projecto *M=?* no conhecimento/competências dos alunos, nos itens assinalados



Nos itens que visam verificar a opinião dos professores sobre a influência do projeto *M-igual?* nas atitudes e valores dos alunos, mais de 60% dos inquiridos responderam ser relevante e muito relevante em todos os itens (ver Figura 3).

Figura 3 – Relevância da influência do projecto *M=?* nas atitudes e valors dos alunos, nos itens assinalados



Em relação à opinião dos professores sobre o impacto do projeto *M-igual?* na comunidade, verificou-se que esta é, de forma geral, positiva, atendendo à soma das respostas nos níveis 4 e 5 da escala de Likert (relevante e muito relevante), ou seja, nos alunos 92%, nos professores 46%, na escola 77%, na comunidade 58%, nas áreas curriculares não disciplinares 85% e nas áreas curriculares disciplinares apenas 31%.

Sobre as ações de formação e atividades do projeto, os professores inquiridos, maioritariamente, afirmaram ter uma participação forte nas ações e nas atividades e consideraram-nas muito importantes na sua prática profissional, no âmbito da EC. De um modo geral, os professores mostraram-se abertos às iniciativas do projeto por entenderem serem úteis para implementar novas dinâmicas de trabalho em torno de temas essenciais para o currículo, para a profissão e para a formação holística dos seus alunos. Assim, verificou-se que, em relação à questão de investigação 4, a opinião dos professores relativamente ao impacto do projeto *M-igual?* na comunidade escolar nas valências acima referidas é muito positiva.

Em relação à questão 5, que se foca na opinião dos professores relativamente à sua ação pedagógica e ao ambiente educativo da escola, verificou-se que esta é, também, positiva, atendendo à soma das respostas nos níveis 4 e 5 da escala de

Likert (relevante e muito relevante) nos itens, ou seja, na interação entre a escola e a comunidade local 69%; no envolvimento dos encarregados de educação nas atividades 54%; na participação em projetos comuns a outras escolas 62%; na participação em projetos comuns entre turmas da escola 85%; na abertura da escola à participação ativa das ONGs 62%; na autonomia dos professores na sua ação no âmbito da EC 77%; no incentivo e apoio aos professores na área da EC 85%.

Relativamente às estratégias utilizadas, verificou-se que os professores, no âmbito da EC, recorrem com muita frequência às estratégias correspondentes aos tipos de aprendizagens relevantes, colaborativa e reflexiva e, algumas vezes, ao tipo de aprendizagem indutiva. Ou seja, numa abordagem geral, verificou-se que os quatro tipos de aprendizagem acima referidos enquadram-se nas práticas pedagógicas mais ativas e comummente aceites como práticas eficazes no campo da EC ativa e nas áreas curriculares não disciplinares e que, se as circunstâncias o permitirem, devem ser utilizadas frequentemente.

Portanto, através desta análise, verificou-se, com base na opinião dos professores inquiridos e de alguns elementos de caracterização das escolas, que o ambiente da escola é favorável à difusão da EC e aberto a projetos inseridos no âmbito do ensino não-formal e, no que diz respeito à ação dos professores, enquadra-se, de um modo geral, em estratégias favoráveis à EC.

Considerações finais

Perante os resultados podemos considerar, de forma sumária, que, nas oito escolas, o envolvimento dos alunos no projeto *M-igual=?* foi significativo e os níveis de conhecimentos, competências, atitudes e valores são positivos em todas as escolas. Na análise correlacional verificou-se que existe uma associação positiva entre a variável relativa ao nível de envolvimento dos alunos no projeto *M-igual?* e as variáveis relativas aos níveis de conhecimentos/competências, atitudes/valores. Em relação às variáveis conhecimentos/competências, atitudes/ /valores, existem diferenças estatisticamente significativas entre os géneros, mais acentuadas no género feminino.

Em relação às diferenças entre as escolas, verificou-se que existe uma diferença estatisticamente significativa entre as oito escolas em relação às variáveis consideradas, envolvimento, conhecimentos/competências e, mais acentuada, na variável atitudes/valores.

Os professores consideram que o impacto do projeto *M-igual?* no nível de conhecimentos, competências, atitudes e valores nos alunos é importante, no âmbito da EC. A maioria dos professores inquiridos considera que as ações e as atividades do projeto são importantes na sua prática profissional. Mostraram-se, também, abertos a iniciativas desta natureza, pois geram novas dinâmicas de trabalho em torno de temas essenciais para o currículo, para a profissão e para a formação holística dos seus alunos. Em relação ao ambiente educativo da escola, os professores consideram que existem boas condições de trabalho para dinami-

zar as ações cooperativas e colaborativas necessárias a uma maior abertura da escola à comunidade envolvente. No que diz respeito às práticas pedagógicas ativas para a EC, referenciadas pelo CoE, fazem parte da intencionalidade educativa dos professores inquiridos.

Ora, perante o progressivo alargamento do conceito de cidadania global que surge com a dinâmica do processo de globalização, assente no respeito e proteção dos direitos humanos, é necessária uma nova ordem nos sistemas educativos que leve as Nações a abdicarem de um certo protecionismo que limita o exercício da cidadania global. A identidade nacional deve ser, segundo Moreira (2006, p.16), "inclusiva e informada por uma pluralização democrática de identidades culturais, resistindo-se aos impulsos de assimilação própria de grupos e povos hegemónicos. Deve, em síntese, corresponder a uma perspetiva de inclusão, sensível aos direitos humanos, à tolerância e à democracia".

Em Portugal, com o impulso do processo de integração na União Europeia e dos compromissos internacionalmente assumidos, foram dados passos significativos no sentido do multiculturalismo e da modernização do processo educativo e formativo. Por exemplo, o Decreto-Lei n.° 6/2001, de 18 de janeiro, introduziu alterações curriculares no ensino básico para reforçar a participação ativa das escolas e dos professores na EC, que passa a ser uma componente do currículo de natureza transversal às disciplinas e aos ciclos. O diploma consagra a EC e a valorização da dimensão humana do trabalho como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento do currículo (Decreto-Lei n° 6/2001, de 18 de janeiro). Todavia, uma área transversal desta natureza exige uma abertura e um espírito de equipa e de tolerância por parte dos profissionais de ensino, obriga a um esforço de coordenação e colaboração entre os professores para que a sua abordagem se faça de acordo com os programas, os projetos curriculares de escola e de turma. São novas dimensões que pressupõem uma abertura da escola à participação dos contributos inseridos no conceito do ensino não-formal e informal e que exigem mudanças na prática pedagógica dos professores, exigem novas políticas educativas, libertadoras dos condicionalismos formais e informais que limitam a liberdade de circulação do conhecimento.

Neste sentido, o projeto *M-igual?*, enriquecido com a dinâmica e a cooperação de diversas instituições, tem suscitado o intercâmbio de experiências e uma reflexão crítica entre escolas, profissionais do ensino e alunos, útil à qualidade do ensino, no âmbito da EC. Existe atualmente em Espanha, dinamizada pela «Interculturas» e por via do projeto *M-igual?*, uma forte rede de escolas solidárias que, numa ação de intercâmbio e cooperação, têm feito um caminho importante para o sucesso de projetos inovadores e que, na linha de pensamento de Sebarroja (2001, p.31), atendendo às especificidades de cada escola, deve-se "criar redes de escolas ligadas e associadas em função de diferentes objetivos, âmbitos de reflexão e trabalho [...] assim como, todo o tipo de referentes e apoios

externos que sirvam de bússola, contraste, intercâmbio, crítica, identificação, cumplicidade e fidelização".

Também esta campanha, dinamizada através do *M-igual?*, espera atingir, a prazo, resultados da mesma natureza e, nesta investigação, verificou-se que este projeto, ainda numa primeira fase de desenvolvimento, está a dar passos no sentido dos seus objetivos, aliás, na lógica do que tem acontecido com outros projetos e ações credíveis que têm contribuído, no âmbito do ensino não-formal, para melhorar a ação da escola e a qualidade da educação, num quadro ajustado à realidade do Mundo Global.

5.1. Potencialidades e Recomendações

Este trabalho é um contributo para uma primeira avaliação externa do projeto *M-igual?* e suscita pistas de trabalho aos responsáveis pela sua dinamização. Por outro lado, o estudo abre caminho a futuras investigações, através de outros métodos de investigação, que nos permitam verificar a relação causa-efeito entre as variáveis relacionadas com as questões de investigação 1 e 2, uma vez que a "investigação correlacional apenas estabelece que há uma relação entre duas variáveis, mas não estabelece uma relação 'causa-efeito'" (Carmo & Ferreira, 2008, p.239).

Para o sistema educativo, a investigação deixa, ainda, algumas janelas de oportunidade para outras investigações, de modo a compreender e a aprofundar uma série de novas questões que se levantam em torno das diferenças entre os níveis de conhecimentos/competências e os níveis de atitudes/valores, nos alunos e nas alunas e entre as escolas.

Sendo a EC uma área transversal, é necessário uma abertura e um espírito de equipa e de tolerância dos profissionais de ensino, um esforço de coordenação e colaboração para definir os seus conteúdos e para que a sua abordagem se faça de acordo com os programas, os projetos educativos, curriculares de escola e de turma.

O estudo deixa, também, pistas de trabalho para compreender e aprofundar os ambientes educativos nas escolas em relação à comunidade e à abertura ao ensino não-formal e informal, indo ao encontro das preocupações políticas que vão no sentido de abrir a escola ao meio e à nova realidade da globalização.

Em relação aos professores, deixa elementos de reflexão para compreender e aprofundar as suas práticas pedagógicas no campo da EC, na perspetiva de uma escola multicultural e global.

Referências

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (Maria João Avarez, Sara Bahia Santos e Telmo Mourinho Baptista, Trads.). Porto: Porto Editora.

Brett, P., Mompoint-Gaillard, P., & Salema, H. (2009). *How all teachers can support citizen-*

ship and human rights education: A framework for development of competence. Council of Europe. Strasbourg – Belgium.

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de investigação: Guia para auto aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, C.; Sousa, F., & Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania: Como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Decreto-Lei n.° 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15/2001 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Ávila de Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Holford, J., Patulny, R., & Sturgis, P. (2006). Indicators of no-formal & informal educational: Contributions to active citizenship. Comunicação apresentada na conferência Working Towards Indicators for Active Citizenship. Joint Research Center (JRC): Ispra, 20-21 de setembro (Documento policopiado).

Hoskins, B. (2006) A framework for the creation of indicators on active citizenship and on education and training for active citizenship. Comunicação apresentada na conferência Working towards Indicators on Active Citizenship. Joint Research Center (JRC): Ispra, 20-21 de setembro. (Documento policopiado).

Maroco, J., & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. (2.ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

Morais, A. M, & Neves, I. P. (2007). Fazer Investigação usando uma abordagem Metodológica Mista. *Revista Portuguesa de Educação, 20(2),* 75-104.

Moreira, A. F. (2006). Desafios contemporâneos no campo da educação: A questão das identidades. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Globalização e educação: Desafios para políticas e práticas* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Ávila de Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a slaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.

Quivy, R. & Vampenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho, Trads.) (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Salema, H. (2006). Education and training for active citizenship in formal education. Project Ative Citizenship for Democracy, Center for Research on Lifelong Learning, European Comission and Council of Europe. Joint Research Center, Conference "Working Towards Indicators for Active Citizenship", European Comission, Joint Research Center, Ispra, 20-21 de setembro.

Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar: A mudança na escola* (Maria Dolores Lerma Sanchis, Trad.). Porto: Porto Editora.

Serrão, J. (2009). Educação para a cidadania global: Impacto do projecto "M-igual? Igualdade não é indiferença, é oportunidade!". Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Disponível em http://hdl.handle.net/10451/3951

Serrão, J., & Salema, H. (2011). A escola e a educação para a cidadania. In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano., A. P. Rioboo., J. C. B. Blanco., B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía* (pp. 1361-1372). Coruñã:

Facultade de Ciências da Educacíon Campus de Elviña Universidade da Coruña. (ISSN: 1138-1663).

Serrão, J., & Salema, H. (2012). A escola e a cidadania global. In S. Gonçalves, & F. Sousa (Eds.), *Escola e comunidade: Laboratórios de cidadania global* (pp. 109-124). Lisboa: Universidade de Lisboa/ Instituto de Educação. (ISBN 978-989-96999-9-1).

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.) (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (1.ª ed.). Thousand Oaks: Sage.

Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação* (António Rodrigues- Lopes, Trad.) (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

JACINTO SERRÃO

Membro do Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM). Investigador integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED) e Professor convidado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT).

E-mail: jacinto.serrao@gmail.com

Publicado originalmente:

Serrão, J., & Salema, H. (2015). As práticas dos docentes e a cidadania. *Revista de estúdios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr., (6), 62-65. (eISSN 2386-7418; DOI: 10.179/79/reipe. 2015.0.06.183).

Serrão, J. (2014). Educação para a Cidadania Global. Impacto do projeto "Migual? Igualdade não é indiferença, é oportunidade! *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*,1, 142-144. (ISSN 2183-4687)

Serrão, J., & Salema, H. (2013). Educação para a cidadania global na senda dos direitos humanos e do desenvolvimento. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco, & P. Monginho (Eds.), *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 924-936). Braga: Universidade de Braga Instituto de Educação. (ISBN 978-989-8525-22.2).

4

A gravitação dos valores educativos no colonialismo e no pós-colonialismo em Angola

José Viegas Brás | Maria Neves Gonçalves

> É da essência orgânica da nação portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que nele se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente.
>
> – Ato Colonial nº 22465, de 11 de Abril de 1933, artº 2.

> A República Popular de Angola é um Estado soberano, independente e democrático, cujo primeiro objectivo é a total libertação do Povo Angolano dos vestígios do colonialismo e da dominação e da dominação e agressão do imperialismo e a construção dum país próspero e democrático, completamente livre de qualquer forma de exploração do homem pelo homem, materializando as inspirações das massas populares.
>
> – Lei Constitucional da República Popular de Angola de 1975, artº1.

Introdução

Os dois segmentos textuais transcritos evidenciam dois posicionamentos distintos e antagónicos sobre a percepção da população autóctone face à escolarização no contexto do colonialismo e no pós-colonialismo

Com efeito os sistemas educativos são uma resposta simultânea ao contexto político do processo de construção da democracia, das nacionalidades e das exigências económicas da formação do mercado e fizeram da escola um factor determinante na construção quer do Estado-Nação quer da identidade e coesão nacionais. As mudanças de regimes políticos proporcionam, *grosso modo*, mudanças radicais (ou parciais) nas reformas educativas implementadas. Para Tedesco (2005, p.3), "o sistema educativo é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e

integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática e de progresso social". A interelação entre o Estado e os sistemas educativos foi, no devir histórico, um marco recorrente tendo o Estado tido, desde a política centralizadora do marquês de Pombal (Adão, 1997), um papel preponderante e decisivo na génese e desenvolvimento da escola pública e, consequentemente, nas políticas educativas.

O Estado-nação, ao traduzir-se num centro nuclear da construção dos sistemas educativos nos tempos da modernidade, fez da educação um factor determinante para a coesão social. O Estado-nação afirma-se por meio de uma ideologia, uma estrutura jurídica, a capacidade de impor uma soberania sobre um povo, num dado território com fronteiras, com uma moeda própria e forças armadas próprias também. É na sua essência conservador e totalitário (Giddens, 1985). A ideia de pertença a um grupo, com uma cultura, uma língua e uma história próprias, foi sempre uma das marcas do colonialismo português ao projetar esta ideologia para as "possessões ultramarinas". Naturalmente que há, como sustenta e explica Giddens (1985), características que diferenciam os Estados-nações modernos daqueles que surgiram em sociedades tradicionais e não industriais. E há a interseção de forças e relações nacionais e internacionais que afectam hoje o Estado-Nação. Held (1991) identifica alguns dos poderes no plano nacional: partidos políticos, organizações burocráticas, corporações e redes de poder corporativo. E, no plano internacional, identifica o que este autor designa por disjuntivas (economia mundial, organizações mundiais, instituições regionais e globais, o direito internacional e as alianças militares) que moldam e restringem as opções dos Estados-nação individuais. Não cabe aqui neste curto artigo explanar estes domínios, contudo a referência vale para mostrar a multiplicidade de forças e poderes que podem alterar ou modificar a ordem política e que interferem no Estado-Nação.

O governo de Angola, com a independência, operou transformações nos diversos sectores, incluindo o da educação. Logo no I Congresso do MPLA, em 1977, reconhecia-se que no contexto histórico da colonização, nada se ensinava sobre a realidade de Angola ou continente africano, restringindo-se apenas o ensino à cosmovisão portuguesa e europeia. E naturalmente que uma nova ordem política pressupõe "a produção de medidas legislativas e administrativas de alargamento das oportunidades que contribuem para a produção de identidades sociais e culturais dos indivíduos" (Mozzicafreddo, 1997, nota 5, p.4).

Com a descolonização, urgia formar um novo homem, um novo cidadão e nesse processo de formação, o sujeito constrói de forma individual e colectiva a sua subjetividade que constitui o alicerce para a construção da sua cidadania que não se efetiva de forma neutra, mas influencia e é influenciada pelo meio sociocultural onde o indivíduo vive.

Face a este enquadramento, a problemática que norteou esta pesquisa foi saber que valores foram adoptados no colonialismo e no pós-colonialismo? Assim, os objectivos desta comunicação foram: (i) identificar e interpretar as linhas de continuidade e descontinuidade da reforma de 1977 face ao ensino ministrado no colonialismo; e (ii) discutir que valores educativos foram adotados

pelo regime político do colonialismo e pós-colonialismo. As fontes que vamos utilizar são diversas (imprensa, iconografia, manuais escolares, …), no entanto, pretendemos priorizar os normativos legais, os relatórios oficiais e as Teses e Resoluções do I Congresso do MPLA em 1977. O presente estudo centra-se na análise documental das fontes referidas explorando a interpretação dos valores educativos em jogo na dimensão colonial e pós-colonial do sistema educativo angolano.

1. A educação em contexto colonial

No decurso do século XIX, quando Portugal passou a ocupar lentamente o território correspondente ao da Angola de hoje e, paralelamente à ação militar, e muitas vezes a precedê-la, houve uma ação importantíssima de missionários, católicos e protestantes, que ligavam a evangelização e a cristianização a uma escolarização mais ou menos desenvolvida, contribuindo para o ensino das primeiras letras das populações autóctones.

Uma das formas de se integrar passava por ser escolarizado. Com o decreto de 14 de Agosto de 1845, Joaquim José Falcão retira a responsabilidade educativa às organizações religiosas, dando origem ao ensino oficial em Angola. O referido decreto foi uma resposta do Estado português às exigências da chamada população «civilizada", isto é, dos portugueses e seus descendentes que se encontravam em Africa. Até esta altura, não existia em Angola qualquer estrutura tradicional de ensino e, apesar do princípio da laicidade, foi necessário utilizar os párocos para cumulativamente ministrarem o ensino, mas com nomeação separada para estas funções. O Estado assume, pois, o controlo do ensino. A instrução pública primária passou a ser organizada em dois graus: Elementar e Complementar, admitindo-se a possibilidade de haver Escolas Rudimentares, destinadas exclusivamente aos nativos.

Com o advento da República, em 1910, e numa tentativa de laicizar a Escola e o Estado, é promulgado no Ultramar o decreto nº 233 de 22 de novembro de 1913, cuja intenção era expulsar as missões religiosas e criar missões laicas com o desígnio de ensinar exclusivamente a língua portuguesa e ensinar ofícios e profissões adequados aos dois sexos, desvalorizando-se o ensino literário. Estas missões vão ter a cargo as escolas-oficinas, preconizadas por Norton de Matos, então governador de Angola, que, conforme se depreende pela designação, visavam a preparação de operários e agricultores bem como a promoção da língua portuguesa e da formação moral. Contrariamente aos princípios da Nova Escola em que a coeducação, sob os auspícios de Adolphe Ferrière, despontava na metrópole e florescia na Europa e no Brasil, as escolas-oficinas de Norton de Matos advogavam uma nítida separação dos sexos:

Quadro nº1 – Escolas-oficinas; conteúdos programáticos

Sexo	Conteúdos Programáticos
Maculino	a)Ensino técnico e prático de instrução literária, em grau primário elementar;
	b) Ensino primário técnico de artes e ofícios;
	c) Educação moral e cultura física
Feminino	a)Ensino técnico e prático de instrução literária, em grau primário elementar;
	b) Ensino de costura e trabalho doméstico e de quaisquer profissões compatíveis com o seu sexo
	c) Educação moral e cultura física

Fonte: Elaboração própria

Esta separação no ensino conduzia a profissões diferenciadas para rapazes e raparigas. Norton de Matos defendia a educação pelo trabalho e pretendia fazer dos indígenas cultivadores agrícolas, com a plena propriedade dos terrenos que cultivavam registada em nome de cada chefe de família preta.

É também Norton de Matos que institui, pela Portaria nº 1107, de 3 de Outubro de 1912, a primeira escola profissional, designada Rita Norton de Matos para educar os nativos indígenas do sexo feminino. A escola, que foi inaugurada em Luanda em 1913, ministrava um ensino imbuído de moralização de costumes e visava a aprendizagem de um ofício próprio do sexo. Proporcionava "o aperfeiçoamento da mulher indígena em ordem a prepará-la para formar o lar civilizado e adquirir honestamente os meios de manter a vida civilizada". E no campo do idioma, Norton de Matos, como forma de impor os valores identitárias da metrópole, advoga o alargamento e enraizamento da língua portuguesa, proibindo o ensino de línguas angolanas escritas nas escolas e na catequese.

> Art.1º - É vedado na catequese das missões, nas suas escolas e em quaisquer relações com os indígenas, o emprego das línguas indígenas por escrito;
>
> Art. 2º - Não é permitido ensinar, nas escolas das missões, línguas indígenas;
>
> Art.3º - O uso da língua indígena só é permitido, em linguagem falada, na catequese. (Decreto nº 77, de 9 de Dezembro de 1921).

O Decreto do Alto Comissariado, nº 242, de 22 de fevereiro de 1922 apontava o ensino profissional destinado aos indígenas como uma necessidade premente. O objetivo das escolas-oficinas, segundo o artº 2, era "prover ao aperfeiçoamento e moralização dos hábitos e carácter das populações indígenas, disseminando o ensino de profissões manuais, de educação moral e da língua portuguesa, como necessárias e graduais etapas do seu progresso para uma civilização mais perfeita".

Para Sousa Dias (1934, pp. 24-25), este ensino trazia benefícios aos indígenas:

> A transformação por elas operada sobre o gentio, roubando-o à inferioridade da senzala, vestindo-o, fazendo dele um artífice meticuloso, incutindo-lhe, pelo exemplo, hábitos de asseio, levando-o a preferir à cubata a casa construída pelas suas próprias mãos, abrindo-lhe a inteligência pela frequência da escola, moralizando-o pelo sentimento da família, deve constituir um dos motivos de orgulho da nossa acção civilizadora (Dias, 1934, p.25).

Em 1927, Sousa Dias assina no *Boletim Geral das Colónias* – este Boletim era o órgão oficial da acção colonial portuguesa que se propunha "fazer a propaganda do património colonial, contribuindo por todos os meios para o seu engrandecimento, defesa, estudo das suas riquezas e demonstração das aptidões e capacidade colonizadora dos portugueses" (*Boletim Geral das Colónias*, nº 2, vol. I, p.230) – um importante artigo intitulado *A instrução pública em Angola.* O cronista defende a fundação de escolas para indígenas, os trabalhos manuais e a prática da educação física. Sobre os livros escolares, nomeadamente os de Língua Portuguesa, História e Corografia considera que deviam ser "diferentes dos da metrópole pois diferentes são as funções do cidadão, diferente é a terra circundante, diferentes são as tradições e o passado". E conclui "só assim se poderá gerar no coração das crianças angolenses, o amor entranhado à terra mãe" (*Boletim Geral das Colónias*, 19, vol. III, pp.28-29).

Pelo exposto, podemos constatar que Sousa Dias foi uma voz na sua época inovadora e com preocupações pela alfabetização dos indígenas e pela valorização do património antropológico colonial.

Neste mesmo ano, em 1927, o então Alto-comissário da República em Angola, Vicente Ferreira, remodela o ensino primário, procedendo à distinção entre o ensino para europeus e *assimilados* e o ensino para indígenas. O 1º ramo compreende o ensino primário infantil e o ensino primário geral. O 2º ramo compreende o ensino elementar profissional e o ensino profissional. No ensino elementar profissional era usado inicialmente uma língua nativa indígena e com progressiva prática da língua portuguesa. Esta inovação, contra a norma linguística vigente, apontava já para uma das reivindicações do pós-colonialismo. Com esta remodelação, tratava-se - como se pode ler no Preâmbulo do diploma (nº 518, de 16 de abril de 1927) que o regulamentou- "de dois ramos assimétricos e de duas linhas divergentes de acção" uma vez que o 1º ramo (destinado a europeus e *assimilados)* visa "dotar a criança com elementos fundamentais dos conhecimentos, que a habilite a formar a sua consciência de futuro cidadão, útil a si e à pátria", enquanto que o 2º ramo (destinado aos indígenas) destina-se a criar hábitos de higiene, de compostura e de trabalho" (Diploma nº 518, de 16 de abril de 1927).

Estes exemplos são ilustrativos do interesse que a I República, em termos de política colonial, manifestou pelo conhecimento da realidade colonizada, "ainda que raramente se passe do plano de elaboração de instrumentos legislativos capazes de sustentar uma nova abordagem do universo indígena" (Cunha, 2001, p.112). É nesta esfera de interesses, que se inserem, em 1912, a criação do Museu Etnográfico de Angola e Congo e a realização de um Inquérito etnográfico em

1912 e, alguns anos mais tarde, a criação do serviço dos Negócios Indígenas cuja "principal função consistia na codificação dos «usos e costumes indígenas» " (Pereira, 1986:202, cit por Cunha, 2001, p.112)

Pese embora esta preocupação pela antropologia colonialista, as cidades coloniais eram concebidas como centros sociologicamente brancos onde a vida era organizada de modo que quem se integrasse nela não tinha alternativa senão a de aceitar as regras fixadas por aquela maioria sociológica (Coissoró, 1964, p.19).

Com a emergência do Estado Novo, as colónias apresentam-se como um poderoso argumento económico do novo regime e acentuam os dispositivos de domínio e de inculcação ideológica. A escola salazarista afigura-se ao novo regime como um meio de doutrinação da trindade Deus Pátria e Família e, simultaneamente apela à Igreja católica para transformar a barbárie indígena em povos civilizados.

E neste cenário contextual, que uma nova estrutura político-social se constituiu o de Assimilado, no qual a educação seria uma peça-chave. O indígena – que ocupava 98% da população e que era a base da pirâmide social - para passar à condição de "assimilado" tinha que viver segundo a cultura portuguesa e para beneficiar de alguns direitos da sociedade colonial, precisava de ser escolarizado (Ribeiro, 2015, p.28).

No período do Estado Novo, mais concretamente em 1938, é publicado em Angola um Regulamento do recenseamento e cobrança do imposto indígena, pelos governadores da província que explicita as condições para a transição de indígena a assimilado:

> § 2º – Por se distinguir do comum da raça negro, é considerado assimilado aos europeus, o indivíduo daquela raça, ou dela descendente que reunir cumulativamente, as seguintes condições:
>
> 1º – Ter abandonado inteiramente os usos e costumes da raça negra:
>
> 2º – Falar, ler e escrever corretamente a língua portuguesa;
>
> 3º – Adoptar a monogamia; e
>
> 4º – Exercer profissão, arte ou oficio compatível com a civilização europeia, ou ter rendimentos, que sejam suficientes para prover aos seus alimentos, compreendendo sustento, habitação e vestuário, para si e sua família.
>
> § 3º – A qualidade de assimilado prova-se por uma certidão de identidade *M/A,* passada pelos Administradores do Concelho ou Circunscrições (art.º 1º).

E em 1954, o Regulamento do recenseamento e cobrança do imposto indígena determina as condições para a aquisição de cidadania dos assimilados:

> Art.º 56º Pode perder a condição de indígena e adquirir a cidadania a indivíduo que prove satisfazer cumulativamente aos requisitos seguintes:
>
> *a*) Ter mais de 18 anos;
>
> *b*) Falar correctamente a Língua portuguesa;
>
> *c*) Exercer profissão, arte ou ofício de que aufira rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim;

d)Ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses;

e) Não ter sido notado como refractário ao serviço militar nem dado como desertor.

Não obstante estes regulamentos, em 1958, só 30 089 de indivíduos tinham a condição de assimilados, o que correspondia a 0,7% da População (*Anuário Estatístico de Angola).*

Como referem Noré e Adão (2000, p.106):

> Toda a política colonial de ensino destinada aos nativos indígenas em Angola procurou subalternizá-los por intermédio de inculcação de temas afetos à trilogia Deus-Pátria-Civilização diferentemente do que se passava na metrópole e até mesmo noutras áreas de colonização portuguesa, onde o conceito de civilização foi substituído pela instituição família.

E neste cenário imbuído de conotações civilizacionais que no Estado Novo se incrementa também um ensino direcionado aos indígenas. Ferreira Rosa cria escolas elementares de ensino agrícola-pecuário e de artes e ofícios com uma forte componente no "trabalho muscular e no desenvolvimento comunitário". A portaria explicita o plano das matérias:

Quadro nº 2 – Plano de estudos dos cursos elementares profissionais agrícola-pecuárias e de artes e ofícios

Ano	Conteúdos programáticos	Conteúdos transversais e comuns a todos os anos
1	▪ Rudimentos de botânica e de zoologia praticados ▪ Noções práticas de instrumentos e de instalações para gados	Conteúdos transversais e comuns a todos os anos, práticas de culturas especiais, práticas agrícolo-pecuárias, práticas oficinais e rudimentos de escrita e leitura da língua portuguesa
2	▪ Noções práticas sobre tratamento de gado, material agrícola e de agricultura geral ▪ Rudimentos de arboricultura, de horticultura e pastos	
3	▪ Continuação do estudo das noções arboricultura, de horticultura, de pastos e tratamento de gado ▪ Noções práticas de castração e vacinas ▪ Rudimentos de silvicultura e noções práticas de higiene geral e de construções rurais	

Fonte: Elaboração própria a partir da Portaria nº 2309, de 8 de Maio de 1937 (artº3)

Estas escolas habilitavam os finalistas a um diploma para provimento no lugar de capataz agrícola indígena dos postos de ensino agrícola e pecuário ou de auxiliares às explorações agrícolas e de criação de gado de europeus.

Em finais de 1961, e a fazer fé no *Boletim Geral das Colónias*, " havia um número sempre crescente de alunos matriculados. E são apresentados estes dados: nas universidades 1000 alunos, nos institutos médios, 150 alunos, 17 professores e 3 estabelecimentos de ensino. No ensino primário, havia 120 964 alunos, 2820 professores e 2011 estabelecimentos de ensino". E o articulista rematava "acrescentem-se a estes números, as muitas escolas que o exército tem em funcionamento nas zonas onde se desenvolve acção psicossocial sobre a população africana pelo terrorismo (*Boletim Geral das Colónias*, ano XXXVIII, 1962, pp.146-147)

É notório, da parte do articulista, o enfoque no engrandecimento que o governo português está a fazer no campo da educação em Angola bem como a crítica ao que ele designa de terrorismo (a Guerra no Ultramar[1] que começou em Angola, a 15 de Março de 1961).

Em 1962 é o ano em que é abolido o Estatuto do Indígena[2] na sequência das reformas preconizadas em 1962 por Adriano Moreira, então ministro do Ultramar. É também o ano em que − com a Guerra no Ultramar em pano de fundo - é lançado em Angola, um plano de ensino primário, direccionado a geografias rurais. Este projecto, elaborado por Amadeu Castilho Soares, intitulava-se "Levar a escola à sanzala". Foi um projeto que visava incutir nas "comunidades tribais o desejo de querer uma escola e envolvê-los na concretização do projecto", escolhendo um professor local que "deveria ser formado através de cursos intensivos". O projeto já visava construir materiais didáticos com conteúdo e ilustrações e "motivos da ambiência natural dos alunos" (*Epistema*, 2002, pp. 137-139). São diversas as iconografias presentes com indígenas a ir à missa, a vacinação de mulheres negras com os filhos ao colo, exercidos físicos e jogos de rapazes brancos e negros, etc. (Cf Livro de Leitura da 2ª e 3ª classes). Esta inovação mereceu ao jornal *A Província de Angola* em Agosto de 1962 este comentário elogioso: "os novos manuais tem novidades didáticas perfeitamente adaptadas as massas rurais menos evoluídas". E continua no mesmo tom encomiástico: "trata-se de um ambicioso programa (…) que coloca Angola na vanguarda dos esforços para a elevação das massas nativas menos evoluídas".

Apesar desta entrada pelos aspectos etnográficos angolanos, emergem na imprensa artigos a enfatizar e a legitimar a pertença portuguesa do território angolano. A título de exemplo, veja-se o artigo *Angolanizar Angola* em que o pleo-

[1] Designa-se por Guerra Colonial, Guerra do Ultramar (designação oficial portuguesa do conflito até ao golpe de Estado ou revolução de 25 de Abril de 1974) ou Guerra de Libertação (designação mais utilizada pelos africanos), o período de confrontos entre as Formas Armadas Portuguesas e as forças organizadas pelos movimentos de libertação das antigas províncias ultramarinas de Angola, Guiné-Bissau e Moçambique entre 1961 e 1974. Na época, era também referida vulgarmente em Portugal como *Guerra de África*.

[2] Temos a destacar: o *Estatuto Político, Social e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique*, de 1926, o *Acto Colonial* de 1930, a *Carta Orgânica do Império Colonial Português e Reforma Administrativa Ultramarina*, de 1933 e o *Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique*, aprovado por Decreto-lei de 20 de Maio de 1954, que visava a "assimilação" dos indígenas.

nasmo e o neologismo acentuam a carga semântica de possessão ultramarina[3] que o articulista, Vítor Silva Tavares, pretende expressar:

> A Europa cuspiu Portugal para o mar. De modo que o destino de Portugal radicou-se para cá do oceano, é um destino ultramarino (…) Amar Angola não é torná-la a imagem da metrópole, modelo bem reduzido. Angolanizar Angola é continuar Portugal. O contrário é perdê-lo (*O Intransigente*, Benguela, 3 de Março de 1962).

Pese embora, algumas iniciativas (culturais ou educacionais) levadas a cabo no sentido de valorizar as colónias, nomeadamente Angola, os conteúdos de ensino circunscreviam-se *grosso modo* ao estudo da fauna, da flora, da história e geografia de Portugal como apontou Margarido (2000, p.51) "os africanos foram afastados da sua própria História". Não era um ensino virado para as populações angolanas, para a sua cultura e para a promoção dos seus valores. A escola era um instrumento ideológico do sistema colonial que promovia a expansão da língua portuguesa em detrimento das línguas angolanas, marcada por uma ideologia nacionalista assente na trindade, Deus, Pátria e Família.

Apesar da existência de um ensino oficial em Angola, e apesar de alguns africanos terem acesso à escola, menos de 5% de todas as crianças de idade compreendida entre os 5 e os 14 anos frequentavam a escola em 1950, enquanto 97% de todos os africanos de 15 anos e mais velhos eram classificados analfabetos. Passados oito anos, a situação da maioria da população africana em nada se alterou, pois grassava o analfabetismo. O número de analfabetos (negros e mestiços) em Angola situava-se em 1958 em 4 009 911 o que representava 96,75 da população total cifrada em 4 036 687 (*Anuário Estatístico de Angola).*

2. A educação em cenário pós-colonial

Após a independência, Angola deparou-se com o sistema educativo herdado do modelo colonial português: edifícios escolares situados maioritariamente em geografias urbanas, fraca acessibilidade e diminuta equidade da população escolar autóctone. O analfabetismo em Angola era de 85%. (*Anuário Estatístico de Angola*).

Assim, para a novel nação angolana, a educação popular era um imperativo nacional. Daí que a Lei Constitucional da República Popular de Angola de 1975,

[3] Em 1951, o Ato colonial de 1930 foi incorporado na Constituição Portuguesa, tornando as colónias doravante parte integrante da nação portuguesa procedendo-se à sua transformação em "províncias ultramarinas", entendidas como verdadeiras extensões do tentório lusitano. Esta terminologia era mais adequada aos territórios que, segundo o discurso oficial, formavam, solidários entre si e com a metrópole, uma nação pluricontinental e multiracial. Segundo Silva (1995:6), Salazar quer dizer às Nações Unidas que as províncias ultramarinas portuguesas têm vocação para a independência separada e que o governo português se arroga o exclusivo de interpretar e aplicar a sua ordem constitucional e que neste domínio não admite interferências alheias. A situação complicou-se em 1960 com a independência de dezoito novos Estados Africanos.

no seu artº13 seja referido explicitamente: "A República Popular de Angola combate energicamente o analfabetismo e o obscurantismo e promove o desenvolvimento de uma educação ao serviço do Povo e de uma verdadeira cultura nacional, enriquecida pelas conquistas culturais revolucionárias dos outros povos". A esta luz, uma das primeiras medidas a ser executada em termos nacionais pelo governo angolano foi o combate à elevada taxa de analfabetos. É neste sentido que é criada, em 1976, a Comissão Nacional de Alfabetização, dependente das estruturas do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA).

A Alfabetização contemplava a Formação de Base que incluía além das competências de leitura, escrita, interpretação e cálculo o desenvolvimento pessoal e social. A par da Formação Base, tinha também uma componente inovadora ao incluir Projetos de Animação Social e Desenvolvimento Comunitário. Estes projetos visavam a ligação e a mobilização de grupos sociais numa dinâmica de resolução de problemas locais e comunitários.

Segundo Vieira, a campanha teve uma grande adesão por parte da comunidade. As aulas podiam ser ministradas quer nos quartéis, no campo ou nas fábricas quer debaixo das árvores. Esta campanha visava colmatar a falta de mão-de-obra qualificada e começar um modo de educação popular. "Ao fim dos primeiros dez anos de Batalha de Alfabetização, foram alfabetizados 1.048.000 cidadãos numa média calculada em 100.000 por ano" (Vieira 2007, p.93).

Concomitante à campanha de alfabetização, a Lei nº 4/75 de 09 de Dezembro de 1975 consagrou a nacionalização do ensino com a missão inequívoca de fazer do sistema de educação um instrumento do Estado e eliminar todos os dispositivos reais e simbólicos do aparelho educativo colonial português.

Com a preocupação de recuperar o desenvolvimento socio politico e cultural, surge em 1977 o *Programa maior do MPLA* com medidas que iam da unidade africana, à reforma agrária, a política social de justiça e progresso e do desenvolvimento da instrução, cultura e educação. Sobre este ponto, é importante destacar o seguinte:

> Liquidação da cultura e da educação colonialista e imperialista. Reforma do ensino em vigor. Desenvolvimento da instrução, da cultura e da educação ao serviço da liberdade e do progresso pacífico do povo angolano.
>
> Combate vigoroso e rápido do analfabetismo em todo o país.
>
> A instrução pública será da competência do Estado e estará sob a sua acção directa.
>
> Tornar efectiva, progressivamente, a instrução primária obrigatória e gratuita.
>
> Desenvolver o ensino secundário e o ensino técnico-profissional e criar o ensino superior.
>
> Estabelecimento de relações culturais com países estrangeiros. Formação e aperfeiçoamento dos quadros técnicos necessários à construção do país.
>
> Impulso e desenvolvimento das ciências, das técnicas, das letras e das artes.
>
> Instrução, no campo, de meios eficazes e suficientes para a assistência médica e sanitária das populações camponesas. Desenvolvimento equilibrado, à escala nacional, dos serviços de assistência médica e sanitária.
>
> Liquidação da prostituição e do alcoolismo.

Estímulo e apoio às actividades progressistas da juventude.

Fomento e protecção, em todo o país, da cultura física (Documento do MPLA, 1977, pp.65-71).

Em 10 de Dezembro de 1977, as teses do 1º Congresso do MPLA[4], de acordo com os "Princípios para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na RPA", pressupunham o espírito democrático, a unicidade (orientação, estruturas, planos e programas), a gratuitidade do ensino e obrigatoriedade do ensino de base a laicidade da educação e da instrução e participação cada vez maior do povo no domínio da educação e instrução.

A primeira reforma do sistema pós-colonial em Angola caracterizou-se, assim, pelo estabelecimento de um Ensino de Base, do Ensino Médio e do Ensino Superior. O Ensino de Base era constituído por oito classes (4+2+2), sendo o mesmo obrigatório e gratuito no primeiro nível (os quatro primeiros anos de escolaridade). Mas à medida que as condições económicas, sociais, pedagógicas, culturais, técnicas e tecnológicas o permitissem, pensava-se que a escola obrigatória e gratuita devia ser, progressivamente, alargada aos oito primeiros anos de escolaridade. O ensino médio não obrigatório era constituído por 4 anos.

Em suma: o Estado angolano concebeu o sistema educativo baseado num projeto de mudança social e política. Neste sentido, procurava princípios de igualdade de oportunidades no acesso à escola e à continuação dos estudos e da "gratuidade no seu sentido mais vasto nem o estudante nem o agregado familiar pagavam quaisquer despesas com a educação, e no ensino obrigatório, nem o material didáctico era pago e a laicidade do ensino, princípios esses consubstanciados no sistema de educação e ensino da República popular de Angola (RPA), aprovado em 1977, e implementado a partir de 1978." (Girox, 1997, p.2).

Este conjunto de princípios permitiria um novo sistema de educação e ensino, estabelecendo uma ruptura com a escola colonial e propugnando por uma Escola para Todos, independentemente das condições sociais, culturais ou étnicas.

Conclusão

As reformas educativas são um processo que foi e continua a ser recorrente em todos os sistemas educativos do Estado-nação. Na sua grande maioria, os sistemas educativos são controlados pelos Estados nacionais e seguem *grosso modo* um modelo transnacional moderno educacional que influenciou por muito tempo o ensino antes, durante e após a modernidade (Teodoro, 2010).

[4] A 4 de Dezembro de 1977, em Luanda, o MPLA realizou o seu 1º Congresso Ordinário, altura em que se constituiu em Partido. António Agostinho Neto foi eleito presidente do MPLA-Partido do Trabalho. O Congresso aprovou um novo Programa e Estatutos do Partido e as resoluções sobre as teses "Linhas-Mestras do Desenvolvimento Económico e Social até 1980", "A Educação e Ensino na República Popular de Angola", e a "Dos Meios de Difusão Massiva". (http://jornaldeangola.sapo.ao/politica/angola_inteira_com_os_olhos_no_congresso)

Segundo Popkewitz (1997), verifica-se que o compromisso entre o Estado e a Escola revela uma preocupação moral e política, cabendo ao Estado a regulação social o que se traduz em configurações de poderes. Neste sentido, as reformas remetem-nos sempre para uma reorganização, uma atualização ou um afinamento de regulação e controle social. Significa que os valores educativos que as reformas pretenderam veicular gravitaram em torno do colonialismo e no pós-colonialismo.

Na época colonial, o ensino caracterizou-se sobretudo pela promoção do domínio da língua portuguesa, pela subalternização das línguas nativas e das culturas e tradições africanas, pela expansão da fé cristã, pela introdução dos valores europeus e pela interiorização da cosmovisão lusa. Neste sentido, tal como nos refere Azevedo (2007, p.49), a educação pode ser vista como um instrumento ou uma espécie de "máquina" de preparação e formação de mão-de-obra necessária ao desenvolvimento do modo de produção capitalista.

A mudança política acarretou mudanças no sistema educativo. Em 1977, o Governo angolano concebeu um sistema educativo, implementado em 1978, que assentava em princípios que correspondiam aos interesses políticos do novo regime. Mais uma vez se confirma a tese da relação entre a política e a educação.

Angola, com a sua independência, adoptou novas políticas do ensino, proporcionando mudanças no sistema educativo nacional. Esta transformação visou criar uma restruturação do sistema de ensino, um novo organigrama e, naturalmente, a abertura de novos desafios educativos, em oposição à educação colonial.

Referências

Adão, A. (1997). *Estado absoluto e ensino das primeiras letras. As escolas régias (1772-1794*). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Serviço de Educação.

Azevedo, J. (2007). *O sistema educativo mundial - ensaio sobre a regulação transnacional da educação.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Coissoró, N. (1964). *As instituições de direito costumeiro negro ao afr*icano. Lisboa: ISCSPU.

Cunha, L. (2001). *A Nação nas Malhas da sua Identidade. O Estado Novo e a Construção da Identidade Nacional.* Porto: Edições Afrontamento

Dias, G. S. (1934). *O ensino em Angola. Delegação do Governo de Angola à 1ª Exposição Colonial Portuguesa*. Luanda: Imprensa Nacional.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

Giddens, A. (1985). *The Nation-State and Violence.* Cambrige: Polity Press.

Held, D. (1991). A democracia, o estado-nação e o sistema global, *Lua Nova, 23*. Doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451991000100010

Margarido, A. (2000). *A lusofonia e os lusófonos: novos mitos portugueses*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Mozzicafreddo, J. (1997). *Estado-Providência e cidadania em Portugal*. Oeiras: Celta Editores.

Ngula, A. (2003). *A escolaridade em África. Das grandes ilusões à pedagogia do projecto*. Bari: Vivere.

Nguluve, A. K. (2010). *Educação angolana: Políticas de reformas do sistema educacional*. São Paulo: Editora Biscalchin.

Nguluve, A. K. (2010). *Educação Angolana: Políticas de Reformas do Sistema Educacional*. S. Paulo: Biscalchin Editora.
Noré, A. & Adão, A. (2003). O ensino colonial destinado aos indígenas de Angola, *Revista Lusófona de Educação*, 1, 102-126.
Popkewitz, T. S. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas
Prelót, M. (1974). *As Doutrinas Políticas.* Lisboa: Presença.
Quinta, J., Brás, J.V. & Gonçalves, M.N. (2017). O Umbundo no poliedro linguístico angolano: a Língua Portuguesa no entrelaçamento do colonialismo e pós-colonialismo. *Revista Lusófona de Educação*, 35, 137-154. Doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle35.08 .
Ribeiro, F.B. (2015). Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais, *Caicó,* 16, 27-53.
Santos, F. B. (1975). *Angola na Hora Dramática da Descolonização Portugal-Angola.* Lisboa : Prelo.
Silva, A. (1995). O litígio entre Portugal e a ONU (1960-1974). *Análise Social*, 130, (Vol. XXX), 5-50.
Tedesco, J. C. (2005). *Opiniones sobre política educativa*. Buenos Aires: Granica.
Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo.* Porto: Edições Afrontamento.
Vieira, L. (2007). *A Dimensão Ideológica da Educação 1075 – 1992*. Luanda: Editora.

Fontes

Decreto de 14 de Agosto de 1845.
Decreto do Alto Comissariado, nº 242, de 22 de fevereiro de 1922
Decreto nº 77, de 9 de Dezembro de 1921.
Lei n.º 71/76 — revisão parcial da Lei Constitucional da República Popular de Angola Diário da República, 1.ª série, de 11 de Novembro de 1976.
Lei n.º 3/76, de 3 de Março, do Conselho da Revolução — Lei da Nacionalização e Confisco de Empresas e Outros Bens, Diário da República, n.º 52, 1.ª série.
Lei n.º 1/75 — Lei Constitucional da República Popular de Angola, Diário da República, n.º 1, 1.ª série, de 11 de Novembro de 1975.
Lei nº 4/75 de 09 de Dezembro de 1975
Portaria nº 1107, de 3 de Outubro de 1912.
A Província de Angola, 1962
Anuário Estatístico de Angola
Boletim Geral das Colónias, 1962
Documento do MPLA (1977) vol. 1, nº2, Lisboa: Ulmeiro.
O Intransigente, Benguela, 1962
MPLA (1976). Resolução Geral, 3.ª reunião plenária do Comité Central do MPLA, 23-2 de Outubro. Luanda: GAP

JOSÉ VIEGAS BRÁS
Professor na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e investigador integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED)

E-mail: zevibras@gmail.com

MARIA NEVES GONÇALVES
Professora na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e investigadora integrada do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED)

E-mail: maria.neves.g@gmail.com

Publicado originalmente:
Brás, J.V. & Gonçalves, M.N. (2017). A gravitação dos valores educativos no colonialismo e no pós-colonialismo em Angola. In J. M. Hernández Díaz & E. Eyeang (Coords.). *Los valores en la educación de África* (pp. 501-514). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

5

Contributos para a compreensão do processo de descentralização educativa em curso

Jorge Martins

Foi recentemente anunciado pelo governo um novo conjunto de medidas que impõe a transferência de competências educativas para os municípios. Não sendo a primeira vez que, no Portugal democrático, um tal processo ocorre, nunca a relação entre o Estado e os municípios, tendo passado por várias fases, deixou de ser marcada por múltiplos modos de subordinação do poder local ao poder central.

Esta subalternidade das políticas educativas municipais face às políticas públicas[1] governamentais foi o resultado sistemático de reiteradas estratégias de diferenciação que, no contexto austeritário atual, ameaçam a natureza democrática, igualitária e emancipatória, do sistema público educativo.

Assim, este texto pretende contribuir para uma urgente reflexão em torno da problemática, assumindo um balanço provisório da descentralização educativa, identificando as lógicas de ação[2] em presença no tabuleiro municipal e colocando hipóteses explicativas sobre a anunciada municipalização da educação.

---

[1] "As políticas públicas não são obra exclusiva da ação do Estado, nem se podem resumir aos normativos que as definem. Elas são sobretudo uma construção social e dependem da ação dos diversos atores que em diferentes momentos e em diferentes níveis as materializam. Por isso, os efeitos das normas em que se consubstancia a decisão governamental de descentralizar variam com a dinâmica própria e irrepetível de cada sistema de ação concreta (…). " (Barroso, 2015, p. 23)

[2] *"(…) De um modo geral, a noção de "lógica de acção" remete para a existência de racionalidades próprias dos actores que orientam e dão sentido (subjectivo e objectivo) às suas escolhas e às suas práticas, no contexto de uma acção individual ou colectiva. Elas constituem, como afirma Sarmento (2000, p.147), «conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os actores sociais interpretam e monitorizam a acção nas organizações, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentária e dispersa». Estas «lógicas» são construídas «na acção» e «pela acção» (pelo que além de "conteúdos" são também dispositivos), podem referir-se a actores individuais ou colectivos, serem objecto de justificação pelos próprios actores (a partir do sentido que eles atribuem à sua acção) ou unicamente percebidas (e interpretadas) pela descrição e análise dos seus efeitos."* (Barroso et al., 2006, p. 179*)*

1. Que características marcam a relação do Estado com os municípios em matéria de educação?

O poder das autarquias locais resulta não só da representação directa de interesses próprios das respectivas populações, mas também dos meios que detêm (património e finanças locais), dos modos como se organizam (em órgãos deliberativos e executivos, democraticamente eleitos) e das competências próprias e delegadas "em harmonia com o princípio da descentralização administrativa" estabelecido pela Constituição (CRP, art. 237º).

Do ponto de vista formal, o poder originário das autarquias locais[3] seria considerado tão relevante como o poder da administração central se não existissem as restrições que a Constituição estabelece em matéria de descentralização e de tutela administrativa: por um lado, as atribuições e competências são reguladas por lei ordinária e, por outro lado, a verificação do cumprimento da lei cabe à tutela política e administrativa central. É nesta subalternização do poder local face ao central que radica uma parte significativa da querela jurídico-política em torno da autonomia municipal, da descentralização e da desconcentração, sendo que a outra parte da questão tem a ver sobretudo com a variabilidade recorrente do financiamento das autarquias locais pelos diversos governos.

A evolução da democracia, que resultou de um corte político, económico e social muito profundo com o regime de ditadura anterior a 74, criou nas populações condições de participação e representação nos vários níveis da sociedade (partidos, sindicatos, associações, etc.) e nos vários domínios das políticas públicas, nomeadamente na educação e formação, em defesa de interesses legitimados pelo bem comum local.

Ao mesmo tempo, o modelo de administração do território – baseado no funcionamento democrático das freguesias e municípios já existentes – e as diferentes lógicas de acção municipal presentes no terreno[4], tornaram a descentralização educativa – entendida não apenas como uma acção normativa do Estado[5], mas também como um processo sociopolítico complexo com múltiplos actores e interesses – lenta no ritmo, gradual no âmbito e ambígua nas intenções (Fernandes, 1994; Barroso e Pinhal, 1996; Martins, 2007).

---

[3] Das autarquias locais previstas pela CRP, apenas existem freguesias (unidades de administração territorial mais próximas do cidadão) e municípios (que agregam um número variável de freguesias, constituindo um segundo nível da administração pública), sendo que as regiões administrativas nunca foram implementadas. Antes do recente processo de reorganização administrativa do país, que levou à fusão de várias freguesias, Portugal tinha 4259 freguesias distribuídas por 308 municípios.

[4] Umas mais orientadas por políticas de desenvolvimento baseado em obras públicas e construção de equipamentos sociais, outras mais focadas na melhoria dos níveis de escolarização, formação profissional e educação de adultos dos munícipes.

[5] A crítica do conceito de "descentralização administrativa", em que a política pública é vista sobretudo como acção normativa do Estado, está excelentemente exposta num texto recente de João Barroso (Barroso, 2015)

Figura 1 - Construção normativa da descentralização e desconcentração na década de 1980

Normativos	Objectivos	
Decreto-Lei 77/84, de 8 de Março	Definição das competências municipais em relação a investimentos público	Descentralização
Decreto-Lei 98/84	Alterações à Lei das Finanças Locais	
Decreto-Lei 100/84, de 29 de Março	Lei das Autarquias Locais	
Decreto-Lei 299/84, de 5 de Setembro	Organização, financiamento e controlo de funcionamento dos transportes escolares	
Decreto-Lei 399-A/84, de 28 de Dezembro	Transferência de competências para os municípios em matéria de acção social	
Lei 46/86, de 14 de Outubro	Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)	Regionalização Desconcentração

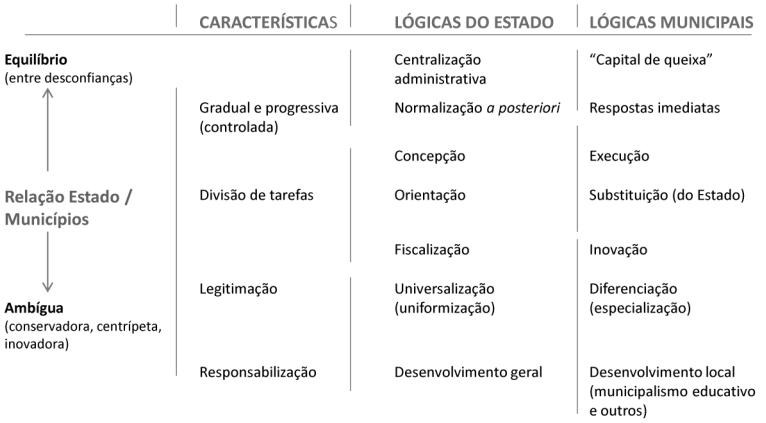
Lenta porque só na década de 1980[6] se iniciou a sua construção normativa como resposta normalizadora às reivindicações e avanços produzidos na década anterior, gradual porque privilegiou sempre pequenos passos sem a coerência de um plano global no domínio administrativo mais do que no domínio político e financeiro e ambígua porque o Estado procurou sempre soluções que equilibrassem as vantagens e os inconvenientes da centralização e da descentralização como forma de se relegitimar e autorrecompor.

Na ausência de instâncias políticas e administrativas regionais eleitas, a estratégia estatal consistiu em dividir, passo a passo, tarefas e poderes de decisão entre si e os municípios. Assim, enquanto estes passaram a dispor, sobretudo no que concerne ao órgão executivo, de um amplo leque de competências e atribuições formais em vários e importantes domínios (ordenamento do território e urbanismo, educação, cultura, desporto, saúde, saneamento básico, acção social e protecção civil) o Estado, libertando-se de uma boa parte daquelas tarefas logísticas e operacionais, geradoras de encargos, manteve na sua mão a exclusividade dos poderes de concepção, avaliação, financiamento e fiscalização.

[6] É na década de 1980 que são publicados os principais normativos da descentralização educativa: Decreto-Lei 77/84, de 8 de março (definição das competências municipais em relação a investimentos público); Decreto-Lei 98/84 (alterações à Lei das Finanças Locais); Decreto-Lei 100/84, de 29 de março (Lei das Autarquias Locais); Decreto-Lei 299/84, de 5 de setembro (Organização, financiamento e controlo de funcionamento dos transportes escolares); Decreto-Lei 399-A/84, de 28 de dezembro (Transferência de competências para os municípios em matéria de acção social); Lei 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE).

Figura 2 - Características da relação entre o Estado e os Municípios em Educação

(processo híbrido de centralização, desconcentração, descentralização)



Em matéria de política educativa, sendo a descentralização muito mitigada e incompleta, o desequilíbrio de poderes contido na Lei de Bases do Sistema Educativo (mais desconcentração e menos descentralização, mais regionalização e menos municipalização) foi sempre mantido com alguma conflitualidade, embora as câmaras municipais se tivessem revelado como protagonistas apropriados para a execução de políticas orientadas pelos princípios da especialização, da diferenciação e da subsidiariedade, ou seja, as políticas de proximidade e de apoio especializado aos mais carenciados, aos mais isolados, aos que tinham necessidades educativas especiais, aos que queriam ter uma segunda oportunidade, bem como as políticas de combate às saídas e abandonos precoces do sistema e ao trabalho infantil. Mas era o Estado que continuava a definir o tempo e o modo daquela diferenciação.

Dos elogios à iniciativa dos municípios ao seu afastamento intencional das questões educativas principais (participação na administração e gestão das escolas, na supervisão de processos e resultados escolares e no recrutamento de professores), da imposição avulsa de responsabilidades acrescidas à recusa do correspondente apoio financeiro, a relação do Estado com os municípios em matéria educativa foi, assim, marcada por um jogo político de sedução e desconfiança, mas sempre com a subordinação do poder local ao poder central e a subalternização das políticas municipais face às políticas governamentais.

Foi sobretudo a partir dos finais da década de 90 que surgiram os sinais de que algo estava a mudar nesta relação de forças: o aparecimento de reivindicações e movimentos sociais diversos, oriundos de municípios com enormes desigualdades sociais e graves carências de oferta educativa, levaram o Estado a lançar medidas ligadas à expansão da educação pré-escolar, à territorialização

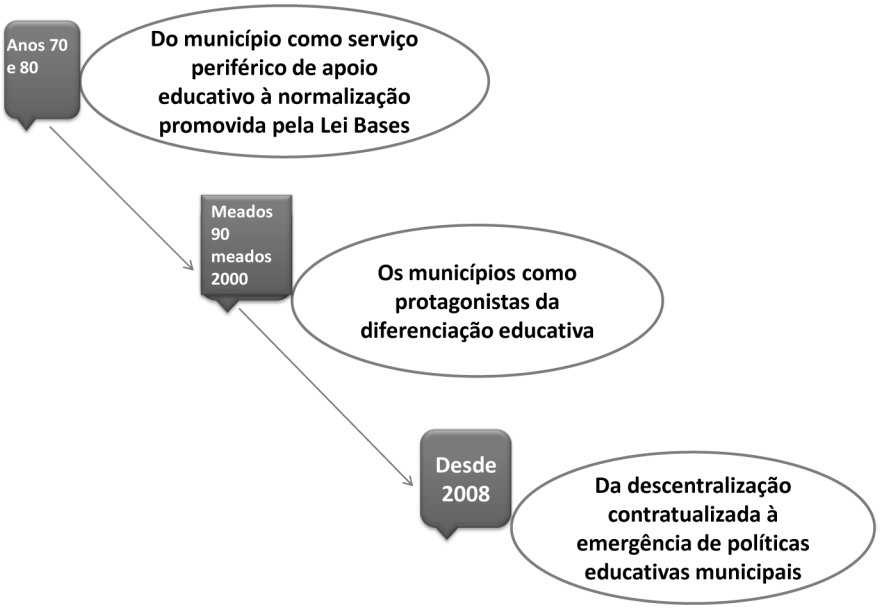
associativa de projectos educativos, à organização de redes escolares locais e à contratualização de parcerias.

As novas dinâmicas de desenvolvimento local, promovidas e geridas pelos municípios, ganhavam assim grande visibilidade pública.

O traço mais forte que emergiu desta fase do processo descentralizador é "a consideração do município como um participante público na promoção e coordenação local da política educativa" (Fernandes, 2005, p.37).

Neste âmbito, há que destacar o lançamento, em muitos municípios, de medidas que, já esboçando políticas educativas próprias, procuravam compaginar determinadas concepções do bem-público local com os défices societais e culturais crónicos. Algumas dessas medidas, como seja a criação de conselhos locais de educação, pretendiam aumentar o envolvimento e a participação de diferentes parceiros na definição de objectivos e na melhoria dos processos da acção municipal.

Figura 3 - Fases do processo da descentralização educativa municipal



Outras, como a promoção de projectos em parceria com as escolas, a criação de centros escolares integrados, a criação de dispositivos de formação profissional, a contratação de professores e a oferta de actividades de complemento e enriquecimento curricular, investiam directamente na construção de alternativas educativas locais, adaptadas às respectivas necessidades. Outras ainda, de que são exemplos a elaboração de cartas escolares e o reordenamento da rede, apro-

priavam-se legitimamente de uma parte do poder de planeamento não exercido pela administração central.

É sobretudo a partir do final deste período que o papel dos municípios na construção das políticas educativas mais se manifesta pelos tipos de gestão da diferenciação no interior dos próprios subsistemas educativos locais.

Assim, entre 2002 e 2011, verifica-se que dessa gestão crescente de serviços nas margens menos conhecidas dos subsistemas, emergiram políticas educativas municipais concretas que introduziram no sistema alterações de sentido e alcance, nuns casos complementando a acção do Estado no assegurar do serviço público, mas, noutros casos, ultrapassando-a ou, até, substituindo-a. É o Estado que reconhece a capacidade diferenciadora municipal quando, ele próprio, decide em 2008 contratualizar com os municípios a transferência de competências[7].

Com esta contratualização, assiste-se a um novo e *sui generis* modelo de transferência de responsabilidades, a que não são alheias as preocupações governamentais de recentralização e de regulação de um sistema cada vez mais dependente de contextos e lógicas de acção locais e, por isso, cada vez mais centrífugo e "autónomo" (Martins, 2012).

Que matérias estavam em causa, nos referidos contratos de execução? Tendo em conta que uma parte das competências reguladas pelos contratos já pertencia às escolas ou era detida pela administração central desconcentrada (contratação e gestão do pessoal não docente do pré-escolar e básico, gestão do apoio socioeducativo durante a escolaridade obrigatória, implementação das actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo, gestão do parque escolar dos 2º e 3º ciclos e transportes escolares), o que estava em causa não eram novos poderes mas sim uma nova repartição desses poderes entre administração central, escolas e municípios e, por consequência, uma nova repartição dos meios técnicos, organizacionais e financeiros necessários ao cumprimento dos objectivos propostos em cada contrato[8].

Criavam-se assim as condições para que este novo surto redistribuidor se revelasse propício à cristalização do dualismo político-administrativo, desde há muito presente na divisão de funções e tarefas entre o Estado e a administração local.

De 2011 para cá, configurando quiçá uma nova fase na relação dos municí-

---

[7] Através dos designados contratos de execução, estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de Julho (Transferência de Competências e respectivos Contratos de Execução) tinham sido assinados, até Fevereiro de 2010, 113 contratos de execução, ou seja, 41%, dos 278 municípios do continente, estando ainda por publicar nessa data 1 contrato. Tal significa que se encontravam ainda 164 municípios (59%) sem contrato (OPLE, 2010).

[8] Cada contrato de execução, contendo cláusulas obrigatórias relativas à transferência dos recursos humanos, patrimoniais e financeiros associados ao desempenho das competências previstas, aos direitos e obrigações das partes contratantes e à definição dos instrumentos financeiros utilizáveis, pressupunha o seu próprio acompanhamento e controlo da execução através da constituição de uma comissão de acompanhamento composta por um representante do M.E, um representante da Câmara Municipal e um representante do conjunto dos agrupamentos de escolas do concelho.

Figura 4 - Domínios propostos nos contratos de execução (2008)

i) Pessoal não docente das escolas básicas e da educação pré-escolar;

ii) Componente de apoio à família, designadamente o fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar;

iii) Actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico;

iv) Gestão do parque escolar nos 2º e 3º ciclos do ensino básico;

v) Acção social escolar dos 2º e 3º ciclos do ensino básico;

vi) Transportes escolares relativos ao 3º ciclo do ensino básico.

A transferência real das atribuições e competências das alíneas i), iii) e iv) dependia da existência da carta educativa e da celebração de contratos de execução por cada um dos municípios (Decreto Lei nº 144/2008).

pios com a educação, o contexto de crise económica, social e política e as soluções austeritárias que decorreram do empréstimo financeiro internacional impuseram o recuo do Estado social, em particular na educação e nos seus subsistemas.

Esse recuo manifestou-se em primeiro lugar através da forte redução dos encargos orçamentais da administração pública educativa, patente na concentração forçada de escolas em agrupamentos (alguns com uma escala humana verdadeiramente mega) e nas profundas restrições no domínio dos recursos humanos docentes e não docentes, quer ao nível das respectivas relações laborais (que se tornaram cada vez mais precárias e dependentes da avaliação e de contratos anuais), quer ao nível das carreiras e vencimentos (congeladas as primeiras e diminuídos os segundos), mas também na diminuição drástica das despesas de investimento directo, nomeadamente no equipamento e apetrechamento das escolas.

Em segundo lugar, correspondendo à estratégia que o neoliberalismo globalizado tem para a economia, um tal recuo manifestou-se também na ideia da inevitabilidade do fraccionamento do Estado Social (e do modelo social europeu) em subsistemas de qualidade e de públicos diferenciados e na sua gradual substituição por um Estado com intervenção mínima, que se legitima apenas pela obsessão avaliativa da eficácia e da eficiência das políticas públicas e pela crescente cobrança de impostos, prioritariamente direccionados para a financeirização da economia.

Ambas as facetas desta nova concepção de Estado estão vincadamente presentes nos mais recentes contratos interadministrativos de delegação e transferência de competências da administração central para a administração local, nos

domínios da saúde, da educação, da cultura e da segurança social[9]. No 3º ponto deste texto, voltaremos a estes contratos e ao seu significado específico em matéria de educação.

Por agora, podemos concluir, então, que ao tradicional dualismo político-administrativo sempre presente na divisão de funções e tarefas entre o Estado e a administração local se está a somar um novo dualismo social que remete para os municípios uma grande parte da responsabilidade da gestão educativa através da implementação e controlo da respectiva oferta pública.

Assim, a regulação multidimensional do sistema que o Estado sempre fez torna-se agora mais selectiva e é cada vez mais substituída pela microrregulação local e fragmentada dos subsistemas (Barroso, 2006), reorientando-se o sentido da velha conflitualidade entre o Estado e os municípios para novos domínios e novos actores.

Tal reorientação advém da crescente importância das novas, e renovadas, fontes de poder (mega-agrupamentos de escolas, autarquias, áreas metropolitanas e comunidades intermunicipais, associações profissionais e sindicais, grupos económicos privados que actuam no domínio educativo, empresas, mercado, etc.) donde brotam novas legitimidades, em particular a que está associada à capacidade dessas fontes satisfazerem determinadas expectativas individuais mais rapidamente que o Estado ou a administração central.

Mas não só: uma tal reorientação do sentido da conflitualidade advém também da difícil compatibilização de diferentes interesses, agendas e ritmos sobre o processo de "desestatização" das escolas e da gestão do sistema público educativo local, por parte dos próprios municípios, como veremos no ponto seguinte.

2. Quais as lógicas de acção educativa dos governos locais?

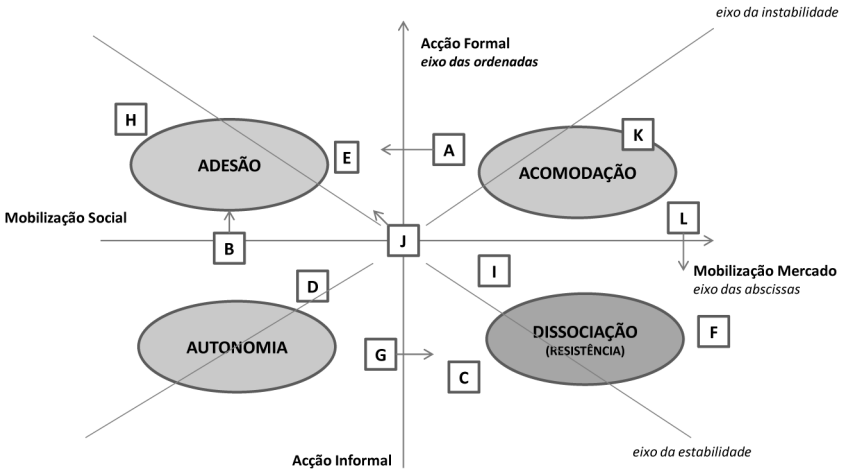
Já referimos antes que as dinâmicas educativas municipais foram sempre assimétricas e estabelecidas sobre contextos sociais e económicos muito diversos. Nuns casos, corresponderam à realização das atribuições formais concedidas pelo quadro normativo da descentralização, complementando o papel do Estado, mas dentro do conjunto de orientações gerais da política educativa.

Noutros casos, progressivamente, assumiram-se como políticas de administração educacional próprias, exercidas com grande distanciamento face à tutela central e com justificações alternativas às do sistema educativo.

Em todas estas situações, surgiram exemplos de boa gestão, a par com casos

[9] Lei n.º 75/2013 de 12 de Setembro, que estabelece o regime jurídico das autarquias locais, aprova o estatuto das entidades intermunicipais, estabelece o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais e aprova o regime jurídico do associativismo autárquico, e que revoga grande parte da legislação anterior sobre aqueles assuntos.

Figura 5 - Lógicas de acção educativa dos governos locais



de assumida desresponsabilização, de incompetência e de demagogia eleitoralista (Martins, 2007).

Entre uns e outros, cruzaram-se lógicas de acção diversas, umas mais próximas da mobilização pelos parceiros sociais, outras mais próximas da mobilização pelo mercado e outras, talvez a maioria, com modelos de mobilização híbridos e não polarizados. De qualquer modo, desenvolveu-se, ainda que de forma desigual mas aberta às diversas influências, uma nova relação dos municípios com a educação que, não passando apenas pela relação normativa com as escolas, abarcava já domínios que eram reserva exclusiva da administração central tais como, por exemplo, o planeamento da rede através das cartas educativas (Martins, 2007).

Como mostra o esquema anterior, a relação dos municípios com a educação é sempre marcada por quatro lógicas de acção, consideradas como categorias variáveis, que traduzem outras tantas fontes de legitimação da acção.

As categorias podem-se agrupar em dois pares, cada um destes pares constituindo um eixo de variação respectivo: no eixo das ordenadas (yy) temos o par formado pela lógica de acção formal e pela lógica de acção informal e, no eixo das abscissas (xx) temos a lógica de acção conduzida pela mobilização do tecido social e a lógica de acção conduzida pela mobilização do mercado.

É no espaço compreendido pela intersecção ortogonal destes eixos (quadrantes) que podem ser definidos quatro ideais-tipo que compõem a tipologia de análise: o primeiro quadrante corresponde ao ideal-tipo da ***Acomodação***, o segundo ao ideal-tipo da ***Adesão***, o terceiro ao ideal-tipo da ***Autonomia*** e o quarto ao da ***Dissociação*** ou ***Resistência***.

A separar os quadrantes existem zonas de fronteira, de transição ou de ligação entre ideais-tipo, onde o hibridismo se manifesta numa certa tensão entre aquilo que pode ser reconhecido como comum ou como distinto, como influência mas não necessariamente como cópia (Lima e Afonso, 2002). Resumidamente, podemos caracterizar cada um dos ideais-tipo do seguinte modo:

Figura 6 - Características tendenciais dos padrões municipais

Acomodação (1º quadrante)
. Aceitam sem críticas as regras da administração e não questionam o modelo burocrático de regulação;
. Aceitam também sem resistência a influência do mercado sobre o sistema educativo local;
. Com escassa margem de autonomia, *acomodam-se* passivamente ao quadro de descentralização;
. Distanciamento institucional,
. Desconfiança face aos outros agentes;
. Controlo administrativo dos domínios de competência;
. *Naturalizam* o poder do mercado sobre a sua acção e sobre a acção das escolas
. Aceitam a regulação que este introduz nas relações educativas, não interferindo nos seus processos e resultados.

Adesão (2º quadrante)
Têm uma acção formal forte, ao nível do cumprimento de regras e orientações normativas "superiores";
Privilegiam a mobilização social;
Recorrem mais aos parceiros educativos locais (escolas, associações de pais, associações culturais, recreativas, desportivas, instituições científicas, etc.) do que às entidades do mercado
Aderem intencionalmente aos princípios e processos de regulação nacional através da oferta, mas também aos projectos e propostas das comunidades escolares
Complementam a regulação burocrática nacional com uma microrregulação local que resulta da negociação e do compromisso entre instituições e parceiros.

Acomodação (1º quadrante)

Os municípios deste quadrante têm uma relação com a educação fortemente marcada por duas realidades de difícil compatibilização: por um lado, aceitam sem críticas as regras e orientações emanadas da administração central e não questionam o correspondente modelo burocrático de regulação; por outro lado, aceitam também sem resistência a influência do mercado sobre o sistema educativo local. Com uma escassa margem de autonomia, os municípios aqui incluídos *acomodam-se* passivamente ao actual quadro de descentralização educativa e pautam a sua relação com as escolas e com os problemas educativos pelo distanciamento institucional, pela desconfiança face aos outros agentes educativos (professores, pais, representantes da comunidade) e pelo controlo administrativo dos respectivos domínios de competência. Ao mesmo tempo, consideram *natural* o poder do mercado sobre a sua própria acção e sobre a acção das escolas e aceitam a regulação que este possa introduzir nas relações educativas, não interferindo nos seus processos e resultados. Tentando tirar partido do melhor dos

"dois mundos", consideram que as suas responsabilidades se resumem à gestão dos conflitos que possam surgir do choque entre as duas microrregulações locais e à manutenção de um certo "statu quo" entre instituições ou interesses. Esta acomodação conduz estes municípios à incapacidade de propor inovações ou, sequer, iniciativas próprias, esperando sempre que elas surjam do lado das escolas ou dos empreendedores. Situam-se sobretudo nos grandes centros urbanos do litoral do país.

Adesão (2º quadrante)

Aqui estão aqueles que também têm uma acção formal forte, nomeadamente ao nível do cumprimento de regras e orientações normativas "superiores" mas, ao contrário dos primeiros, privilegiam a mobilização social relativamente à mobilização do mercado, ou seja, recorrem mais aos parceiros educativos locais (escolas, associações de pais, associações culturais, recreativas, desportivas, instituições científicas, etc.) do que às entidades do mercado. Estes municípios *aderem* intencionalmente aos princípios e processos de regulação nacional através da oferta, mas também aos projectos e propostas das comunidades escolares. Os contextos socioeconómicos e políticos locais parecem possuir alguma importância na decisão camarária, seja porque a iniciativa privada local (mercado) é demasiado frágil, seja porque os actores, sobretudo as escolas, detêm um poder significativo, seja porque os responsáveis camarários priorizam uma gestão política de proximidade que lhes garanta apoios eleitorais imprescindíveis. Não questionando o modelo actual de descentralização nem as inerentes competências, estes municípios acabam por complementar a regulação burocrática nacional com uma microrregulação local que resulta da negociação e do compromisso entre instituições e parceiros. Por isso, a relação que têm com as escolas é mais próxima e a participação dos responsáveis autárquicos na vida educativa é mais atenta e actuante. Por isso, também, são capazes de alguma iniciativa em matéria educativa, mesmo que para isso tenham de transgredir um pouco o quadro legal e impor soluções estáveis para resolver conflitos entre a lei geral e as escolas. O grau de *adesão* condiciona-lhes a capacidade para apresentar projectos educativos próprios e implementar políticas locais congruentes.

Uma parte significativa dos municípios situa-se neste quadrante, estando uns mais próximos (ou em trânsito para) do 3º e outros (bastante menos) do 1º. Localizam-se sobretudo nas pequenas sedes de município do interior.

Autonomia (3º quadrante)

Este é o quadrante qualitativamente oposto ao primeiro: grande mobilização social e grande informalidade são as lógicas que caracterizam a relação destes municípios com a educação. Em consequência, "prescindem" de grande parte das macrorregulações do Estado e do mercado em favor de processos e instrumentos regulatórios locais. Neste caso, os municípios *autonomizam-se* na medida em que assumem a responsabilidade de gerir o complexo jogo de estratégias, negociações e interesses dos vários actores e instituições locais, jogo pelo qual as normas da burocracia estatal são reinterpretadas e os constrangimentos

Figura 7 - Características tendenciais dos padrões municipais

Autonomia (3º quadrante) . Grande mobilização social e informalidade . "Prescindem" de grande parte das macrorregulações do Estado e do mercado em favor de processos e instrumentos regulatórios locais; . *Autonomizam-se* na medida em que assumem a responsabilidade de gerir o jogo de estratégias, negociações e interesses dos actores e instituições locais; . Contestam o velho modelo descentralizador, que acusam de não respeitar compromissos de apoio, desde logo financeiros, que se sentem obrigados a implementar, bem como competências informais (não legisladas) e a transgredir a regulamentação da administração central; . Elevado grau de proximidade com as escolas e as comunidades, que criam condições não isentas de conflitualidade.	***Dissociação*** (4º quadrante) Privilegiam a regulação pelo mercado (pela procura) face à regulação do Estado (pela oferta) e a mobilização do sector privado face à escola pública; . Justificam-se com a ideia de modernização do serviço educativo que prioriza a concorrência entre escolas e entre actores; . Tendem a rejeitar o modelo actual de descentralização e a contestar as competências que lhes estão atribuídas; . Consideram a tutela estatal do sistema educativo local ineficaz em matéria de melhoria dos resultados escolares e inibidora da livre iniciativa privada; . *Resistem* ou *dissociam-se* das políticas educativas nacionais e promovem estratégias de intervenção empresarial na prestação de um número cada vez mais significativo de serviços educativos.

são reajustados, intencionalmente ou não, à escala da política municipal. É aqui que se encontram os municípios que mais contestam o velho modelo descentralizador, que acusam de não respeitar compromissos de apoio, nomeadamente financeiros, que se sentem obrigados a implementar competências informais (não legisladas) e a transgredir a regulamentação da administração central. Nestes municípios, o peso político dos contextos sociais e económicos é de tal ordem que as regras mais comuns são a substituição das competências formais pelas informais, a superação da falta de apoio estatal pela não-aceitação das competências que a lei prevê (designando-as como não-competências) e a invocação de princípios educativos que, na maior parte dos casos, conflituam com os definidos a nível nacional. Assumindo um elevado grau de proximidade com as escolas e as comunidades, criam condições, não isentas de conflitualidade, para a implementação de projectos educativos alargados e para a execução de políticas de territorialização educativa de "tipo novo". Deste modo, os municípios deste quadrante surgem com forte potencial de inovação, mas sem grande estabilidade de princípios e de resultados. Daí que, em regra, o quadrante seja formado por um elevado número de municípios em transição para um dos dois vizinhos, que funcionam como "pólos de atracção".

São sobretudo municípios periféricos das áreas metropolitanas, com grande prevalência de problemas de índole social e económica.

Dissociação ou Resistência (4º quadrante)

Este quadrante define um ideal-tipo qualitativamente oposto ao do 2º quadrante, ou seja, é aqui que estão os municípios que, tendo um contexto socioeconómico favorável, privilegiam intencionalmente a regulação pelo mercado (regulação pela procura) face à regulação do Estado (regulação pela oferta) e a mobilização do sector privado face à mobilização dos parceiros educativos, em particular da escola pública. Fazem-no em nome de uma certa ideia de modernização do serviço educativo que valoriza a concorrência entre escolas e entre actores. Em consequência, tendem a rejeitar os sucessivos modelos de transferência e descentralização e a contestar as competências legais que lhes estão atribuídas, geralmente consideradas como obstáculos ao desenvolvimento económico local. Para estes municípios, a tutela estatal do sistema educativo local é ineficaz em matéria de melhoria dos resultados escolares e inibidora da livre iniciativa privada. Por isso, *resistem* ou *dissociam-se* das políticas educativas nacionais e promovem estratégias de intervenção empresarial na prestação de um número cada vez mais significativo de serviços educativos. Defendem, aliás, que a autonomia das escolas públicas deve ser interpretada como "desestatização" e correspondente empresarialização. Fundamentam a legitimidade política desta dissociação nos princípios do direito de escolha da escola por parte dos pais, no direito ao cheque-ensino universal, na profissionalização da gestão das escolas e no controlo do serviço educativo baseado nos resultados. Em coerência com estas justificações, as câmaras avançam com empresas municipais ou mistas para a prestação de serviços educativos, promovem condições para a gestão privada destas empresas e transferem para estas empresas as competências municipais. Na maior parte dos casos, em vez de serem as câmaras as entidades responsáveis, e escrutináveis, pela qualidade da prestação dos serviços, passam a ser aquelas empresas, não sujeitas ao voto periódico. Em tal contexto, os municípios da dissociação formulam projectos e implementam políticas cujo grau de inovação é proporcional ao grau de resistência face à administração burocrática do Estado. Por outro lado, tendo em conta a "popularidade" e a estabilidade dos princípios que invocam, estes municípios funcionam como pólos de atracção e "modelos replicáveis" para outros.

Situam-se sobretudo junto dos grandes centros urbanos do litoral e também nas áreas metropolitanas.

Em conclusão, podemos afirmar que o confronto entre a lógica estatal que preside à transferência de novas competências e as lógicas dos municípios, parece desenvolver-se no sentido da afirmação desigual de vários municipalismos educativos. Desde logo, porque é muito diversa a forma como cada governo local se relaciona com as escolas do seu território. Depois, porque as diferenças entre os modelos de funcionamento e liderança autárquica tendem a aprofundar-se, tal como os seus contextos socioeconómicos e poder político.

Desenha-se, assim, um quadro de maior responsabilização social dos dirigentes locais, com uma geometria muito variável de parceiros e muito dependente das estratégias de liderança e de aliança e confronto entre escolas e autarquias.

Ao mesmo tempo, na ausência de regiões, o governo e a administração central transferem para patamares mais baixos (municípios, associações de municípios e agrupamentos) a possibilidade de novos equilíbrios e compromissos entre professores e autarcas ou entre agrupamentos e câmaras.

Embora mantendo na lei mecanismos de macrorregulação no financiamento e desempenho autárquico, o Estado arrisca-se assim a assistir ao desenvolvimento de novos problemas que resultam do choque entre o poder dos (mega)agrupamentos e o poder das câmaras, entre as suas lideranças e entre os parceiros em que se apoia cada uma delas. A gestão local destes choques dependerá sobretudo da liderança dos municípios e dos agrupamentos e das relações que estabelecem entre si.

3. O que pode ser o municipalismo educativo?

A diversidade municipal referida no ponto anterior obriga a que, mais do que uma coordenação feita em nome de normas, regras e orientações oriundas do poder político central, o Estado seja capaz de arbitrar a interacção dos vários dispositivos micro-reguladores locais. Como alerta João Barroso, a questão já não é apenas a existência de um efeito mosaico no interior do sistema educativo nacional que contribui para acentuar a diversidade, mas também, o desenvolvimento, por arrastamento, das desigualdades educativas (Barroso, 2006).

De facto, a análise feita em vários municípios mostra que as decisões tomadas pelos responsáveis camarários muitas vezes contribuíram objectivamente para o aumento das desigualdades de toda a ordem, outras vezes anularam-se entre si ou, no mínimo, relativizaram "*a relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados* " que invocavam (Barroso, idem).

A vasta paleta destes fenómenos está bem presente, por exemplo, na gestão municipal de algumas dimensões dos apoios socioeducativos ou, mais recentemente, no programa nacional "Escola a tempo inteiro"[10], na gestão de alguns meios e processos das Actividades de Enriquecimento Curricular que são o suporte daquele programa (Martins et al, 2014).

Sintomaticamente, nos municípios com maior poder político, financeiro e técnico, casos dos das grandes áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, a diminuição das frequências escolares, a constituição de mega-agrupamentos e os custos de recuperação do parque escolar são apresentados como argumento político municipal para o encerramento das escolas, não importa de que nível, para a privatização de partes da oferta, para a venda dos terrenos e para a alienação dos equipamentos que estão sem uso.

Ao mesmo tempo, nos municípios com menor poder e capacidade técnica, onde na maior parte dos casos existe apenas um único agrupamento, os executivos municipais não intervieram a tempo de impedir que se criasse a má imagem dada pela escola pública: muito insucesso, abandono e fuga à escola, instabilidade docente, fracas condições de trabalho, concursos e formas de mobilidade

discutíveis, pouco pessoal auxiliar qualificado, crescimento da insegurança escolar, etc.

Por outro lado, a crescente desresponsabilização do governo e da administração central em relação ao ensino público e à sua qualidade e o simultâneo favorecimento do ensino privado contribuíram para estes fenómenos. De facto, face à iniciativa privada, o Estado continuou prisioneiro de compromissos que há muito tempo deixaram de se justificar, mantendo ou melhorando contratos de associação com entidades que, gerindo dinheiros públicos, contribuem para a divisão social do ensino (caso de múltiplos colégios de oferta superveniente e procura selectiva).

O contexto político-ideológico austeritário hoje dominante favorece a crescente privatização da realização dos principais direitos sociais dos portugueses (educação, saúde, segurança social). Nesta solução, os serviços públicos desconcentrados e degradados passam a constituir apenas balcões mínimos para a população mais necessitada, ficando para a chamada "liberdade individual de escolha" das classes média e alta a adesão a outros esquemas de natureza privada ou mista, supostamente de maior qualidade. O grande argumento usado é que "só assim, o Estado social é sustentável"!

Deste modo, o neoliberalismo desenvolve oposições (por ex. o bom cidadão contribuinte *versus* o não-contribuinte) e clivagens (activos *versus* desempregados e reformados), que naturalizem e legitimem a imposição do direito de esco-

Figura 8 - I - O que pode ser o municipalismo educativo?

Velho dualismo **divisão de funções e tarefas entre o Estado e a administração local.**	
Estado	**Municípios**
Regulação nacional através da exclusividade dos poderes de concepção, avaliação, financiamento e fiscalização.	Execução de políticas orientadas pelos princípios da especialização, da diferenciação e da subsidiariedade. Políticas de proximidade e de apoio especializado aos mais carenciados, aos mais isolados, às necessidades educativas especiais, às saídas precoces do sistema e aos que queriam ter uma segunda oportunidade.
Novo dualismo **divisão de públicos e domínios entre o Estado e a administração local**	
Menos Estado nas escolas do topo dos rankings, menos apoio pedagógico-didático e mais controlo informático nos mega-agrupamentos, menos financiamento e investimento (dependente dos resultados escolares)	Mais intervenção nas "piores" escolas e maior responsabilização (controlo) local pelos resultados e funcionamento escolares através dos contratos interadministrativos com a administração central. Reforço da dependência financeira face a estruturas político-administrativas intermédias (CIM e AM), a parcerias público-privado e a financiamentos comunitários.

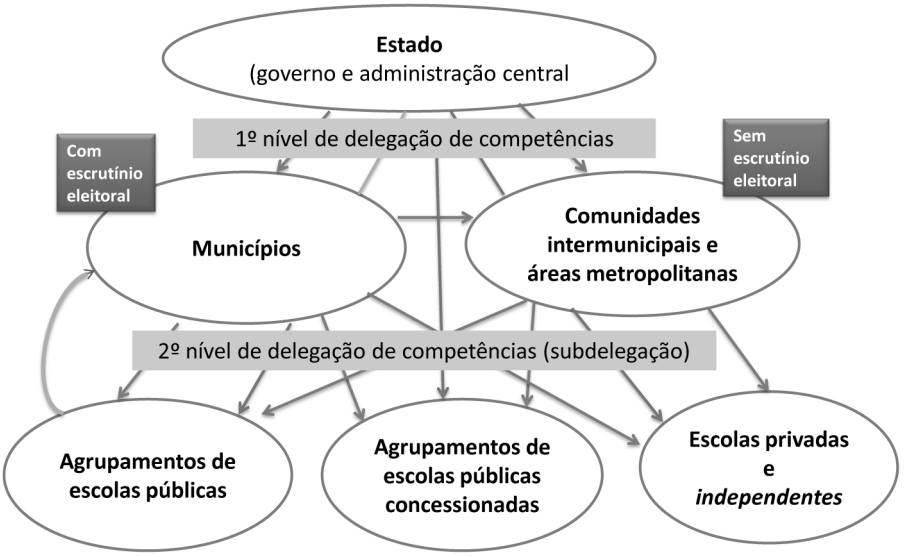
lha entre serviço público e privado e a privatização da gestão dos serviços públicos economicamente rentáveis.

No campo da educação, este novo dualismo social começou a emergir há alguns anos, a coberto das críticas à escola e aos resultados escolares que temos e veio somar-se ao velho dualismo criado pela diferenciação municipal.

O respectivo programa é simples e directo: o Estado deve reservar para si apenas o papel fiscalizador e regulador e promover o desenvolvimento de um mercado de ensino.

Nesta linha, o papel reservado pelo programa neoliberal para os municípios torna-se, então, claro: menos Estado no apoio directo às escolas do topo dos "rankings" e mais intervenção das câmaras nas piores escolas; menos administração desconcentrada na regulação das escolas e do sistema e mais controlo técnico-burocrático informatizado nos mega-agrupamentos (as direcções regionais de educação desapareceram dando lugar a serviços desconcentrados de 2ª categoria de uma direcção geral que "administra" todas as escolas e agrupamentos do país); menos investimento público directo nacional e mais dependência financeira de resultados escolares, de redução do número de professores, de contratos-programa nacionais e comunitários e das parcerias público-privado conseguidos pelos municípios, pelas associações de municípios e pelos grandes agrupamentos de escolas [11].

Figura 9 - O que pode ser o municipalismo educativo (dos contratos interadministrativos)?



[11] Sobre quase todas estas questões, decorrem algumas experiências concretas em vários municípios ao abrigo da legislação enquadradora – Decreto-Lei nº 30/2015 – de uma nova transferência de

O actual programa de descentralização das políticas públicas, sintomaticamente designado de "Aproximar Educação", e o processo de delegação de competências que lhe dá corpo através do Decreto-Lei 30/2015, de 12 de Fevereiro, para além de representarem a junção dos dois dualismos que temos vindo a referir (dualismo funcional + dualismo social) vem criar um quadro (jurídico, político, ideológico e social) propício ao desenvolvimento da concorrência entre distintos fornecedores do serviço público educativo e, por isso, indutor da competição entre as ofertas publicas geridas por entidades públicas, as ofertas públicas geridas por entidades privadas (escolas concessionadas) e as ofertas privadas geridas por entidades privadas (escolas independentes).

Em nome do "aumento da eficiência e da eficácia da gestão dos recursos e prestação de serviços", o governo impõe aos municípios a execução de uma descentralização que "deve obedecer a um conjunto de princípios e requisitos comuns, tais como o não aumento da despesa pública global, o incremento da eficiência e da eficácia da gestão dos recursos pelos municípios ou entidades intermunicipais, a promoção da coesão territorial e a adoção de procedimentos inovadores e diferenciados de gestão, permitindo a otimização dos serviços prestados ao nível local" (Presidência do Conselho de Ministros, Decreto-Lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro, p.839).

O instrumento jurídico accionado para este modo impositivo de descentralização é o "Contrato de Educação e Formação Municipal", definido como um contrato interadministrativo de delegação de competências ou uma parceria público/público entre o governo e cada um dos municípios que queiram aderir à "experiência-piloto", sem qualquer intervenção dos agrupamentos.

Através das diferentes versões da minuta daquele contrato, percebe-se que a descentralização prometida no preâmbulo do decreto não passa de uma mera "delegação com termo" (cujo prazo inicial é de 4 anos) que pode eventualmente evoluir, se a avaliação pelas partes for positiva, para uma "delegação sem termo". Esta, pode ser, por sua vez, subdelegada se assim o entender o município contratado, nos níveis inferiores onde coexistem os vários tipos de entidades educadoras e formadoras.

Uma das principais questões deste processo reside no facto de esta delegação de competências abranger não só os domínios tradicionais da intervenção municipal, mas também e principalmente áreas e matérias claramente pedagógicas, curriculares, de avaliação de gestão do pessoal docente e não docente, de contratação de parte dos docentes, de formação contínua, de estratégias e projectos de promoção do sucesso educativo, de orientação escolar e profissional, de matrículas, do regime disciplinar dos alunos e de organização das redes de oferta educativa e formativa, que deixam de estar nas escolas / agrupamentos ou nas direcções gerais (administração central), passam para os municípios que as

---

competências com a subsequente nova redistribuição de poderes entre administração central, municípios e agrupamentos. Ver Publico, edições de 4 e 5 de Julho de 2014, consultado em http://www.publico.pt/sociedade/noticia/ministerio-da-educacao-quer-escolas-municipalizadas-em-varios-concelhos-ja-no-ano-lectivo-20142015-1661545

podem ou não voltar a delegar para as primeiras ou para outras entidades concessionadas para a sua prestação.

Sendo assim, o anunciado municipalismo educativo constituirá uma via aberta para a concorrência desigual e desregulada entre diferentes fornecedores de ofertas educativas e formativas, com base em padrões de qualidade e continuidade discutíveis, mas comandados pelas regras de um mercado que se adivinha feroz na procura de públicos e proveitos.

Ainda não há disponível investigação e resultados sobre este processo e o seu desenvolvimento no pequeno número de municípios que estão a participar na experiência-piloto. Por isso termino com um alerta, citando um texto recente de Licínio Lima (2015, p.15), sobre este tema:

" […] Existem, portanto, competências não passíveis de qualquer processo de delegação, independentemente do nível em causa, porque não são competências próprias, nem legítimas, do poder central (embora este as tenha historicamente capturado). São competências inerentes à profissão docente e à ação de órgãos colegiais próprios, formados por educadores e professores profissionais, como tal necessariamente localizados nas escolas e agrupamentos de escolas. Tais órgãos escolares podem, certamente, coexistir com órgãos regionais ou locais de definição estratégica de uma política educativa descentralizada e democraticamente participada, a qual confirmará empiricamente a descentralização educativa e a autonomia das escolas, ou seja, uma configuração policêntrica da administração do sistema escolar, única configuração que poderá garantir espaços diversos e plurais de participação nos processos de tomada de decisões."

Referências bibliográficas

Barroso, J. (org) (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa, Educa.

Barroso, J. (2015). A administração local da educação: da descentralização à territorialização das políticas educativas in Actas do Seminário "*Processos de descentralização em educação*". Lisboa, CNE(aguarda publicação).

Barroso, J & Pinhal, J. (org.)(1996). A administração da educação: os caminhos da descentralização. Lisboa, Colibri.

Cabrito, B. et al. (2015). *Organização, Administração e Financiamento da Educação*. Grupo Economia e Sociedade. Pensar a Educação. Portugal 2015. Disponível on line em: http://areiadosdias.blogspot.pt/p/blog-page_98.html

Fernandes, A. S. (1994). Educação e poder local. In Educação, comunidade e poder local. Braga: Universidade do Minho, 1994. p. 159-180.

Fernandes, A.S. (2005). "Município, cidade e territorialização educativa". In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (Orgs.) *Políticas e gestão local da educação*, (pp 35-43). Aveiro, Universidade de Aveiro.

Lima, L. & Afonso, A. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto, Afrontamento.

Lima, L. (2015). O Programa "Aproximar Educação", os municípios e as escolas: descen-

tralização democrática ou desconcentração administrativa? In *Questões Atuais de Direito Local*, nº 5, janeiro/março de 2015, p. 7-24.

Martins, J. (2007). *O papel dos municípios na construção das políticas educativas*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tese de doutoramento disponível em: http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/21556

Martins, J. (2014) Os planos municipais de educação: entre a recentralização e as regulações locais. In *Revista Educação* (Pontifícia Universidade Católica-Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil), v. 37, n. 2, p. 239-247, maio-agosto.

Martins, J. et alli (2012). Actividades de Enriquecimento Curricular: o difícil equilíbrio entre a resposta social e a qualidade educativa. In *Configurações* nº10, Dezembro 2012, Revista do CICS/Universidade do Minho.

Observatório das Políticas Locais de Educação OPLE (2010). Municípios com Contrato de Execução. Consultado em http://www.observatoriople.gov.pt/np4/home.html

Presidência do Conselho de Ministros, Decreto-Lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro, publicado no DR nº 30, 1.ª série, 12 de fevereiro.

JORGE MARTINS

Professor Associado da Universidade Lusófona do Porto.
Membro do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED)

E-mail: jorgemartins51@gmail.com

Publicado originalmente:

Martins, J. (2016). Contributos para a compreensão do processo de descentralização educativa em curso**.** *Revista Administração Educacional*, 9, 115-125.

6

Capital social e o processo de participação no desenvolvimento local

Eduardo Figueira

Introdução

O desenvolvimento sustentável tem sido definido como um processo através do qual as gerações futuras recebem tanto quanto (ou mais do que) capital que a geração actual tem disponível (Serageldin, 1996). Este conceito é baseado na suposição de que o desenvolvimento sustentável é conseguido desenvolvendo o nível de três tipos de capital: (1) natural, (2) físico ou produzido, e (3) capital humano. Neste sentido, aqueles três tipos de capital, em conjunto, constituem a base do desenvolvimento económico e social de uma região e por esta razão podem servir como indicadores para medir a riqueza das nações. Contudo, uma estratégia socioeconómica eficaz e sustentável de desenvolvimento requer mais do que aumentar a quantidade de cada um daqueles três tipos de capital. Requer que aqueles três tipos de capital trabalhem em conjunto para o mesmo fim. Assim sendo, para que o desenvolvimento socioeconómico e sustentável de uma região seja promovido é necessário existir uma ligação entre aqueles três tipos de capital. Ou seja, aqueles três tipos de capital determinam apenas parcialmente o processo do desenvolvimento económico e social de uma região ou de uma nação, porque não tomam em consideração a ligação que os põe a trabalhar em conjunto para a mesma finalidade. A ligação necessária para pôr os três tipos de capital a funcionar em conjunto é o que se designa por capital social. Isto é verdade porque a forma como os actores sociais interagem entre si e se organizam é essencial para gerar e promover o crescimento e o desenvolvimento socioeconómico e sustentável de uma região.

1. O capital social definido

O conceito de capital social é baseado no pressuposto central de que as relações e as redes sociais têm valor "de per si". Neste sentido, o capital social pode ser

visto como o valor das redes sociais e dos relacionamentos entre os indivíduos que integram aquelas redes para fazer coisas para a comunidade, grupos e indivíduos. Isto é, o conceito de capital social integra a ideia da reciprocidade.

O conceito de capital social, surgido pela primeira vez em 1916 nos trabalhos de L.F. Hanifan, um reformador do sistema educativo da Virgínia ocidental (EUA) (Woolcock, 1998), reapareceu nos anos 1960s no trabalho de Jane Jacob sobre planeamento urbano (Winter, 2000). No entanto, o debate actual do conceito é fundamentalmente resultado dos trabalhos de James Coleman (1988) sobre a participação na escola em Chicago e dos trabalhos de Putnam (1993) em instituições democráticas em Itália (Winter, 2000).

O capital social pode ser visto como o conjunto dos recursos reais e/ou potenciais agregados num quadro de redes mais ou mais menos duráveis formadas por relacionamentos sociais mais ou mais menos institucionalizados e reconhecidos (Bourdieu, 1985). No entanto, a ênfase dada por Bourdieu está nas redes sociais através das quais os indivíduos e os grupos podem ter o acesso a recursos. Aquelas redes podem ser compostas por uma variedade de entidades que têm algum aspecto de estruturas sociais e que servem como agente facilitador para determinadas acções de actores individuais ou colectivos dentro da estrutura (Coleman, 1988). Em termos funcionais, o capital social pode ainda ser definido como o conjunto das características existentes na organização social tal como a confiança, normas e as redes que facilitam a coordenação das actividades e, desta forma, promovem a eficiência e a eficácia das acções da sociedade (Putnam, 1993).

O capital social pode também ser visto como o grau da coesão social que existe em uma comunidade. Isto é, no espaço de uma comunidade, o capital social abrange determinados recursos disponíveis aos actores sociais através do facto de pertencerem a essa comunidade. Assim, o capital social é encontrado nas redes sociais que emergem dos relacionamentos estabelecidos e promovidos entre pessoas dentro de uma colectividade (Zhou e Bankston, 1994). Neste sentido, o capital social diz respeito a redes, normas, e confiança social, assim como a actividades de coordenação e cooperação estabelecidas e facilitadas através de processos da interacção entre as pessoas tendo em vista alcançar benefícios mútuos (Organização Mundial da Saúde, 1998). Isto significa que a informação, a confiança, e as normas do reciprocidade são inerentes às redes sociais (Woolcock, 1998), onde a cooperação dentro ou entre grupos é facilitada pelas normas, valores e compreensões partilhadas (OECD, 2001).

Apesar das muitas definições que podem ser encontradas na literatura, o conceito de capital social parece ser um tanto abstracto e ainda não muito bem definido. Embora a maioria dos autores refiram que o capital social está relacionado com as normas e redes sociais assim como com a confiança e outros aspectos que facilitam a cooperação dentro ou entre grupos em uma dada comunidade, o conceito ainda está em desenvolvimento. Mesmo assim, os resultados de diversos estudos apontam para o facto de os seus efeitos poderem ser influenciadores e relevantes para as políticas públicas (Banks, 2003).

Em resumo, pode-se dizer que o capital social de uma comunidade inclui

instituições e outras entidades, relacionamentos entre indivíduos e grupos, atitudes individuais e grupais e valores que influenciam a sua interacção, normas e regulamentos que governam o comportamento dos indivíduos e grupos que em conjunto contribuem para o desenvolvimento económico e social. Isto é, o capital social é mais do que a soma das instituições em uma comunidade; integra a "cola" que as mantém em conjunto. Essa cola é composta pelos valores, normas e regulamentos partilhados que governam o comportamento individual e social e a confiança e responsabilidade cívica que faz uma comunidade mais do que apenas uma colecção de indivíduos ou grupos (World Bank, 1998).

2. Como funciona o capital social?

O termo capital social enfatiza uma larga variedade de benefícios específicos que vão desde a confiança, a reciprocidade e a informação até à cooperação com redes sociais. Assim, capital social cria valor para as pessoas que estão ligadas a redes sociais e algumas vezes mesmo para pessoas que estão temporariamente fora de redes como é o caso dos desempregados. Isso significa que o capital social pode beneficiar a sociedade reduzindo custos, promovendo a cooperação entre actores sociais, difundindo o conhecimento e as inovações através da sociedade, e melhorando o bem-estar da comunidade e dos indivíduos (Banks, 2003).

A Administração Pública empreende geralmente acções que implicitamente suportam ou realçam o capital social. Isto é, as políticas públicas devem tomar em consideração os seus efeitos indirectos no capital social. Por exemplo, as políticas públicas orientadas para o desenvolvimento da comunidade, devem dar especial atenção às organizações locais da comunidade uma vez que estas podem aumentar as suas capacidades para a solução de problemas públicos. No entanto, algumas políticas e regulamentos podem corroer o capital social (Banks, 2003). De facto, delinear e promover políticas públicas tendo em vista criar capital social é uma tarefa que assume geralmente algumas complexidades. Por esta razão, a Administração Pública deve ter em atenção essas dificuldades e modificar as políticas cuja implementação podem causar danos ao capital social (Banks, 2003). Além disso, as estratégias delineadas para usar o capital social existente devem ser desenhadas e desenvolvidas de modo a facilitar uma mais eficaz implementação dos programas e projectos comunitários.

O capital social pode trabalhar através de múltiplos canais: (1) fluxos de informação tais como o conhecimento sobre postos de trabalho; (2) a acção colectiva, tal como o papel que uma associação pode desempenhar em termos da defesa dos direitos cívicos; (3) identidade e solidariedade, tal como executar actividades com o recurso a trabalho de grupo; (4) Ajuda mútua, baseado em normas de reciprocidade.

O capital social pode também ter efeitos adversos, especialmente quando uma forte coesão interna do grupo está associada com a intolerância de outros (Banks, 2003). Além disso, em alguns locais e regiões o capital social parece estar em declínio. Isto é verdadeiro provavelmente porque existe uma compreensão

limitada do que é capital social, de como ele funciona e pode ser usado, e como diferentes políticas interagem com ele. Assim, a pesquisa social associada à experimentação de políticas em pequena escala deve ser promovida e conduzida a fim de se obter melhor compreensão sobre capital social e desenvolver instrumentos que permitam incorporar aspectos do capital social na análise política (Banks, 2003).

3. Tipos de Capital Social

O capital social pode assumir tipos diferentes. O desafio, contudo, consiste em mobilizar o tipo ou os tipos existentes de capital social na comunidade e dirigir os seus recursos para a resolução de problemas públicos e promover a participação democrática. Por exemplo, a capacidade organizativa das Congregações religiosas pode ser usada para mobilizar o potencial de capital social existente para as redes de natureza religiosa e para as actividades sociais que a maioria delas realiza. A crescente consciência cívica acerca das questões do Ambiente a nível local, nacional e mesmo internacional que tem vindo a surgir como a resposta aos problemas ambientais provocados, a maior parte das vezes, por abordagens regulatórias, pode ser usada para mobilizar uma quantidade relevante de capital social para a participação democrática. As abordagens participativas, como é o caso do Orçamento Participativo de Porto Alegre (Brasil), têm vindo a crescer a nível local criando oportunidades para usar o capital social não somente em termos de pedagogia participativa, mas também em termos da contribuição para a interacção em rede dos actores sociais da comunidade. Por exemplo, a inovação cívica tem vindo a ocorrer em muitos lugares e arenas político-sociais permitindo uma aprendizagem social substancial sobre a qual o capital social pode ser construído.

Merecem também ser aqui mencionadas as estratégias de Desenvolvimento Local que desempenham papel importante na criação e desenvolvimento de capital social ao nível local. De facto, a essência do processo do Desenvolvimento Local centra-se na presunção de que os actores locais devem ser activamente envolvidos na procura das soluções para as necessidades e problemas da comunidade em que vivem e trabalham, obtendo para essa finalidade os recursos externos e internos mais adequados. Por essa razão, os agentes de Desenvolvimento Local têm desempenhado um papel essencial como catalisadores de novas parcerias na comunidade em que trabalham.

4. O Processo de Desenvolvimento Local como Promotor de Capital Social

O processo de Desenvolvimento Local constitui uma fonte de esperança para melhores dias para todas as regiões e locais que não têm conseguido inverter o

preocupante processo de desertificação humana a que têm vindo a ser sujeitas nas últimas décadas. De facto, o movimento de Desenvolvimento Local (ou Desenvolvimento Comunitário) tem vindo progressivamente a afirmar-se como verdadeira solução para a crise que se instalou e se vive em todas as regiões periféricas de natureza rural da Europa Comunitária devido ao problema de desertificação humana. De referir, contudo, que qualquer estratégia de Desenvolvimento Local deve ser delineada e executada com a participação activa de todos os actores da comunidade se se pretender promover o desenvolvimento socioeconómico sustentável de um LOCAL. Para além disso, a estratégia de desenvolvimento local deve ser centrada nas necessidades e aspirações das pessoas e ser orientada para criar sinergias complementares entre os recursos potenciais existentes. Uma estratégia de desenvolvimento local, desenvolvida com o envolvimento activo das pessoas e baseada nos relacionamentos entre os actores locais e o território onde vivem e trabalham, é a única maneira de atrair pessoas e criar projectos de vida estáveis para aqueles que residem no território. Estes são os motivos pelos quais se pode dizer que o processo de Desenvolvimento local pode ser visto como promotor de capital social numa comunidade.

Como a experiência e os resultados têm mostrado, os promotores do desenvolvimento local (as Associações de Desenvolvimento Local - ADLs) têm delineado e implementado estratégias de desenvolvimento sustentável essencialmente centradas nos recursos locais, entre os quais se encontra o capital social da comunidade. Neste sentido, os promotores do desenvolvimento local têm vindo a desempenhar o papel de catalizador no processo de desenvolvimento sustentável, facilitando a criação e o uso do capital social da comunidade através de parcerias existentes e de novas a criar na comunidade.

A filosofia que enquadra as estratégias de Desenvolvimento Local, delineadas e implementadas pela maioria das ADLs, assenta na convicção de que o Desenvolvimento é uma abstracção que apenas se pode concretizar através do processo de Desenvolvimento Local o qual deve ter por base cinco princípios:

1. O Local (**território + comunidade**) deve, no quadro da sua identidade própria, ser visto e lido pelos membros da comunidade como o **Centro do Universo**
2. *A **participação e cooperação*** de todos os actores locais (indivíduos, grupos e organizações) constituem condição *sine qua non* para o sucesso de qualquer processo de Desenvolvimento local;
3. *A **integração*** (a nível local) de todos os sectores de actividade gera dinâmica e sinergia essencial para o processo de Desenvolvimento Local;
4. As questões e problemas locais e o processo de Desenvolvimento devem ter uma ***gestão local;***
5. A estratégia de Desenvolvimento Local deve estar inserida nas ***dinâmicas globais***.

A convicção e os princípios acima referidos podem ser inferidos de experiências e resultados de processos idênticos de Desenvolvimento Local (desen-

volvimento comunitário) em regiões tão diferentes como sejam Angola e Guiné-Bissau (África) e Irlanda, França, Itália e Finlândia (Europa Comunitária) ou Estados Unidos da América e Brasil (América) e Timor (Ásia). Por exemplo, no quadro do projecto "Learning Sustainability", financiado pela Iniciativa Comunitária RECITE, pôde constatar-se que, não obstante as diferenças existentes entre as três regiões parceiras – Alentejo (Portugal) de características mediterrânicas, Trentino (Alpes,Itália) de características montanhosas e Lapland (Norte da Finlândia) de características de regiões árticas –, surgiam aspectos e problemas comuns quando o nível de análise e trabalho se aproximava do *local.* De facto, os diversos *locais* situados nessas regiões tão distantes geograficamente entre si, apresentavam como pontos comuns aspectos como o êxodo dos jovens do meio rural para as cidades à procura de melhores oportunidades, *ausência de participação activa da população na vida da comunidade local*, designadamente dos mais idosos, *existência de um tecido empresarial debilitado* com grandes dificuldades de sobrevivência e, em geral, *pessoas não sabendo o que fazer para o futuro*. Face a estas realidades, parece evidente afirmar que, qualquer que seja a estratégia de Desenvolvimento Local delineada para um dado território e correspondente comunidade local, se deverá tomar como prioritárias as seguintes actividades:

- A promoção e facilitação do envolvimento activo das pessoas durante as fases de delineamento e implementação da estratégia de Desenvolvimento Local;
- A promoção e facilitação da criação e uso do capital social na comunidade;
- O desenvolvimento dos recursos humanos existentes (e a atrair) na comunidade local, tomando em consideração as necessidades detectadas;
- A promoção e dinamização da cultura empreendedora e da actividade empresarial, incluindo as actividades de turismo e de artesanato;
- A protecção e valorização da cultura e identidade local assim como do ambiente natural e do património construído;
- A animação sociocultural estreitamente relacionada com a realidade local, designadamente com a identidade cultural e social do LOCAL;
- O apoio a grupos desfavorecidos através de medidas sociais de inclusão como seja o emprego, a segurança social, a assistência à saúde e, principalmente, medidas que promovam a participação e a cidadania.

À luz dos princípios e prioridades acima referidas, as ADLs têm dirigido o seu esforço no sentido de facilitar o uso do capital social existente e promover a criação de novas parcerias através das quais o potencial de capital social da comunidade pode ser utilizado para promover o Desenvolvimento Local.

5. O Local Aprendente como Condição para a Criação de Capital Social

Como qualquer ser humano, o LOCAL (comunidade + território) aprende ao longo da sua vida e, neste sentido, pode designar-se o binómio comunidade/ter-

ritório como um ***Local Aprendente***. O conceito de Local Aprendente é aqui entendido como uma entidade que aprende ao longo da sua existência através da experiência resultante do processo de interacção entre duas componentes: a comunidade e o seu território. Esta aprendizagem é feita através da leitura das realidades quotidianas, resolvendo os problemas e satisfazendo as necessidades que vão surgindo e equacionando novas soluções para novos problemas, de tal forma que esse LOCAL tenha a expectativa de usufruir uma melhor qualidade de vida e alcançar a felicidade. É por esta razão que a participação das pessoas nas actividades do LOCAL é condição "sine qua non" para haver Desenvolvimento Local sustentável. "Fazer o caminho caminhando", como se diz no Alentejo, ilustra bem o conceito de Local Aprendente. Isto é, caminhar e aprender enquanto se faz o caminho. O facto de um LOCAL ser APRENDENTE significa que a componente "comunidade" está consciente de tudo o que se passa no seu Local, está a aprender com os erros e os sucessos e, na base do que está a acontecer, redefine, ou simplesmente faz ajustamentos à sua estratégia de desenvolvimento. Quer isto dizer que um LOCAL APRENDENTE pressupõe a participação e cooperação activas da maioria dos membros da comunidade. Os aspectos relacionados com a **participação** e a **cooperação** são assim fundamentais em qualquer processo de Desenvolvimento Local.

Os verdadeiros problemas de uma comunidade só poderão ser conhecidos quando aqueles que vivem nos LOCAIS indicaram claramente quais são as suas necessidades e problemas e o que consideram ser melhor para o seu futuro. Além disso, é preciso não esquecer que todas as mudanças devem ser introduzidas com o total consentimento e envolvimento daqueles que serão afectados pela mudança. Contudo, a maioria das vezes, as comunidades locais não têm a necessária dinâmica para identificar as usas necessidades e problemas e para colocar o seu capital social a funcionar no sentido de desenhar e estabelecer uma estratégia que possa orientar o seu próprio desenvolvimento. Esta é razão pela qual é necessário um agente facilitador.

De acordo com a experiência e as práticas que as Associações de Desenvolvimento Local (ADLs) têm vindo a obter e a mostrar, são elas o agente facilitador adequado para colocar o capital social da comunidade a funcionar para a própria comunidade. De facto, o trabalho e esforço enormes necessários para delinear, planear, e executar uma estratégia de desenvolvimento local sustentável requer uma cooperação activa e eficaz entre todas as entidades públicas e privadas e entre todos os actores individuais que vivem e trabalham no LOCAL. Por outras palavras, definir e executar uma estratégia eficaz de desenvolvimento local sustentável requer colocar todo o capital social da comunidade a trabalhar.

Referências

Banks, G. (2003). "Foreword" in Productivity Commission 2003, *Social Capital: Reviewing the Concept and its Policy Implications*. Research Paper. Canberra: AusInfo

Bourdieu, P. (1985). "The forms of capital". In J. Richardson (Ed), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood

Coleman, J. (1988). "Social capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology*, 94 (supplement), s95 – s120.

OECD. (2001). *The Well-being of Nations: the Role of Human and Social capital*. Paris: OECD

Putnam, R. (with Leonardi,R. and Nanetti,R.).(1993). *Making democracy Work*. Princeton: Princeton University Press

Serageldin, I. (1996). *Sustainability and Wealth of Nations: First Steps in an Ongoing Journey*. Environmentallly Sustainable Development Studies and Monographs, nº 5. Washington, D.C: World Bank

Winter, I. (2000). *Towards a theorised understanding of family life and social capital*. Working Paper nº 21. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.

Woolcock, M. (1998). Social Capital and Economic Development: toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27, 151-208.

World Bank. (1998). *The Initiative on Defining, Monitoring and Measuring Social Capital: Overview and Program Description*. Social Capital Initiative Working Paper, nº 1. Washington, D.C.: The World Bank.

World Health Organisation. (1998). *Health Promotion Glossary*. Geneva: World Health Organisation

Zhou, M. & Bankston, C.L. (1994). Social Capital and the Adaptation of the Second Generation: The case of the Vietnamese Youth in New Orleans. *International Migration Review*, 18 (4), 821-845.

EDUARDO FIGUEIRA

Professor Catedrático da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração (FCSEA). Investigador do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CEiED)

E-mail: edufigueira@academus.pt

Publicado originalmente:

7

"Sobrevoando" a deficiência: do que os portugueses pensam ao que os políticos fazem

Isabel Sanches

Nota introdutória

«O significado de um determinado défice
não depende apenas da sua natureza biológica;
ele é moldado pelas circunstâncias humanas em que existe»
(Ingstad & Whyte, 1995, ix)

Desde sempre, e ainda hoje, a nossa sociedade teve e tem necessidade de carimbar, de rotular os indivíduos, tendo em conta uma determinada característica, o seu défice, usando como que um biombo para ocultar o não desejado. Parece que é algo de imprescindível para a sua organização e funcionamento, criando, assim, consciente ou inconscientemente, as circunstâncias e as barreiras (muito mais penalizadoras do que o défice biológico) que obstaculizam o acesso a uma cidadania plena.

Essa rotulagem foi sendo feita de acordo com as ideias vigentes em cada época e com os objetivos que os cidadãos catalogadores definiam para os sujeitos a catalogar, dando à deficiência[1], aos sujeitos em situação de deficiência, um

[1] Segundo o manual de *Classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens*, traduzido e divulgado em Portugal, pelo Secretariado Nacional de Reabilitação (1989) "deficiência representa qualquer perda ou alteração de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatómica" caracterizando-se por "perdas ou alterações que podem ser temporárias ou permanentes e que incluem a existência ou ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou outra estrutura do corpo, incluindo a função mental. A deficiência representa a exteriorização de um estado patológico e, em princípio, reflete perturbações a nível do órgão" (p.56). Em Portugal, na linguagem técnico-científica, o termo *handicap*, de origem inglesa, é traduzido por *desvantagem*, no entanto, o termo desvantagem não se usa no vocabulário corrente, usando-se deficiência para designar não só a perda ou alteração de uma estrutura ou de uma função, mas também as desvantagens que as mesmas podem originar. É nesta última aceção que vai ser usado nesta reflexão.

espaço e um tempo bem determinados, de preferência longe dos olhares e contactos com os outros cidadãos. Esta forma de "olhar" a deficiência traz consigo um posicionamento de superproteção, sempre estigmatizador para quem dele usufrui. Será que a uma discriminação positiva não está associada uma forma sofisticada de exclusão/rejeição? Não será essa mesma discriminação positiva, expressa em medidas de política social, contemplando cirurgicamente determinados extratos da população, geradora de dependência endémica?

O olhar social apoia e valoriza as medidas superprotetoras ao mesmo tempo que faz desencadear medidas políticas de criação de dependências, sempre muito bem acolhidas por todos os que pensam a curto prazo. O sujeito em situação de deficiência tem direitos, mas também deveres, o que é muitas vezes esquecido por uns e pelos outros, esquecendo também que o indivíduo só é um cidadão pleno, quando exerce o seu dever de participar na construção do seu projeto de vida e na construção dos contextos em que se insere. Ao fazermos "tudo" por ele (é sempre pouco para os que recebem e muito para os que dão), estamos a criar mais barreiras, a impedir o seu acesso a uma cidadania plena e a não ouvir o apelo: deixai-me viver e participar como sou e com todos os meus amigos!

Propomo-nos nesta reflexão ir ao encontro do que é para um cidadão português viver em situação de deficiência, em termos pessoais e sociais, para depois analisarmos como as políticas, explícitas ou encapotadas, vão criando a imagem que cada um tem de si, através da imagem que lhe é devolvida pelo outro.

1. A fatalidade de se "cruzar" com a deficiência

Que mal fiz eu para ser castigado desta forma? É a pergunta que faz o casal quando se defronta com um filho em situação de deficiência. É a pergunta que faz o jovem e o adulto quando os imprevistos do "destino" o levam à situação de deficiência.

Segundo Correia (2008, p.41)[2] "quando um diagnóstico pré natal identifica uma anomalia fetal, desmoronam os desejos, os sonhos e as fantasias de um filho saudável" e a via normalmente seguida é a interrupção da gravidez, mesmo em casos que não interferem com a vida, como é o caso da trissomia 21, ou simplesmente uma ligeira deficiência motora ou outra, se diagnosticada, previamente. É o desmoronar da idealização do filho perfeito e a tragédia ou o castigo por aquilo que se fez ou que não se fez. Segundo a mesma autora, a nossa sociedade não vê com bons olhos a possibilidade de não ter um filho perfeito e aceitar tê-lo. Mesmo os próprios técnicos que assistem aos diagnósticos não compreendem e de algum modo ficam surpreendidos quando alguém decide prosseguir com uma gravidez em que foi diagnosticada uma anomalia fetal.

[2] Diretora do Departamento de Psicologia da Maternidade Alfredo da Costa, que, para além de ser a maior maternidade do país, é também aquela que segue os casos de maior risco.

São os contextos históricos, mas também os sociais e culturais que têm criado este estigma de tragédia pessoal e familiar que tem vindo a acompanhar as pessoas que o «azar» do destino levou à deficiência, criando um certo sentimento de invalidez, impotência, inutilidade e incapacidade de gerir a situação, mesmo que seja gerível. A prevalência desse « olhar » ao longo do tempo criou a imagem social negativa das pessoas em situação de deficiência, obstaculizando a sua integração social, já que são consideradas deficientes e não pessoas. Esta visão obriga a que todos aqueles que não se conformam com esta marginalização tenham de se superar continuadamente a si próprios para mostrar que são capazes, dado que todos os consideram como improdutivos e incapazes.

As pessoas em situação de deficiência foram e ainda são rejeitadas e percecionadas como pessoas necessitadas de atenção especial, na educação, na formação profissional, no emprego e na vida diária, numa conceção da deficiência como uma doença, gerando dependência nas tomadas de decisão.

De acordo com os censos de 2001, existem em Portugal 634.408 pessoas em situação de deficiência que é equivalente a 6.1%[3] da população portuguesa residente[4], o que não se reflete na visibilidade das pessoas em situação de deficiência nos espaços públicos, nem no desencadeamento de medidas sociais que possam fazer face às suas necessidades.

Em todos os países do mundo existem pessoas em situação de deficiência, o que gera limitações nas atividades do quotidiano, como pessoas e como cidadãos. Porém, o significado e a importância, ou seja, o modo como são «olhadas» varia de país para país de cultura para cultura, de acordo com um conjunto de fatores de ordem social, cultural, religioso, económico e político, entre outros. O que se verifica é que as pessoas ditas não deficientes constroem barreiras que limitam as pessoas em situação de deficiência, gerando-lhes maiores limitações, constrangendo a sua atividade e impedindo o seu processo de desenvolvimento pessoal e de inclusão social, funcionando como mecanismos de opressão e de exclusão social. No dizer de Finkelstein (1980) e de Oliver (1990), estes mecanismos têm a sua origem em processos amplos de exclusão sistemática das atividades sociais e produtivas, transformando-as, assim, em sujeitos dependentes, passivos e inferiores. Segundo Fontes (2006, p.202), é no

> entrecruzar entre heranças culturais das sociedades ocidentais e características de cada momento histórico específico que se formam e se difundem determinadas concepções da natureza humana, do que é um ser humano, do que é ser normal, de como se constrói a normalidade, do que é ser diferente e do que constitui a diferença, matriz ideológica mais ampla na qual se fundem visões sobre o que constitui a deficiência e qual o significado de ser diferente.

[3] Está estimado, em termos mundiais, que 10% da população é atingida por deficiência. Haverá, em Portugal, um défice no processo de recolha de dados? Há, com certeza, várias interpretações do que é ser deficiente. Este resultado advém de uma recolha de dados, em que o próprio sujeito se designa ou não como deficiente. Há, em Portugal, uma certa dificuldade em aceitar essa realidade, o que altera, decerto, os resultados.

[4] Instituto Nacional de Estatística, 2002.

O confronto com a situação de deficiência, seja por nascimento ou por acidente, é sempre encarado como um choque, uma grande revolta que se expressa no choro, no isolamento, na incompreensão da realidade, na autopenalizarão, na negação de deficiência, na recusa do diagnóstico médico, no encobrimento da deficiência face à comunidade, entre outras. Não temos conhecimento de que neste momento se encontrem pessoas em situação de deficiência a coabitar com animais[5], como acontecia, não há muitos anos (anos setenta do século passado). É encarada como a maior das tragédias que pode acontecer a um indivíduo, a uma família (e não tem que ser), como uma situação sem possibilidade de retorno.

É muito comum a pessoa em situação de deficiência ser apelidada de «coitadinho», expressão que a remete para o estatuto de desgraçado, excluído, objecto de pena e, também, de caridade, segundo o ideário cristão, o qual

> não concedeu autonomia às pessoas com deficiência. Pelo contrário, a regra que se instituiu foi a da sua dependência face aos outros, pois passaram a ser representadas e consideradas como objectos de caridade, não podendo reclamar e lutar pela sua individualidade e por um estatuto de seres humanos completos. Em consequência dessa nova regra tornaram-se veículos perfeitos para o sentimentalismo e para a benevolência dos outros e "passaportes" para que alguns pudessem aspirar à vida eterna (Veiga, 2006, p. 125).

Continua presente, em Portugal, o modelo médico, associando a deficiência à doença, a crença em processos de cura[6] e uma certa desumanização, aliando culpabilização, negação e mesmo vergonha que estão na origem da exclusão social. O que podemos verificar é que a exclusão social a que são votadas as pessoas em situação de deficiência não tem só a ver com o grau e tipo de deficiência, mas com mecanismos assentes em processos culturais e práticas discursivas sobre a deficiência, culturalmente dominantes, que determinam comportamentos de culpabilização, de rejeição, de opressão e de repúdio. É esta desconstrução de ideias pré-concebidas em relação à deficiência que não tem sido suficientemente trabalhada junto da população em geral e dos próprios profissionais que trabalham nesta área. Isto faz com que todo o trabalho desenvolvido em torno das pessoas em situação de deficiência seja de cariz individualista da deficiência e não numa dimensão mais social de eliminação das barreiras que *deficientizam*.

A intervenção de cariz individualista, centrada no défice e tratável a nível individual, começa desde que a criança nasce[7], com a intervenção precoce, e con-

---

[5] No início dos anos setenta, quando se fez o rastreio para a integração das crianças nas escolas, a autora deparou-se com crianças que coabitavam com as galinhas, enquanto os pais iam para as fainas agrícolas.

[6] São frequentes os apelos dos próprios e/ou da família para angariação de fundos para deslocação ao estrangeiro porque lá há alguém que promete a cura.

[7] Poderemos ir mais longe, dado que o anterior Código Penal Português descriminalizava a opção pela interrupção voluntária da gravidez se se verificasse uma deficiência no feto, portanto a lei portuguesa considera não desejável o nascimento de uma criança com deficiência. Desde 2007, o aborto é livre, desde que pedido pela mãe, até às 10-12 semanas.

tinua na escola com o apoio individualizado, assente no programa educativo individual. Esta forma de intervenção cria facilmente a separação entre o «igual» e o «diferente», entre aquele em que vale a pena investir e aquele que «coitado, nunca vai ser capaz de…[8]», numa clara desvalorização de expectativas em relação ao seu desempenho futuro. Este défice de expectativas desenvolve à volta da criança, que brevemente se transforma em jovem e adulto, uma conceção de passividade e de incapacidade que vai nortear o seu futuro.

Segundo Rodrigues (2005), as marcas visíveis da deficiência, no próprio corpo, permitem uma visibilidade da deficiência que contrasta com a invisibilidade social a que são votadas as pessoas em situação de deficiência porque:

- a deficiência é tida como uma condição imutável e uma «tragédia pessoal» que não é possível melhorar, donde resulta uma intervenção de tipo assistencial, caritativo ou ocupacional;
- a autonomia e a cidadania não é reconhecida às pessoas em situação de deficiência;
- as pessoas em situação de deficiência são consideradas improdutivas e permanentemente devedoras à sociedade.

Esta visão tradicional contrasta com as novas abordagens que incluem o modelo social e, posteriormente, o modelo afirmativo que "enfatiza uma perspectiva não dramática da deficiência, realçando as identidades sociais positivas, tanto individuais como coletivas, baseadas em eventuais benefícios do estilo de vida e da experiência de vida de ser deficiente" (Swain & French, 2000, citados em Rodrigues, 2005, p.44).

Em contraste com a visão paternalista sobre as pessoas em situação de deficiência, preconiza-se o modelo de direitos, em parte operacionalizado quer pela lei 9/89, de 02 de Maio, revogada pela lei 38/2004[9], de 18 de Agosto e com o Plano Nacional de Ação do Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos (2007). Há uma consagração dos direitos das pessoas em situação de deficiência na legislação nacional e prevêem-se sanções para qualquer ato discriminatório, o que as promove a cidadãos de pleno direito, em termos políticos e de cidadania. Verifica-se a não aplicação integral da lei.

Teoricamente, lutando contra a visão generalizada de que as pessoas em situação de deficiência são improdutivas, desenvolveram-se políticas de reabilitação e de formação profissional contudo, atentemos no que nos diz o antropólogo Moisés de Lemos Martins, no *prefácio* ao estudo realizado por Carlos Veiga (2006):

> este estudo, que analisa tão minuciosamente o nosso sistema de reabilitação da deficiência, através das regras e das práticas das organizações que concretizam a polí-

[8] Discurso frequente dos professores.

[9] Lei 38/2004, de 18 de Agosto – Bases Gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da pessoa com Deficiência.

> tica de reabilitação profissional, não pode, pois, deixar de nos conduzir a uma interrogação tão radical quão paradoxal: tem sentido falar da reabilitação profissional das pessoas com deficiência, quando o destino social que estas têm é o de se perpetuarem em instituições de emprego protegido ou segregado?

O mesmo autor, ainda no referido prefácio, vai mais além:

> Com efeito, no sistema português de reabilitação, os fatores de conservação e de reprodução da deficiência constituem-se como fatores de sobrevivência das próprias instituições. Ou seja, embora constituam consequências inesperadas, e mesmo não desejadas, pelos atores sociais, os fatores de conservação são, nas instituições, bem mais manifestos que os fatores de transformação.

Poder-se-á dizer que as medidas que têm como objetivo a promoção da autonomia e da inclusão das pessoas em situação de deficiência são elas próprias geradoras de dependência e de exclusão social. Num estudo realizado na região educativa de Lisboa por Sanches (2007)[10], verificou-se que as práticas dos professores de apoio educativo (profissionais colocados nas escolas regulares para apoiar os alunos considerados com necessidades educativas especiais) são geradoras de dependência e de exclusão dos alunos face aos seus grupos naturais.

A igreja católica, como ato de agradecimento a Deus por não terem sido alvo de uma situação familiar de deficiência, procura chamar a atenção para a situação das pessoas em situação de deficiência incentivando os seus devotos a praticar a caridade para com os menos afortunados. Esta preocupação emerge da perceção da falta de intervenção adequada às pessoas em situação de deficiência e do não reconhecimento dos seus direitos fundamentais como pessoa humana:

> apelamos aos fiéis católicos e a todos os homens e mulheres de boa vontade a que, pelos meios ao seu alcance, se empenhem na prevenção, recuperação e inserção social das pessoas com deficiência, tendo em conta que entre nós as causas da deficiência não têm sido combatidas eficazmente (Conferência Episcopal Portuguesa, 2003, p.4).

> A igual dignidade correspondem direitos iguais. A pessoa com deficiência possui os mesmos direitos fundamentais de qualquer outra pessoa. À pessoa com deficiência não pode ser recusado o direito à vida, à diferença e à expressão de si; o direito a ser amada, a ser reconhecida e a ser respeitada; o direito a receber a ajuda necessária à sua realização pessoal, à inserção na sociedade e à participação activa, em conformidade com as suas possibilidades (Conferência Episcopal Portuguesa, 2003, p. 6).

Desde o último quartel do séc. XX, embora ainda seja muito diminuta, tem aumentado a visibilidade das pessoas em situação de deficiência nos locais

[10] Sanches, I. (2007). *À la recherche des indicateurs d'éducation inclusive. Ce que disent de leurs pratiques les enseignants de soutien au Portugal*. Université Lumière, Lyon 2. PhD thesis

públicos. Encontra-se uma ou outra pessoa, em cadeira de rodas, por exemplo, quando nos deslocamos ao café ou ao centro comercial, mas até nós, os chamados normais, nos interrogamos como eles ultrapassam as barreiras arquitetónicas[11] que os edifícios públicos apresentam. Ainda se observam olhares demasiado indiscretos e mesmo alguns comentários pouco convenientes, em presença de uma pessoa em situação de deficiência, o que inibe os mesmos de alguma socialização[12]. As condições de acessibilidade para todos estão longe de ser uma realidade. Se, nas ruas de Lisboa, é bastante difícil a mobilidade para qualquer pessoa que não tenha qualquer tipo de constrangimento motor, o que dizer na situação de um cego, de um individuo com cadeira de rodas ou até mesmo de uma mãe que transporta um carrinho de bebé? Todos os acessos a locais públicos, como sejam os transportes públicos, têm vários lances de escadas. Apesar de algumas estações de metro já terem elevador, isto só acontece nas mais recentes, o que impede de sair em qualquer estação. Observam-se vários sinais sonoros e passadeiras em relevo, mas tratam-se de casos pontuais, e apenas nas grandes cidades. No entanto, nem todas as questões são menos positivas e pouco favoráveis aos portadores de deficiência, as grandes superfícies comerciais lançaram um projeto de apoio a pessoas com deficiência visual onde desenvolveram um processo de etiquetagem dos produtos em braille, ao mesmo tempo que disponibilizam um funcionário que acompanha as compras.

Cabe também salientar alguns modelos que têm sido veiculados pela comunicação social de pessoas em situação de deficiência como pessoas socialmente válidas e autónomas, destacando vários professores do liceu e do ensino superior, artistas (tem havido várias telenovelas que integram jovens em situação de deficiência e também artistas que protagonizam papeis de pessoas em situação de deficiência com sucesso) e desportistas (tem sido notável a participação dos jovens portugueses nos Paralímpicos, onde têm conquistado inúmeras medalhas desde o ouro ao bronze[13]). Existiu no Canal 2 o programa «Consigo» que, semanalmente, mostrava casos de sucesso de pessoas em situação de deficiência. Estes casos são olhados, por vezes, com alguma incredibilidade e uma certa frustração de expectativas. Não é raro ouvir expressões como esta: «o quê, e é deficiente?», o que evidencia as representações que temos das pessoas em situação de deficiência.

Do mesmo modo, é igualmente de assinalar que os *média* também exploram, frequentemente, as situações de deficiência, apresentando narrativas de pessoas em situação de deficiência onde sobressai a imagem de tragédia, de sofrimento, de incapacidade e de dependência extrema, apelando à solidariedade individual para o financiamento de tratamentos de quem deles necessita e que o Estado não paga. Estas exposições, baseadas, quase sempre, em exibições de corpos defi-

[11] É obrigatória a acessibilidade para todos, a nível dos edifícios públicos, o que não é cumprido.

[12] Como afirmam os próprios e/ou familiares.

[13] O destaque na comunicação social é sempre diminuto, comparado com o destaque dos atletas olímpicos.

cientes contribuem para a representação das pessoas em situação de deficiência como pessoas permanentemente dependentes e improdutivas. Mais uma vez, também aqui, se observa o outro extremo oposto onde se expõem realizações e feitos pessoais verdadeiramente incomuns.

2. Pobreza, deficiência e exclusão social

Em Portugal escasseiam dados estatísticos que permitam afirmar a correlação entre pobreza, deficiência e exclusão social. No entanto, a evidência empírica permite-nos constatar como as três variáveis se congregam e se operacionalizam nas mesmas histórias pessoais.

A pobreza poderá ser uma das causas de emergência de deficiência que potencia ela própria a pobreza, gerando, em conjunto, a exclusão social. Como nos diz Priestley (2001, p.9), "as pessoas pobres têm uma maior probabilidade para serem afetadas por uma incapacidade e por uma deficiência, e as pessoas com deficiência têm uma maior probabilidade de viverem na pobreza".

As condições de higiene e o acesso a cuidados de saúde primários oferecidos à população em geral são deficitários, o que evidencia falhas de proteção social, nomeadamente, às pessoas em situação de deficiência, aumentando a sua fragilidade face à pobreza e exclusão social.

Ao longo do tempo deficiência e a exclusão, bem como a pobreza, parecem associadas. A situação de deficiência era, e ainda continua a ser, uma forma fácil de aceder a meios de subsistência, pedindo esmola. Por vezes chegava-se ao extremo de provocar deficiências, para mais facilmente impressionar quem passava. Não é raro ver nas ruas ou locais públicos crianças, jovens e adultos exibindo os seus corpos mutilados para obter algum dinheiro para si ou para quem os acompanha, fazendo disso, por vezes, um negócio. Embora estas práticas tenham vindo a diminuir, os transeuntes quase sempre ficam incomodados com a situação e, talvez para não pensar mais no assunto, põem uma moeda no recipiente que lhes é colocado à frente dos olhos, acrescentando: «coitado!».

Com um misto de algum carinho, mas que não deixa de expressar uma forte exclusão, são de mencionar os vocábulos ainda usados com muita frequência para designar as pessoas em situação de deficiência: o maluquinho, o tolinho, o entrevadinho, o aleijadinho, mas também o cegueta ou o monstro.

O Estado-Providência português parece ter sido até agora incapaz de eliminar o círculo vicioso "existente entre deficiência e pobreza e exclusão social" (Fontes, 2006, p.152). Perante a inoperância do Estado, têm-se multiplicado movimentos humanitários, de solidariedade, de voluntariado, de caridade, de reabilitação, talvez como expressão de aliviar um sentimento de culpa herdado do passado, parecendo, por vezes, estar orientados pela recuperação de velhos mecanismos de segregação, ao tentar dotar as pessoas em situação de deficiência de modelos de comportamento socialmente aceites, sem terem em conta que é a normalização desses modelos que fabrica deficientes e lhes cria barreiras. Mesmo as associações e instituições de reabilitação, organizações criadas para

apoio e defesa das pessoas em situação de deficiência, podem ser (e são) locais onde se valoriza a vida protegida e não a autonomia e a cidadania, "apesar de conceitos como adaptação/integração plena, igualdade de direitos ou de oportunidades serem palavras-chave do discurso dominante que faz parte integrante do esquema ideológico e conceptual dos agentes das organizações " (Veiga, 2006, p.588), gerando sucessivamente a exclusão.

Hoje as práticas de exclusão são muito mais sofisticadas que antigamente, são o resultado da evolução social. Fazer a interrupção voluntária da gravidez, em resultado dos exames de diagnóstico pré-natal, parar a reanimação, desligar os dispositivos de suporte da vida são a forma moderna de abandono, de exclusão, no sentido em que isso significa a sociedade deixar de se ocupar de alguém. O objetivo é o mesmo: libertarmo-nos de quem apresenta qualquer imperfeição diagnosticável. Assim vamos «purificando» a raça, como o fizeram muitos outros antes de nós. Neste âmbito, nada mudou, aumentou sim a intransigência perante a perspetiva da deficiência.

Também aqui tem um papel importante a religião. Conforme nos confidenciou Correia[14], em entrevista informal, a pequeníssima percentagem de casais que decide prosseguir com uma gravidez em que se diagnosticaram anomalias fetais é, na maior parte dos casos, católica praticante.

3. Das políticas sociais para a deficiência à necessidade da solidariedade sociofamiliar

Após a II Guerra Mundial, em meados do século passado, desenvolveram-se políticas sociais e de segurança social do Estado Providência que conferiram o direito às pessoas em situação de deficiência de serem apoiadas pelo Estado ou por organizações por ele suportadas. Drake (2001) identifica quatro tendências nesta proteção do Estado: «confinamento», «compensação», «cuidado» e «cidadania». Desde a criação de lugares especiais para as pessoas em situação de deficiência («confinamento») até chegar a uma cidadania plena vai um longo percurso, com velocidades diferentes de país para país.

Poderemos encontrar em Portugal as quatro tendências, todas elas com respostas parciais, nunca generalizadas a toda a população. Encontram-se ainda espaços criados para as pessoas em situação de deficiência, num processo de exclusão social, encarado por muitos como discriminação positiva[15] útil e necessária. A política de compensação caracteriza-se pela atribuição de subsídios (sempre baixos e não pagos atempadamente) a quem tem informação e sabe fazer as diligências necessárias para a eles aceder, algumas isenções fiscais e serviços de reabilitação e saúde (com grandes problemas de acesso e de continui-

[14] diretora do Departamento de Psicologia da Maternidade Alfredo da Costa, em 14/Janeiro/ /2009.

[15] Consideramos que discriminação positiva poderá ser rejeição sofisticada.

dade). Também têm vindo a ser criados programas de apoio estatal («cuidado»), donde se destacam centros de dia, emprego protegido, formação ocupacional, programas de assistência, educação especial e apoio financeiro que, entre outros, contemplam os públicos mais carenciados/necessitados e, entre eles, os que se encontram em situação de deficiência.

Os mais esclarecidos e socialmente autónomos, não deixando de usufruir das vantagens que a «compensação» e o «cuidado» lhes proporcionam, lutam por uma «cidadania» plena, assumindo-se como atores e autores das suas próprias vidas, reclamando o direito a uma vida independente.

Os níveis de proteção social da população em geral, em Portugal, são muito baixos, donde as pessoas em situação de deficiência vivenciarem no seu dia-a-dia maiores dificuldades que a restante população. Essas dificuldades têm a ver com as barreiras sociais socialmente erigidas que limitam e constrangem as vidas das pessoas em situação de deficiência e, ainda, com a inexistência de uma política global social que inclua a deficiência em Portugal. Deparamo-nos com uma profusão de legislação, sem articulação entre os vários serviços e, por vezes, com discursos contraditórios; para além dos textos legislativos muitas vezes serem tardios no tempo, em função do que se verifica noutros contextos, a sua operacionalização não é assistida, nem supervisionada e não são criadas as condições nem disponibilizados os recursos para a sua implementação; são políticas de cariz assistencial não universais, donde só usufruem alguns; as compensações são essencialmente financeiras, baseadas na incapacidade e na alterização das pessoas em situação de deficiência e numa visão individualista da deficiência.

O desfasamento entre a legislação e as práticas está patente no exemplo que se segue: a Portaria nº 611/93, de 29 de Junho, estipula que «as crianças com necessidades educativas especiais, com idade inferior a cinco anos, têm prioridade na frequência do jardim-de-infância». Duas décadas passadas sobre esta legislação e, ainda hoje, o que ela estipula raramente é cumprido. Sobram desculpas para argumentar sobre a impossibilidade de frequência do jardim-de--infância da criança em situação de deficiência: falta de vagas, falta de condições do espaço, falta de pessoal habilitado a trabalhar com estas crianças. Nenhuma destas condições é considerada antes de se saber que a criança se encontra em situação de deficiência. Perante estes factos algumas famílias (poucas) lutam por este direito, contemplado na legislação, contra a vontade da direção do jardim--de-infância, o que normalmente traz alguns problemas para a criança e para a família. Outras famílias optam por outro estabelecimento que ofereça melhores condições e/ou mais respeito por aquela criança, normalmente muito mais caro. Esta atuação pode ser estendida às situações de emprego. Dizia-nos há tempos uma pessoa com uma grave deficiência física: «candidato-me ao emprego, apreciam o currículo, tudo bem até ao momento da entrevista. Nessa altura já não há vaga, o lugar já foi preenchido». É assustador o número de relatos, relativamente às portas que constantemente se fecham, face a uma pessoa em situação de deficiência, criança ou adulto, porque simplesmente se olha para o seu corpo, igno-

rando todo o seu potencial, ou para o trabalho vai dar e não para o que ela é capaz de fazer.

As várias políticas nesta matéria não têm conseguido desencadear uma mudança de mentalidades na sociedade portuguesa, verdadeiramente transformadora da realidade existente. A pessoa em situação de deficiência continua a ser olhada como um problema, como alguém que tem necessidades, que precisa de adaptações e que tem de as superar, sem pensar que aquela situação é o resultado de uma interação que não se fez e da qual todos são corresponsáveis.

A análise das políticas, neste âmbito, tem-se centrado na visão do corpo incapacitado e na alterização das pessoas em situação de deficiência, donde resultam políticas de individualização da deficiência e de prestação de cuidados, em vez de se centrarem no sistema, nas barreiras socialmente construídas e nos direitos das pessoas em situação de deficiência. Esta situação tem gerado uma dependência e uma exigência sempre maior em relação ao Estado, para obtenção de subsídios que são, per si, altamente estigmatizadores. Em lugar de se exigirem estruturas em que as pessoas possam ver contemplados os seus direitos e cumprir os seus deveres, as reivindicações vão quase sempre no sentido de obter ajuda monetária e/ou um determinado «favor». É a subsidiodependência, conceito e prática muito utilizados por aqueles que a ele conseguem aceder, com grandes queixas dos que dele são excluídos.

Como o Estado não tem capacidade ou não quer satisfazer os inúmeros pedidos, a exclusão vai-se dando desde a infância, para o próprio e para a família a que pertence. A maior contribuição de Estado verifica-se a nível da saúde e da educação, embora nem num caso nem no outro seja suficiente e eficiente. Segundo Fontes (2006, p.233),

> não será assim de estranhar a avaliação profundamente negativa aventada pelas famílias face aos apoios disponibilizados pelo Estado, em termos de serviços e de apoios pecuniários, e o descontentamento evidenciado pelas técnicas [terapeutas] face às suas condições de trabalho e à organização dos serviços de que dependem.

Mesmo quando as políticas são favoráveis, as barreiras de acesso surgem de todo o lado. A informação sobre os seus direitos é ocultada. Tem de ser o próprio ou alguém que o represente a pesquisar e obter a informação necessária. A reivindicação dos direitos pode significar o despedimento ou a pressão constante, por parte do empregador, para o pedido de demissão.

Uma vez que as políticas incorporam conceções culturalmente dominantes da deficiência, não têm potencial suficiente para transformar a realidade existente. Mesmo que as práticas, por vezes, consigam antecipar-se às políticas, como foi o caso da integração escolar (anos setenta) e as desencadeiem, estas não conseguem arrastar e generalizar as experiências realizadas, coexistindo vários modelos de atuação, assentes em várias e diferentes filosofias, igualmente financiadas pelo Estado. Verifica-se que a filosofia dos princípios que as leis enunciam, frequentemente são contraditórios em relação às práticas que pre-

conizam para a sua implementação[16], o que permite cada um aplicar a lei à sua maneira.

Segundo Barros Dias (1998), Portugal é um dos países da Europa, ao lado da Grécia e da Espanha que menos fizeram e durante mais tempo pela população em situação de deficiência. Só a partir dos meados dos anos sessenta (séc. XX) se começou a publicar legislação relevante no âmbito da reabilitação e integração profissional de pessoas com deficiência, evoluindo significativamente até aos anos oitenta, tendo-se verificado efeitos práticos a partir dos anos noventa.

Nos anos oitenta começou a questionar-se o modelo médico-psicológico que servia de paradigma orientador das políticas e práticas de reabilitação e integração, o que levou ao encerramento de algumas instituições e a práticas de integração educativa[17], profissional, recreativa e habitacional de muitas pessoas em situação de deficiência, em meios considerados normais.

Nos anos noventa começa o movimento da inclusão e arrasta consigo uma maior conscientização de que a problemática da deficiência está correlacionada com o contexto em que se insere. Assiste-se a uma maior reivindicação de direito e respeito pela diferença, ao mesmo tempo que faz despertar para o seu contributo em prole da riqueza da humanidade: diversidade é riqueza. A deficiência é colocada no domínio dos direitos do homem e da cidadania, dando origem a um novo tipo de discurso e ao início de novas políticas, sob pressão de instâncias supranacionais, internacionais e europeias, no sentido da harmonização das legislações nacionais[18].

Em Portugal, a adoção destes princípios, em termos de discurso, é visível nos documentos legislativos emanados, contudo, mesmo em termos legislativos, a operacionalização dos conceitos não se verifica, sendo contraditórios os princípios defendidos e as práticas propostas[19].

Em relação às práticas de reabilitação, são práticas conservadoras, práticas que não questionam os fundamentos sociais da condição da deficiência, as quais são desenvolvidas «por toda a parte, com a intenção de levar as pessoas com deficiência a comportar-se, pensar e comunicar, de acordo com os padrões sociais estabelecidos, contribuindo para reforçar mitos antigos e para a criação de novos mitos sobre a deficiência» (Veiga, 2006, p.205). São práticas que aparentam uma intencionalidade de promoção da autonomia e da não segregação e, no entanto, são geradoras de «laços de dependência que podemos classificar como tentativas de "apropriação" da vida das pessoas com deficiência (…). Como

---

[16] Veja-se o caso de decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, que enuncia em seus princípios toda uma filosofia de escola e de educação inclusiva e depois obriga a uma categorização dos alunos, assente no modelo médico e faz uma separação nítida entre educação normal e educação especial.

[17] A integração escolar tinha-se iniciado em meados dos anos setenta.

[18] Exemplos: a resolução do Conselho da Europa (R (96) 2), 1992 - *Para uma política coerente em matéria de readaptação das pessoas com deficiência ;* Resolução nº 48/93, da ONU; Declaração de Salamanca (1994); Tratado de Amesterdão, em 1996 ; Declaração de Madrid, em 2002, entre outros.

[19] Veja-se o já citado Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro: enunciam-se princípios inclusivos e práticas altamente exclusivas.

exemplo paradigmático apontamos a criação dos enclaves[20] nas organizações estudadas» (Veiga, 2006, p.205).

A nível da educação todo o discurso é de inclusão, educação inclusiva, mas as práticas, macro e micro, mantém modelos desencadeadores de segregação e de exclusão. São práticas criadoras de laços de dependência dos professores e dos especialistas que acompanham e apoiam os alunos considerados com necessidades educativas especiais, de carácter permanente. São práticas, preferencialmente de relação biunívoca, que se consubstanciam na organização dos projetos de vida dos jovens apoiados e na determinação das atividades que lhes são apropriadas, sem uma participação significativa do interessado. Independentemente da idade dos alunos, são os técnicos que determinam quais as necessidades e «prescrevem os remédios», para eliminar ou reduzir essas necessidades. Mantém-se o modelo da integração, em que o sistema de educação especial é paralelo ao da educação normal (raramente se cruzam) ao lado de instituições de educação especial, financiadas pelo Estado, embora todo o discurso seja de inclusão, educação inclusiva (Sanches, 2011).

Para superar a falta de apoio estatal, a partir dos anos sessenta (séc. XX) começaram a surgir associações de cariz popular e comunitário, dinamizadas por familiares de pessoas em situação de deficiência e sustentadas pela solidariedade social e pelo trabalho de voluntários que se dedicam a esta causa. Assistiu-se a um verdadeiro *boom* nas décadas de 1970 e 1980 e, ainda, continua. Com o Portugal democrático, após 1974, criaram-se grandes expectativas, ao serem consignados os direitos das pessoas em situação de deficiência na Constituição da República. Mas, nos anos oitenta, houve um "retraimento estatal da proteção social da população, substituindo um regime de providência baseado em direitos sociais por um outro regime crivado por regimes contributivos, no qual a lógica dos direitos dará lugar à lógica da assistência para os mais excluídos, isto é, aqueles não abrangidos pelos regimes contributivos" (Fontes, 2006, p.230).

Como o Estado-Providência não tem sido capaz de dar resposta, foi criada uma Sociedade-Providência (Sousa Santos, 1993) formada por redes de relações de entreajuda, decorrentes de laços de parentesco ou vizinhança, que tenta colmatar a ineficácia do Estado. São as mães, as avós, as sogras, irmãs ou primas as principais prestadoras de serviços às pessoas em situação de deficiência, sendo essencialmente a mãe que, adiando ou abandonando a sua carreira profissional, se torna o principal pilar de apoio à criança, ao jovem e ao adulto, nestas condições. Esta prestação de serviço, no feminino, enraíza em aspetos culturais da sociedade portuguesa, nomeadamente de papéis de género e no papel do pai e da mãe na família. A estes factos não são estranhas as características do mercado de trabalho feminino em Portugal: ocuparem os trabalhos menos qualificados, terem menor acesso ao topo das carreiras, serem mais afetadas pelo desemprego, terem menores salários e ocuparem postos de trabalho menos estáveis[21].

[20] Situações de emprego protegido, onde se empregam os ex-formandos das organizações de reabilitação.Nota da autora deste trabalho.

[21] Dados disponíveis em: http://www.cite.gov.pt/cite/Mulhehoms_bf.htm.

Em jeito de reflexão final

Hoje, como antigamente, a deficiência é recebida pelo próprio, pela família e pelo grupo social como um erro, um castigo divino, uma tragédia pessoal e familiar, ou seja, uma condição onde se dá a negação da idealização do ser humano perfeito. Viver com uma deficiência donde resulta uma incapacidade, seja ela física, sensorial ou mental, é fator determinante da forma como se molda e organiza o modo de vida e como se é observado socialmente.

A forma como é representada a deficiência, em cada país, tem a ver com as políticas e as práticas desenvolvidas em função das pessoas em situação de deficiência que, por sua vez, são influenciadas por fatores sociais, culturais e religiosos. Criadas pela maioria sem deficiência, as regras veiculam padrões de normalidade idealizada, em função de um ideal de perfeição humana, desfasado de uma visão global e não fragmentada da pessoa humana. O ideal de perfeição, cada vez mais sofisticado e mais explorado não se coaduna com a visão de um corpo deformado, fragilizado.

Observando a evolução das políticas e das práticas de apoio à deficiência, deparamo-nos com alguma irracionalidade, mesmo considerando o tempo em que estas surgiram e foram aplicadas e as "boas intenções" com que eram proclamadas. Apesar disso, têm-se verificado progressos, na época contemporânea, em termos de humanização e de consignação de direitos, o que representa uma rutura com as conceções mais violentas e radicais de resolução da desordem provocada pela deficiência (Veiga, 2006).

Têm-se produzido mudanças significativas em relação à aceitação da presença das pessoas em situação de deficiência na sociedade e ao reconhecimento dos seus direitos de cidadania, aumentando sucessivamente o número de jovens/adultos em situação de deficiência na escola, no mundo do trabalho e nos locais públicos. Isto não invalida que o modelo social vigente em relação à deficiência continue a ser o modelo médico-biológico que faz da deficiência uma doença, retirando autonomia, responsabilidade e iniciativa à pessoa em situação de deficiência, tornando-a dependente e sem iniciativa para delinear o seu futuro. A sociedade continua dividida entre os deficientes e os não deficientes, sendo estes que estipulam as regras e as fazem cumprir, gerando representações dependentes do seu conceito de normalidade e de perfeição humana.

As políticas públicas específicas disponibilizaram recursos e criaram novas profissões como trabalho social, ensino especializado ou reabilitação, que segmentam a deficiência por saberes especializados e que desenvolvem processos de normalização, em vez de procurarem soluções para as barreiras sociais que são erigidas e que, consciente ou inconscientemente, dificultam a vida das pessoas. Para além de um certo desfasamento entre os princípios enunciados e a atuação que propõem, as políticas para este sector enfermam de falta de vontade política para a sua operacionalização e supervisão das regras estipuladas.

Este « olhar » da deficiência como incapacidade, inutilidade e dependência tem gerado um fenómeno de subsidiodependência, quase doentio, em que as

pessoas, em reivindicação pelos *seus* direitos, culpam tudo e todos e não se obrigam a nada, num registo de passividade gerador de dependência. Este fenómeno ultrapassa as pessoas em situação de deficiência, estendendo-se aos que se sentem excluídos pelas mais diversas razões. Sendo Portugal um país pobre, com um Estado-Providência incapaz de ajudar a resolver os problemas sociais dos seus cidadãos, os apoios, quando existem, só chegam aos mais expeditos, ficando sempre mais excluídos os que têm mais dificuldade em ultrapassar as barreiras que vão obstaculizando o desenvolvimento do seu projeto de vida. Em nome de valores como qualidade de vida individual, familiar e social, têm vindo a aumentar práticas profundamente eugénicas, com base em meios de diagnóstico cada vez mais sofisticados e mais acessíveis, dentro do quadro legal existente, que impedem de viver todo aquele que não satisfizer o ideal da perfeição humana.

Têm sido abertos caminhos, porém que precisam de ser ainda mais desbravados, desmistificando crenças, renovando mentalidades, apostando e acreditando no potencial do indivíduo, redescobrindo-o, reconstruindo-o, para que o « outro » possa incorporar o « eu ». O caminho tem sido de mais humanização, mas está longe de atingir o grau de equidade e acessibilidade desejável para todos e cada um. As pessoas em situação de deficiência têm vindo a ter cada vez mais consciência dos seus direitos, esquecendo-se, por vezes, que também têm deveres, e a afirmar a sua capacidade de iniciativa, tornando-se cidadãos de pleno direito, autónomos, criativos e úteis nos contextos em que se movimentam. O « olhar » de cada um em relação à pessoa em situação de deficiência tem vindo a mudar, no sentido de uma maior humanização, fruto de uma maior intervenção e de uma maior visibilidade do contributo que muitas destas pessoas podem dar à sociedade a que pertencem.

Referências

Correia, M. J. (2008). Abordagem psicológica na IVG de causa fetal. *Revista Arquivos-Maternidade Alfredo da Costa,* 2, (XVII), 15-35.

Dias, B. (1998). Direitos humanos e deficiência, *Economia e Sociologia*, nº 66, 237-260.

Drake, R. (2001). Welfare States and Disabled People. In G.L. Albrecht, K.D. Seelman e M.Bury (orgs.), *Handbook of Disability Studies*. London: Sage Publications.

Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and disabled people: issues for discussion.* New York: World Reabilitation Fund/International Exchange of Information on Rehabilitation.

Fontes, F. (2006). *Deficiência na infância: políticas e representações sociais em Portugal.* Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia.

Ingstad, B. & Whyte, S. (1995). *Disability and Culture,* London: University of Califórnia Press.

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*, London: Macmillan.

Priestley, M. (2001). *Disability and the life course-global perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rodrigues, D. (2005). Corporeidade e exclusão social. In David Rodrigues (org.). *O corpo que (des)conhecemos* (pp.33-63). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Sanches, I. (2011). *Em busca de Indicadores de Educação Inclusiva. A "voz"dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Santos, B. S. (1993). O Estado, as Relações Salariais e o Bem-estar Social na semiperiferia: o caso português. In B. S. Santos (org.), *Portugal um retrato singular.* Porto: Edições Afrontamento.

Veiga, C. (2006). *As regras e as práticas. Fatores organizacionais e transformações na política de reabilitação profissional das pessoas com deficiência.* Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

ISABEL SANCHES

Professora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED)

E-mail: isabelrsanches@gmail.com

Publicado originalmente:

Sanches, I. (2014). "Sobrevoando" a deficiência: do que os portugueses pensam ao que os políticos fazem. *Interacções,* 10(33), 217-235

8

Dados de Investigação em Ciências da Educação e Artes Visuais: testemunho para a construção da Escola Inclusiva

Maria Odete Emygdio da Silva

Introdução

A Inclusão é uma questão de direitos, mas é, também, uma questão de atitude, que implica mudanças na escola, quer relativamente à sua organização quer no que diz respeito à prática pedagógica dos diferentes atores que intervêm no processo educativo dos alunos, em particular quando estes têm necessidades educativas especiais (NEE).

Esta mudança suscita dificuldades aos professores, que se veem confrontados com a necessidade de organizar respostas que tenham em conta a turma considerada como uma entidade heterogénea, onde todos os alunos têm o direito de participar, de acordo com as suas capacidades. Isto significa que, ao contrário do paradigma da integração, que defendia a intervenção sobre o défice do aluno, de modo a que este se aproximasse tanto quanto possível da norma e, no caso daqueles que têm NEE esta conceção era evidente, a resposta, no âmbito da inclusão, realiza-se no seio do grupo-turma. A aprendizagem faz-se através desta interação, porque se aprende, também, vendo fazer e participando. Se todos os indivíduos se desenvolvem segundo a mesma sequência de estágios (Piaget, 1968), se precisam de um ambiente estimulante (Hunt, 1974) e de interação desde os primeiros anos (Bruner, 1987) para terem um desenvolvimento adequado, faz sentido que os alunos com qualquer tipo de dificuldade estejam na sua turma, interagindo com os seus pares. A aprendizagem social (Vygotsky, 1987) e, noutra perspetiva, a aprendizagem por modelagem (Bandura, 1969) evidenciaram bem a importância da interação para a aprendizagem.

Esta conceção de escola não é ainda entendida de modo linear. O modelo da integração está muito enraizado nas respostas que a escola implementa, o que conduz, frequentemente, a práticas de separação. Há necessidade de formação

de professores que se centre mais aprofundadamente sobre esta questão. Nesse sentido, é importante conhecer dificuldades que estes sentem com a inclusão destes alunos, as práticas que implementam, o que pensam acerca desta perspetiva de escola.

Destacamos, neste artigo, a Educação Artística, atendendo a que alguns dos dados sobre os quais refletimos provêm de investigações neste âmbito e porque a mesma é eletiva para a inclusão, na medida em que facilita o desenvolvimento de competências básicas e fundamentais como a motricidade, a orientação espácio-temporal, a imaginação, a atenção, a socialização, áreas em que, de um modo geral, os alunos com NEE tendem a ter muitas dificuldades.

A investigação que temos realizado e aquela que tem decorrido da orientação de dissertações de Mestrado nesta área e em Ciências da Educação, tem-nos fornecido dados sobre o modo como a inclusão está a ser implementada, alguns dos quais divulgamos e refletimos neste artigo.

Educação Artística e Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais

O direito das crianças à participação na vida artística e cultural da comunidade foi expresso na Declaração Universal dos Direitos do Homem e reforçado pela Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989.

Desempenhando um papel muito importante na educação, a Arte é um meio universal de comunicação, que proporciona emoções e sensações, questão fundamental para todos os indivíduos.

Entre os vários autores que fundamentam a importância das artes no ensino, destacamos Eisner (1997), para quem as atividades artísticas contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima, da criatividade e da descoberta; Ferreira (2004), que realça o papel destas atividades no desenvolvimento emocional e social, nomeadamente porque facilitam "extravasar emoções" (p. 12) e a própria perceção do mundo; Santos (2008), que as considera como um processo facilitador do desenvolvimento; Read (2007) que, numa óptica mais abrangente, partindo do pressuposto de que "a Arte deve ser a base da Educação" (p.13), a perspetiva como a base da consciência, da inteligência e do raciocínio.

A constatação da importância da Artes na educação não é uma novidade, embora a abordagem de muitas questões ligadas à deficiência e mesmo a dificuldades de aprendizagem mais globais, tenha uma história que é recente. A título de exemplo, referimos a Very Special Arts and Accessibility, inicialmente conhecida como National Committee – Arts for the Handicapped, uma organização não-governamental fundada na década de setenta do século XX, nos EUA, com o objetivo de promover a inclusão de pessoas com deficiência no campo das artes, da educação e da cultura. Para esta organização, todas as crianças e jovens com deficiência devem ter acesso a experiências artísticas com qualidade. De

igual modo, todos os artistas e professores de arte devem inclui-los nas suas práticas. Pretende-se ainda que estas pessoas tenham acesso ao ensino das artes, a atividades artísticas e culturais, bem como a uma carreira artística, se assim o desejarem. Portugal está representado nesta Organização, que compreende vários países, pela Liga Portuguesa dos Deficientes Motores (Oliveira, 2007).

É inquestionável que as atividades artísticas são fundamentais para todos os alunos e particularmente importantes para aqueles que têm NEE. Atividades como a pintura, o recorte com colagem e a modelagem, desenvolvem a motricidade, a coordenação motora, a perceção visual, e favorecem a concentração e a atenção. São áreas que, de um modo geral, têm de ser muito trabalhadas com os alunos com mais dificuldades. E, é evidente que ao serem realizadas através de atividades artísticas, ganham sentido, têm uma finalidade e, por isso, são gratificantes. Por outro lado, há que ter em conta que o reconhecimento destes alunos pelos seus pares faz-se através da interação que a escola for capaz de implementar. E as Artes, neste campo, têm um lugar privilegiado, porque permitem facilmente essa interação.

Dados de Investigação em Ciências da Educação: contributo para refletir a inclusão

Em 2007 organizámos formação para trinta professores do 1º Ciclo. Esta decorreu de investigação que assentou na análise de necessidades, estas entendidas como preocupações, dificuldades e lacunas na formação que estes docentes sentiam relativamente à inclusão de alunos com NEE. Para recolher informação, utilizámos a entrevista semi-diretiva, que nos permitiu identificar atitudes, dificuldades e práticas destes docentes que, analisadas, definiram as necessidades de formação.

Recentemente orientámos pesquisa no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação que, à semelhança da investigação atrás referida, analisou atitudes relativamente à inclusão, dificuldades sentidas com a mesma e práticas desenvolvidas para a sua implementação, identificadas através de entrevista semi-diretiva e de observação naturalista.

Estas investigações decorreram no Brasil (Rio Grande do Norte), em municípios diferentes.

Tendo como objetivo conhecer práticas pedagógicas facilitadoras da inclusão de alunos em situação de deficiência, Lima (2012) fez o seu estudo em três escolas, tendo entrevistado três professores, três diretores e três gestores. Destes nove sujeitos, sete eram do sexo feminino, variando as suas idades entre 20-29 e 40-49 anos.

A pesquisa de Medeiros (2012), com o mesmo objetivo, realizou-se numa única escola, tendo sido entrevistados sete professores, dois diretores, um gestor e duas encarregadas de educação.

O objetivo de Medeiros (2013) consistiu em identificar representações de

professores e de diretores sobre a inclusão no ensino regular de alunos com NEE. O seu estudo abrangeu, à semelhança do de Lima (2012), três escolas, onde entrevistou um total de seis professores e de três diretores, todos do sexo feminino, cujas idades se situavam entre 18 e 59 anos.

Fazendo uma ponte entre estas situações, no que diz respeito às atitudes que os docentes se autoatribuíam relativamente à inclusão destes alunos, em 2007, encontrámos aceitação, insegurança, expectativa negativa, dúvida relativamente aos resultados que os alunos com NEE poderiam ter quando incluídos em turmas do ensino regular. Aos outros professores atribuíam-se dificuldades em aceitar a inclusão, receio, rejeição, resignação e indiferença. Em 2012, encontra-se alguma ambivalência nas opiniões formuladas. Para alguns entrevistados, a inclusão prejudica a aprendizagem dos outros alunos, por isso aceita-se com reservas. Outros referem benefícios como "a socialização e a vantagem que tem para todos" (Medeiros, 2012, p.67). "A angústia, por medo de não saber trabalhar com os alunos com dificuldades, a insegurança por sentirem falta de preparação a nível da sua formação e a preocupação perante responsabilidades acrescidas" (Medeiros, 2013, p.57), bem como "a aceitação, a preocupação e a insegurança por não saberem lidar com a diferença" (Lima, 2012, p.86), são outras das atitudes que se destacam destas investigações.

Quanto ao modo como estes alunos eram percecionados, em 2007, referia-se indiferença por aprendizagens formais, dificuldade de adaptação, indisciplina, timidez, alheamento. Em 2012, evidencia-se que estes alunos "aprendem com muita dificuldade", na generalidade "não sabem escrever, mas sabem desenhar" (Medeiros, 2012, p.68).

É evidente que não podendo generalizar, surpreende o modo como ainda se retratam. De Salamanca até hoje medeiam dezoito anos e, no entanto, continuam a ser vistos como se constituíssem um grupo homogéneo, que se descreve, apenas, pelas dificuldades que se lhes atribuem ou pelo estereótipo que lhes está associado, de que "não sabem escrever, mas sabem desenhar" ou "mostram interesse por áreas ligadas às expressões", são bons exemplos.

Em relação às atitudes dos alunos para com os seus pares com necessidades especiais, em 2007, referia-se a interação, que se correlacionava com as atitudes dos professores, mas também inquietação e falta de respeito. Em 2012, além destas, temos "a entreajuda", a menção de que algumas atitudes são "frequentemente maldosas" (Medeiros, 2012, p.68) e a "aceitação" (Lima, 2012, p.87).

À semelhança do que referimos em relação ao modo como se "vê" o aluno com dificuldades, não há diferença significativa entre estes "olhares", apesar dos catorze anos que os separam.

No que diz respeito aos Pais dos alunos com NEE, o padrão percecionado não difere do que temos vindo a referir. Desmotivados, conformados, transferindo para a escola a responsabilidade pelo insucesso das aprendizagens, de acordo com as entrevistas de 2007, evidencia-se, em 2012, "a falta de colaboração da família" (Lima, 2012, p.88) e a sua "demissão" (Medeiros, 2012, p.68).

Quanto às dificuldades na prática pedagógica, em 2007, estas prendiam-se com a organização do trabalho em função de todos os alunos da turma; a arti-

culação com outros atores; a identificação e avaliação dos alunos com NEE; a planificação das aulas; a gestão do tempo letivo; a seleção dos conteúdos a leccionar. Em 2012 ressaltam as mesmas dificuldades, mas também a "inexistência de um currículo para estes alunos e a dificuldade em escolher material didático adequado" (Medeiros, 2012, p.68)**.** A falta de recursos, formação insuficiente dos professores, saber adequar material à problemática dos alunos, identificar NEE e o elevado número de alunos por turma (Medeiros, 2013), são outras das dificuldades identificadas.

Em síntese, relativamente à inclusão e, no que diz respeito às suas próprias atitudes e às dos seus colegas encontramos a insegurança, a rejeição e a indiferença. Além disso, é de referir que a atitude para com esta questão é, na generalidade, negativa, pese embora a justificação dos entrevistados, que tende a centrar-se na falta de preparação dos professores para responder à diferença ou na falta de recursos especializados.

No entanto, e apesar de nos centrarmos na análise de pesquisas de natureza qualitativa, realizadas entre 2007 e 2012, verificou-se alguma mudança. Em 2007 encontrámos atitudes pouco favoráveis à inclusão., Em 2012, percebe-se uma evolução favorável no modo como a inclusão começava a ser percecionada por alguns professores, que destacaram aceitação, compreensão e, sobretudo, o reconhecimento de que a inclusão facilitava a aprendizagem e a socialização dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Relativamente às dificuldades, muitas não parecem decorrer necessariamente da inclusão de alunos com dificuldades, embora se agravem com a sua presença nas turmas. Planificar as aulas, organizar o trabalho em função de todos, gerir o tempo lectivo e avaliar, parecem ser tarefas inerentes à profissão. Não se põe em causa que a presença de alunos com problemáticas mais ou menos complexas possa "complicá-las". No entanto, não as justifica só por si.

A quase replicação destas dificuldades ao longo destes anos é que é preocupante nomeadamente porque a resposta educativa aos alunos com NEE, que alguns destes entrevistados privilegiavam, continuava a centrar-se nas dificuldades que estes apresentavam, deixando para segundo plano ou mesmo ignorando, as suas capacidades e a importância da interação, na turma, com os seus pares.

A existência, nas escolas, de especialistas, como psicólogos e de professores especializados, que fizessem o diagnóstico das dificuldades dos alunos e o seu acompanhamento, bem como o desejo de um currículo normativo, como se os alunos com NEE constituíssem uma entidade homogénea a quem se dá uma resposta educativa uniformizada, foram condições para a inclusão que alguns entrevistados destacaram.

Quanto a estratégias implementadas, estas, nalgumas situações, parecem ser consonantes com as atitudes e as dificuldades. Refere-se a "individualização do trabalho, a diferenciação das atividades, dar atenção ao aluno com NEE" (Lima, 2012, p.91), "a planificação de aulas próprias para estes aluno" (Medeiros, 2012, p.68) e o "atendimento individualizado" (Medeiros, 2013, p.58). No entanto, temos também "a planificação em função da turma em geral" (Medei-

ros, 2012, p.68), "o trabalho em grupo e as brincadeiras em comum" (Medeiros, 2013, p.58).

Uma análise global aponta para estratégias que não promovem a inclusão, porque se restringem a práticas de separação ainda muito centradas nas suas dificuldades, como era timbre da integração. O próprio trabalho de grupo pode não ser indiciador de práticas que facilitam a inclusão.

As reflexões a propósito das investigações realizadas corroboram a sua importância para a formação dos professores implicados nas mesmas.

Temos, assim, de acordo com Lima (2012), que

> a metodologia de investigação seja em nível teórico seja em nível prático transformou-se em um grande desafio, em alguns momentos em dificuldades, pois ao iniciar o trabalho refletiu-se sobre a realidade que estas escolas vivenciam. Encontrámos pontos comuns entre muitas dúvidas semelhantes, crenças e valores (p.107).

A importância da troca, da partilha de experiências (ou de saberes) está patente num excerto do discurso de Medeiros (2013), segundo o qual houve

> […]enriquecimento pelos conhecimentos adquiridos nas trocas de ideias favoráveis na realização do trabalho [que] nos possibilitou também ampliar a visão de como realmente acontece a inclusão no município (p. 92), [sendo] gratificante perceber que embora ainda exista o preconceito e o medo de trabalhar com o diferente… estes demonstram a preocupação em buscar novos métodos de como trabalhar as deficiências. Isso demonstra mudanças nos comportamentos sociais […] na conquista de uma educação de direito e qualidade (p.91).

Medeiros (2012), fazendo um balanço final do seu trabalho e localizando-o no contexto em que decorreu, constatou que "os professores mantêm ainda práticas tradicionais, com excessivas atividades com cópias e/ou desenhos" (p.94) que vão dando aos alunos que, na sua opinião, não conseguem acompanhar os seus colegas da turma.

Dados de Investigação em Artes Visuais: um contributo para refletir a inclusão

A investigação que orientámos no âmbito do Mestrado de Ensino de Artes Visuais utilizou, também, como técnicas e instrumentos de pesquisa de dados, a entrevista semi-diretiva e a pesquisa documental. Um dos estudos (Cardoso, 2012) não abrangeu docentes. Contudo, pela relevância dos dados obtidos para a formação de professores, no que diz respeito à inclusão social da população que a mesma envolveu (adultos com dificuldade intelectual e desenvolvimental, atual designação de défice cognitivo), considerámos pertinente a sua apresentação.

Este trabalho permitiu captar o modo como o ensino artístico, na perspetiva de duas jovens, com vinte e três e trinta anos de idade, uma auxiliar de ocupação

do atelier de tecelagem, e uma psicóloga, cujas idades se situavam entre 30 e mais de 50 anos. pode contribuir para a inclusão social destas pessoas Foram entrevistadas.

A investigação de Gonçalves (2012) teve como objetivo avaliar o impacto de um projeto de sua autoria, na disciplina de Educação Tecnológica, tendo em vista a inserção social e educativa de alunos que frequentavam o 9º ano e que estavam desinteressados de aprendizagens formais. De modo a poder complementar a avaliação do referido projeto, entrevistou dois professores, um do género feminino e outro do género masculino, com idades compreendidas entre os 40 e mais de 50 anos, e dois jovens estudantes com 19 anos de idade.

A pesquisa de Lopes (2012) teve como objetivos identificar, nas Artes Visuais, fatores que contribuem para a melhoria das aprendizagens dos alunos e compreender de que modo facilitam a aprendizagem daqueles que têm dificuldades de aprendizagem. Entrevistou cinco professores (três do género feminino e dois do género masculino) que leccionavam numa escola pública do ensino secundário, Artes Visuais, Matemática, Português, Geografia e História. As suas idades situavam-se entre 39 e mais de 50 anos.

Destes trabalhos de investigação, identificaram-se diversos entendimentos sobre inclusão, tal como esta estava a decorrer nas escolas onde se processou..

De acordo com o discurso de alguns entrevistados, a inclusão encontrava ainda barreiras na escola, não apenas ao nível da prática pedagógica dos professores, mas também pela falta de especialistas, como psicólogos e psiquiatras, com quem pudesse haver articulação. Referindo que é difícil de implementar quando os alunos têm muitos problemas, reconhecia-se, no entanto, que tinha vantagens, já que "ajudava os alunos com NEE a construir a sua identidade mais facilmente" (Gonçalves, 2012, p.46).

O estudo de Lopes (2012) evidencia a mesma ambivalência de opiniões: se por um lado, a inclusão facilita a aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem, uma vez que promove a igualdade de oportunidades, permitindo a socialização entre todos, por outro, de acordo com alguns sujeitos, só existe em teoria, dependendo da disponibilidade dos professores, dos recursos especializados existentes nas escolas e da articulação que é ou pode ser feita com a família dos alunos.

Esta tendência está presente na investigação que Cardoso (2012) realizou, no âmbito da inclusão social de pessoas com deficiência. Referem-se atitudes de surpresa relativamente a capacidades evidenciadas por estas pessoas, de valorização e de compreensão, mas, em simultâneo, mencionam-se dificuldades em relação à sua inserção social e laboral, atitudes de preconceito e de resistência,.

Quanto às dificuldades percecionadas, temos, de acordo com Lopes (2012), a insuficiência de recursos especializados, o elevado número de alunos em sala de aula, a insuficiência de tempo para dar atenção àqueles que têm mais dificuldades, os diferentes ritmos de aprendizagem, a dificuldade que os professores têm de "descolar" dos conteúdos das disciplinas que leccionam, em paralelo com a falta de motivação dos alunos e com a perceção de que as dificuldades se agravam se o aluno estiver numa turma onde haja muita indisciplina.

Das entrevistas realizadas por Cardoso (2012), destacam-se dificuldades que nos levam a refletir como a inclusão social de pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais é estereotipada ou preconceituosamente perspectivada. "Aceitar facilmente que alguns trabalhos são feitos por pessoas com deficiência, encontrar locais fixos para expor os seus trabalhos e convencer a sociedade das capacidades desta população" (p.33), são dificuldades que surpreendem (ou não), passados que são quinze anos de inclusão legalmente instituída.

Em relação a estratégias implementadas para a inclusão social desta população, referidas por esta autora, salienta-se a colocação de trabalhos artísticos em locais onde se vendem facilmente, workshops na instituição para mostrar as capacidades dos seus utentes, a participação em exposições, o acompanhamento das entidades patronais, ao nível da formação.

No âmbito da escola, Lopes (2012) refere, como estratégias de Artes Visuais para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, a pintura, o desenho, a escultura, a fotografia, a banda desenhada, a representação gráfica de figuras geométricas, o recurso às cores, ao grafismo, aos esquemas, aos tamanhos, à modelagem de materiais, a realização de fichas de ligação, de numeração e de ordenação, o jornal de parede (p.59).

Ao nível geral, destaca-se o trabalho em parceria com o professor de educação especial e em equipa, a partilha de experiências com outros docentes, o recurso à interdisciplinaridade e o apoio personalizado.

Também neste âmbito, o que temos são referências a estratégias que os entrevistados dizem implementar, sem referir como o fazem, algumas das quais, como é o caso do apoio personalizado faz parte de respostas previstas por lei.

É indiscutível que todas são importantes para os alunos, independentemente de estes terem ou não dificuldades. A questão reside na interação que estas estratégias ou atividades proporcionam e fomentam.

Gonçalves (2012), pelo seu lado, identificou o "apoio aos alunos fora do contexto da sala de aula, mas também a flexibilização dos currículos, o trabalho com grupos heterogéneos e a implementação de metodologias de diferenciação" (p.48).

À semelhança do que referimos atrás, estas entrevistas não explicitam como é que os professores que referem estas estratégias as implementam. A flexibilização curricular, por exemplo, tem enquadramento legal. Sem ela, a inclusão dependeria da boa vontade das escolas e dos professores. Quanto às metodologias de diferenciação, estas podem facilmente legitimar a separação dos alunos do seu grupo-turma.

São visíveis nestas três investigações algumas diferenças no que diz respeito às estratégias que os entrevistados referiram, que resultam, também, do contexto em que as mesmas foram produzidas.

É natural que uma instituição para pessoas com deficiência, que tem como objetivo a inclusão social dos seus utentes, nomeadamente através da inserção destes no mercado de trabalho, tenha um discurso consistente com esse objetivo, patente nas estratégias que diz implementar e nas considerações que produz sobre o ensino artístico (favorece a interação com a comunidade, mostra capaci-

dades destas pessoas, permite comunicar mais facilmente, contribui para a felicidade das pessoas, aumentando a sua autoestima).

No caso dos discursos produzidos nas duas escolas, sendo o contexto da investigação diferente, é natural que o mesmo também tenha diferenças. No entanto, estas não são assim tão distintas. As estratégias que sobressaem, embora não sejam explícitas quanto ao modo como são operacionalizadas, como referimos, deixam a ideia de que são respostas instrumentais, do foro da própria disciplina.

Um aspeto relevante que não queremos deixar de focar é o parecer que os professores inquiridos emitiram no que diz respeito ao contributo das Artes Visuais para a inclusão de alunos com NEE.

De acordo com a pesquisa de Lopes (2012), considera-se que as Artes Visuais "facilitam o desenvolvimento cognitivo, permitem uma melhor socialização dos alunos, promovem o sentido estético, a criatividade e o sentido de pertença, contribuem para a desinibição e para derrubar preconceitos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais motivante" (p.74).

Segundo os entrevistados de Gonçalves (2012) as Artes Visuais contribuem para que os alunos façam aprendizagens significativas mais facilmente, para interessá-los relativamente a determinados assuntos, valorizar a sua autoestima e perceberem as suas capacidades.

Quanto aos contributos do ensino artístico para a inclusão de pessoas com deficiência, temos, de acordo com Cardoso (2012), que este "facilita a comunicação, favorece a autoestima e aumenta a capacidade de concentração" (p.42).

Relativamente à reflexão sobre o trabalho realizado e, no que diz respeito à formação que esta investigação lhes proporcionou, destacam-se os discursos que nos referem que

> tendo em conta que refletir sobre a prática docente é condição indispensável ao desenvolvimento profissional de um professor, este estudo foi um excelente instrumento para materializar essa reflexão. Com ele descobri o prazer de investigar e conheci novos pontos de vista, pelo que o balanço que faço é claramente positivo. Espero que me abra horizontes, que faça de mim uma profissional mais eficaz e me permita subir um degrau na infindável escadaria do saber, melhorando a minha prestação enquanto "pessoa" que transmite e recolhe conhecimentos (Lopes, 2012, p.84);

> Estudos como este podem revelar-se como uma tomada de consciência para nós, professores, de como podemos ser verdadeiros promotores da aprendizagem. Temos consciência de que em alguns momentos, o alheamento, a desmotivação ou o simples desconhecimento dos avanços que se têm produzido no ensino/aprendizagem de matérias como estas por parte dos professores, podem ser motivo de exclusão dos cidadãos da escola e da sociedade. Urge redirecionar o nosso olhar para todos os alunos e não apenas para aqueles que têm NEE. […] Tendo sempre como pano de fundo o ensino Artístico, todos os alunos beneficiarão da realidade do conceito de inclusão (Gonçalves, 2012, p.61);

> Acreditamos que através do ensino das artes não existem diferenças ou discriminações, pois o grande objetivo do ensino das artes é fazer transbordar os senti-

> mentos de cada indivíduo […] o ensino artístico permite que pessoas [com deficiência] sejam vistas pelas suas capacidades e não pela sua deficiência […] é um veículo para mostrar as capacidades de pessoas com deficiência. É, sem dúvida, um facilitador da inclusão social (Cardoso, 2012, p.43).

Considerações Finais

Os dados de investigação realizada no âmbito do Mestrado de Ciências da Educação e de Ensino de Artes Visuais têm muitas semelhanças no que diz respeito às atitudes para com a inclusão social e educativa de pessoas com necessidades especiais. Também se aproximam, em certos aspetos, daqueles que resultaram da nossa investigação, que data de 2007. No entanto, enquanto nessa altura as atitudes que emergiram do discurso dos professores eram, na sua generalidade, pouco facilitadoras da inclusão, em 2012, coexistem com discursos que denotam maior abertura, eventualmente, maior aceitação.

Como temos vindo a referir, organizar o ensino e a aprendizagem de modo a responder a todos os alunos, passa pela implementação de estratégias que vão nesse sentido. Mas, passa, também, por perceber os fundamentos da inclusão e ser capaz de "romper" com mitos, lugares-comuns e preconceitos. É nesse sentido que acreditamos que a formação de professores pode ser um contributo importante para ajudar a refletir sobre muitas das questões que emanam desta conceção de escola. Por outro lado, também é importante saber-fazer, assumindo que a turma é uma entidade heterogénea, onde não faz sentido que a diferenciação passe sistematicamente por atividades distintas para alguns.

A questão da diferenciação tem gerado algum equívoco. É evidente que a diferenciação curricular é imprescindível para que alguns alunos possam estar na escola e acompanhar as turmas a que pertencem. Isto não significa, contudo, que o seu currículo deva ou tenha de ser reduzido, nem que as medidas a implementar sejam remediativas ou mesmo de compensação, operacionalizadas através de trabalhos individuais, à margem do que se passa com o grupo-turma, na crença de que, deste modo, irão "colmatar" o que não sabem.

Os dados das entrevistas relativos às estratégias que os professores referem são elucidativos do que já mencionámos. A remediação e a compensação, de que a individualização do trabalho e a diferenciação das atividades (Lima, 2012), a planificação de aulas próprias para estes alunos (Medeiros, 2012), o atendimento individualizado (Medeiros, 2013), o apoio aos alunos fora do contexto da sala de aula (Gonçalves, 2012), fazem, provavelmente, parte das rotinas adquiridas sempre que os professores têm alunos que, por qualquer circunstância, não acedem às aprendizagens como os seus colegas.

É evidente que os alunos com NEE complexas precisam de intervenções específicas,. algumas das quais decorrem ao abrigo de um currículo específico individualizado, que os professores de educação especial e outros técnicos, como os psicólogos e os terapeutas, estão mais habilitados a desempenhar. É o caso dos alunos com perturbações do espectro do autismo ou com multideficiência,

para quem há Unidades, entendidas como sala de recursos para toda a escola, onde estes alunos passam mais tempo, porque a intervenção de que necessitam é muito específica. Contudo, é fundamental que participem em atividades, de acordo com as suas capacidades, ainda que estas possam parecer muito limitadas, nas suas turmas de origem, em conjunto com os seus colegas. Só assim se sentirão a fazer parte, só assim os "outros" os sentirão como seus colegas. Por outro lado, tomando em consideração a investigação sobre a importância da interação para a aprendizagem, acrescentaríamos que os professores não devem negligenciar oportunidades que a favorecem.

De acordo com os treze entrevistados das investigações no âmbito das Artes Visuais e, é importante ter em conta que apenas dois eram professores desta área, esta facilita a socialização, a criatividade, o sentido de pertença, a comunicação, tal como ajuda a perceber capacidades, tornando a aprendizagem mais gratificante e contribuindo para aumentar a autoestima dos alunos.

É importante que esta área seja percecionada, quer pelos utentes quer pelos professores de outras áreas, como facilitadora da aprendizagem de uma população que tem de ser estimulada, gratificada e reconhecida por aquilo que é capaz de fazer. Na verdade e, não querendo ser simplista, um desenho ou uma pintura podem ser o ponto de partida para um diálogo que atravessa as competências que quisermos. Mas, para isso, é preciso que os professores acreditem que é possível. O que, não passando, apenas, pela formação, passa também pela formação. A partilha, a troca de experiências, e a cooperação, aprendem-se fazendo e refletindo sobre as suas vantagens e desvantagens. Implementar esta estratégia com os alunos contribui, como se entende, para a socialização, para a criatividade, para o sentido de pertença, para a comunicação e para a perceção de capacidades "escondidas".

Como Lopes (2012) refere, sintetizando as conclusões do seu estudo,

> as Artes, como Artes Visuais, a Dramatização, a Música, etc, ajudam no desenvolvimento cognitivo, sensorial, motor, afetivo e social e quanto mais ampla for a visão dos educadores a esse respeito, mais fácil e significativo será o trabalho com a diversidade (p. 85).

A formação é, obviamente, um fator muito relevante a todos os níveis. No caso concreto da inclusão, é mesmo crucial, tal como estes testemunhos e os estudos apresentados evidenciam. Perceber a organização da escola, as dificuldades e as suas preocupações, contribui para refletir sobre estereótipos, lugares-comuns ou preconceitos, tão frequentemente ligados às pessoas com deficiência ou mesmo com dificuldades de aprendizagem, que são, provavelmente, o maior obstáculo à sua pertença real na sociedade.

Referências Bibliográficas

Bahia, S. (2010). Considerações sobre a educação para a arte e para a cultura, ou "como levar Clio à escola". *Revista Lusófona de Educação*, 16, 47-58.

Bandura, A. (1969). *Principles of Behaviour Modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bruner, J. S. (1987). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge: Harvard University Press.

Cardoso, E. (2012). *Ensino Artístico e Inclusão de Alunos com necessidades educativas especiais – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Eisner, E. (1997). *Educating Artistic Vision*. Stanford: The Macmillian Company.

Ferreira, S. (Org.). (2004). *O Ensino das Artes. Construindo Caminhos*. São Paulo: Papirus Editora.

Gonçalves, A. (2012). *Ensinar no presente: a Arte como contributo e estratégia de inclusão – relato de uma experiência*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Hunt, D. (1974). *Matching Models in Education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Lima, A. (2012). *Práticas Pedagógicas com Alunos em situação de deficiência em Escolas no Município de Currais Novos: caminho para a Inclusão?* Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Lopes, C. (2010). *Artes Visuais: um contributo para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem (um estudo de caso)*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Medeiros, S. (2012). *Práticas Pedagógicas de Inclusão /Exclusão de uma Escola de Ensino Regular*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Medeiros, A. (2013). *Escola Inclusiva: representações de professores de escolas municipais de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Norte*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Neitzel, A. & Carvalho, C. (2011). Estética e arte na formação do professor da básica básica. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 103-121.

Oliveira, F. (2007). *Contributo para o estudo das Artes Plásticas nas IPSS de apoio à pessoa com Condição de Deficiência em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Piaget, J. & Inhelder. B. (1966). *L'image mentale chez l'enfant*. Paris: PUF.

Vygotsky, S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Read, H. (2007). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Santos, A. (2008). *Mediações Arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, M. O. E. (2004). Reflectir para (Re)Construir Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 51-60.

Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.

Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.

Silva, M. O. E. (2011). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

MARIA ODETE EMYGDIO DA SILVA
Professora Associada da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED).

E-mail: modete.dasilva@gmail.com

Publicado originalmente:
Silva, M. O. E. (2013). Dados de Investigação em Ciências da Educação e Artes Visuais: testemunho para a construção da Escola Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 25, 13-29

9

Museologia Social e Género

Aida Rechena

Pensar a museologia social a partir de uma perspetiva de género é o desafio a que nos propomos neste texto.

Frequentes vezes ao falar em género parte-se de um equívoco: a equiparação de "género" com "mulheres" ou, dito de outra forma, a equiparação dos estudos de género aos estudos sobre as mulheres.

Na verdade, género refere-se à construção social da masculinidade e da feminilidade e engloba um complexo sistema de relações que ultrapassa em muito a relação homem-mulher, entrando em campos como os da identidade e cultura *gay*, transgénero, transsexualidade, bissexualidade, androginia e o chamado "terceiro sexo"[1]. Isto significa que nos estudos de género estão englobadas todas as formas sociais e culturais de se "ser humano", independentemente do sexo biológico ou da orientação sexual.

É no entanto verdade que a maioria das pesquisas realizadas pelos estudos de género referem-se a mulheres e não a homens, tendo inclusive dado origem a um campo de investigação específico denominado Estudos de Mulheres ou *Women Studies*.

Por motivos de interesse pessoal, também nós concentramos a nossa atenção nos estudos (museológicos) sobre as mulheres. Ao verificarmos que se mantêm as desigualdades entre homens e mulheres no mundo do trabalho, que as estatísticas da violência doméstica sobre as mulheres aumentam, que o tráfico internacional de mulheres tem vindo a aumentar, que se mantêm as desigualdades na educação e no acesso à informação, que permanece um défice na capacidade de tomada de decisão por dificuldades de acesso das mulheres às funções públicas e ao exercício do poder político, surge-nos a seguinte questão: como pode a museologia social contribuir para alcançar uma igualdade *de facto* entre mulheres e homens?

[1] Neste texto deixaremos de fora qualquer análise a estas abordagens dos estudos de género por ultrapassarem em muito as nossas competências e a nossa pesquisa. Não podíamos no entanto deixar de as referir como áreas importantes nos estudos de género e que merecem a atenção da museologia social.

Gostamos de afirmar que, quando pensamos e falamos de museologia, pensamos e falamos de museologia social ou sociomuseologia. Essa ligação é já automática, visceral. E quando pensamos e falamos de museus, pensamos em instituições que assumem um compromisso social e desenvolvem uma ação ativa na sociedade.

A afirmação da museologia social (integrada no movimento da Nova Museologia) permitiu trazer para o campo museológico questões como a inclusão, a acessibilidade, a multiculturalidade, a globalização, os movimentos sociais, os feminismos, a igualdade e o género[2]. A exclusiva concentração nos estudos dos acervos museológicos materiais deixou de ser suficiente para os e as museólogas sociais.

A museologia social define-se como uma vertente da museologia que considera o museu como uma instituição dinâmica e comprometida com a sociedade. Expressões como função social dos museus, responsabilidade social, acessibilidade, igualdade, representam as linhas de força da museologia social. É neste âmbito que se enquadra a integração de uma perspetiva de género na museologia social.

Integrar uma perspetiva de género numa dada disciplina permite "compreender aspetos fundamentais relativos à construção cultural da identidade pessoal, assim como para entender como se gerem e reproduzem determinadas hierarquias, relações de dominação e desigualdades sociais" (Casares, 2008, p.10), porque antes de mais, as relações de género são relações de poder. E a relação mais básica de poder na história da humanidade é aquela que existe entre homens e mulheres. Esta relação de poder torna-se visível nos museus quando passamos a utilizar uma perspetiva de género como metodologia de análise.

Ao defendermos uma museologia social com uma perspetiva de género, que consideramos uma ferramenta de análise que possibilita tornar claras as hierarquias, as relações de dominação e as desigualdades sociais entre mulheres e homens, a museologia social pode atuar no sentido de valorizar a participação e contribuição das mulheres na sociedade, realçar a produção cultural das mulheres, analisar os bens patrimoniais existentes nos museus à luz das relações de género, ou seja, abrimos um novo objeto de estudo no campo museológico.

Género: introdução a um conceito

Apesar de recentemente incorporado nas ciências humanas e sociais, o conceito tem já uma história que decorre das sucessivas análises teóricas, interpretações e

[2] Vindo ao encontro desta ideia, Robert R. Janes considera, no seu livro "*Museums in a troubled world*" (2009, pp.81-87) que os museus, para serem considerados como instituições socialmente relevantes, devem abordar temáticas como a mudança climática, a desflorestação, o desemprego, a guerra, o terrorismo, os movimentos migratórios, o envelhecimento da população, a preservação dos oceanos, a vida social e privada, o aumento da população mundial, a fome no mundo, o saneamento, a extinção das espécies, a proliferação de armas, a lavagem de dinheiro, o tráfico humano, a inclusão, a igualdade, a globalização, a raça e o género.

utilizações de que foi objeto nas várias ciências. Desenvolvamos pois um pouco o conceito de género.

Uma primeira abordagem aos estudos de género considera-o uma construção social. Desenvolvida no seio dos movimentos feministas de segunda vaga[3] esta abordagem pretende ultrapassar as visões essencialistas da diferença entre os sexos, que consistem em atribuir características imutáveis às mulheres e aos homens em função das características biológicas. Esta naturalização da condição de ser mulher e de ser homem tem como consequência a permanência da desigualdade entre homens e mulheres, baseada no papel desempenhado por elas na procriação e na reprodução da espécie (Bereni, 2008). Se as diferenças entre homens e mulheres forem de caráter natural serão inultrapassáveis.

Nos anos oitenta do século XX, o termo anglo-saxónico *gender* foi aceite pelas ciências sociais para designar a construção social da masculinidade e da feminilidade. A ideia fundamental era que a posição de inferioridade das mulheres na sociedade se devia a razões sociais e culturais e não era a natureza humana que determinava essas diferenças. Desta forma a igualdade tornava-se uma meta alcançável e a igualdade de género passou a ser um objetivo político com implicações de ordem social.

Os primeiros ensaios teóricos sobre género radicavam na oposição cartesiana entre natureza e cultura e associavam o sexo à primeira (natureza) e o género à segunda (cultura).

Numa outra abordagem a estes estudos, o género é entendido num contexto relacional. Ao considerar que as características associadas a cada sexo são socialmente construídas numa relação de oposição entre homens e mulheres, não se pode estudar o que depende das mulheres e do feminino sem articular essa análise com o que depende dos homens e do masculino. O género passa dessa forma a englobar os estudos sobre homens e a construção da masculinidade (Bereni, 2008).

À medida que os sistemas de género emergiram como uma dimensão dos sistemas mais vastos de pensamento e de organização social, o objeto de estudo deixa de ser a mulher considerada na sua relação com o homem, mas o género como sistema simbólico de determinado contexto cultural. Os estudos de género libertaram-se dos referentes biológicos ao assumir que nem todas as culturas representam da mesma maneira a diferença entre os sexos e não lhe atribuem a mesma importância social (Stolcke, 2004). A introdução de outros componentes além do sexo na constituição das relações e identidades de género, inscrevendo-o na teia de relações sociais, deve-se à antropologia, que gradualmente desloca o estudo das mulheres e dos homens para o estudo do género entendido como sistema simbólico, integrado em contextos culturais particulares.

---

[3] Considera-se que os movimentos feministas evoluíram em três vagas. A primeira vaga correspondeu às lutas feministas do século XIX que visavam a obtenção pelas mulheres do direito ao voto. A segunda vaga feminista ocorreu no século XX e procurava a igualdade em todos os domínios. A atual terceira vaga feminista incide sobre a valorização igual das diferenças entre homens e mulheres.

Sendo mais uma das componentes das relações sociais, o sistema simbólico de género possibilitou o aparecimento de áreas de estudo muito específicas como o feminismo negro (*black feminism*) por exemplo. Não se é apenas mulher, mas é-se mulher num determinado espaço e tempo, dentro de determinada classe, raça/etnia e principalmente na relação com os homens.

A terceira abordagem aos estudos de género insere-o numa relação de poder. Consiste em compreender as relações sociais entre os sexos como uma relação de poder, sendo essa relação hierarquizada e de dominância masculina. O entendimento da relação entre o género e o poder só é percetível quando se clarifica o papel das mulheres na sociedade ao longo da história e a forma como os homens têm controlado os papéis sociais da mulher (papéis de género) através da divisão sexual do trabalho e da estreita associação entre a mulher e a maternidade.

A relação entre género e poder esteve sempre presente desde o início da conceptualização do conceito. Quando os movimentos feministas o adotaram, utilizavam-no para denunciar a dominação masculina e a desigual repartição do poder. Para alguns autores (Oliveira Jorge, 1996; Almeida, 2000) esta desigualdade devia-se à divisão sexual do trabalho que atribuía papéis hierarquizados a cada um dos sexos, constituindo uma das bases da opressão e subordinação sociais femininas.

Miguel Vale de Almeida (2000) ao referir-se ao género como uma relação de poder afirma:

> (…) os significados culturais de determinadas construções sociais do género são, primeiro, prévios ao indivíduos e constituintes de um quadro ordenador para a reprodução humana e social; em segundo lugar, participam de disputas pelo poder, dependendo das diferentes estruturações ao longo da História e participam de uma economia política do sexo (hoje uma "economia mundo" do sexo e do género); e são manipuláveis pelos indivíduos na constituição dinâmica e inventiva das suas identidades. (Almeida, 2000, p.245). (Sublinhado nosso).

Depreende-se do texto que o género é uma construção social e uma realidade histórica com características complexas. Por um lado, a nossa conceção de feminilidade e de masculinidade e as normas do relacionamento social entre homens e mulheres não são conscientes e existem previamente ao indivíduo. Cada um de nós assimila e incorpora essas conceções, normas, valores e atitudes desde o nascimento e durante o processo de socialização, tanto na escola como por influência dos *media*, agindo em conformidade com as expetativas da sociedade. Por outro lado, a construção social da feminilidade e da masculinidade relaciona-se com a luta pelo poder e com a manutenção da hegemonia social, cultural e política, com clara vantagem histórica para o sexo masculino.

Note-se ainda que as relações de género, integradas no sistema de valores e crenças culturais, são manipuláveis pela pessoa, ou seja, não são estanques e imutáveis, deixando margem de manobra para a mudança, como exemplificam os movimentos feministas, os movimentos *gay* e transsexuais, andróginos e mais recentemente as políticas para a igualdade de género.

A quarta abordagem aos estudos de género considera-o numa dimensão de intersecionalidade com outras categorias de relações de poder como a classe, a raça/etnia[4] e a idade.

Nesta abordagem os estudos de género apontam para a relação multicategorial e de interdependência entre o género e as outras categorias sociais que definem a relação social entre seres humanos. Ou seja, não se pode analisar apenas a questão das mulheres como uma categoria de características universais, mas nas especificidades das relações com a raça/etnia, a classe social e a idade, numa interação entre as categorias sociais, o território e o tempo.

É no âmbito desta inter-relação com outras categorias socioculturais que Casares (2008) avança com uma das definições de género mais abrangentes e inclusivas:

> *... una categoría analítica abstracta aplicable a la construcción de la masculinidad, la feminidad, la androginia ou otras categorías socio-biológicas definidas en cada sociedad que permite estudiar los roles, estereotipos, relaciones de poder y estratificación estabelecidas*. (Casares, 2008, p.68).[5]

Definindo género como categoria analítica abstrata, Casares abriu portas à utilização da mesma na análise da constituição das identidades masculina, feminina e outras identidades de género. Reforçou a possibilidade de interseção com as categorias que criam a desigualdade entre os seres humanos como raça/etnia, a classe e a idade. A autora admite tratar-se duma categoria aplicada ao estudo concreto dos papéis de género, dos estereótipos de género e da estratificação de género, associado ao exercício do poder.

A abordagem ao género sob o ponto de vista da intersecionalidade com outras categorias socioculturais é, em nosso entender, a que provoca um maior enriquecimento das investigações realizadas nas ciências humanas e sociais ao permitir relacionar as categorias já assumidas no *corpus* teórico com a categoria de análise género.

Naquela que podemos considerar como uma quinta abordagem aos estudos de género, fala-se duma crise do conceito caracterizada por uma problematização do género que coloca em causa a sua operacionalidade na análise social (Stolcke, 2000; Tubert, 2003; Trillo-Figueroa, 2009).

Desde o início da utilização do género como categoria de análise que surgiram vozes críticas apontando limitações associadas ao facto deste ser um con-

---

[4] As investigações sobre a genética confirmam que não existem raças distintas na espécie humana e que a desigualdade e a exclusão atribuídas a motivos raciais são construções socioculturais, históricas e políticas. As palavras etnia, etnicidade e grupo étnico referem-se a um grupo ou comunidade que partilha determinados traços comuns. A discussão sobre o significado e a relação entre raça e etnia é tão aprofundada quanto a discussão sobre a relação entre as categorias sexo e género. Como essa discussão não tem lugar neste texto, optamos por utilizar a expressão raça/etnia. Sobre este assunto ver Stolcke, 2000.

[5] Tradução livre: "(…) uma categoria analítica abstrata aplicável à construção da masculinidade, feminilidade, androginia ou outras categorias sociobiológicas definidas em cada sociedade que permite estudar os papéis, estereótipos, relações de poder e estratificação estabelecidas."

ceito demasiado utilizado e, por isso, banalizado e a perder significado (Thébaud, 1998). Utilizado como "nome" ou associado a outros conceitos (relações de género, sistemas de género, identidades de género) faz com que este pareça assumir a forma de adjetivo ou de verbo (*engendering* ou engenderizar) o que também pode conduzir à sua utilização frequente como sinónimo de sexo (homem, mulher). Ou seja, não existe um significado preciso e consensual do conceito. Do mesmo modo, aponta-se ainda a falta de unanimidade à volta do género para uns entendido como "noção", para outros como "conceito" e para outros ainda considerado uma "categoria analítica" inútil e causadora de ambiguidades.

Apesar das críticas e das limitações apontadas, consideramos o género como uma categoria de análise capaz de ampliar o objeto de estudo da museologia social. O *corpus* de publicações científicas existentes sobre género nas várias áreas (antropologia, psicologia, arqueologia, sociologia, história, arte, literatura, estudos feministas) são indicativos da validade da categoria analítica género. Aurélia Casares afirma que adotar a categoria género causa uma certa "vertigem intelectual" perante as imensas repercussões que traz para a ciência onde nos posicionamos (Casares, 2008, p.17). Assumimos o risco dessa vertigem e passamos a analisar o impacto da integração da categoria género na museologia social.

Género e museologia social

A museologia social, ao adotar uma metodologia interdisciplinar, recebe como consequência as influências dos estudos sobre o género realizados por outras ciências: história, antropologia, história da arte, arqueologia, sociologia, psicologia, comunicação, etc. Estas ciências só recentemente começaram a trabalhar com uma perspetiva integrada de género e a utilizar esta categoria de análise, mas todas concordam que ao fazê-lo se viram perante uma revolução no seu campo do conhecimento.

É pois necessário que a museologia social se autonomize e adote ela própria o género como categoria analítica, relacionando-a com o património, a memória, a identidade, o território, cruzando-a com as outras categorias geradoras de desigualdades (raça/etnia, classe, idade), com os sistemas de poder, sistemas simbólicos e outros.

O que distingue a abordagem da museologia social ou sociomuseologia é segundo Mário Moutinho (2007, p.1) o "*reconhecimento da museologia como recurso para o desenvolvimento sustentável da humanidade, assente na igualdade de oportunidades e na inclusão social e económica*".

A museologia social pressupõe a intervenção no património cultural (tangível e intangível) e natural, reconhecendo a sobreposição e a coexistência de múltiplas culturas, identidades, diversos territórios sociais e espaciais. Como afirma Mário Moutinho:

> O que caracteriza a Sociomuseologia não é propriamente a natureza dos seus pressupostos e dos seus objectivos, como acontece em outras áreas do conhecimento, mas a interdisciplinaridade com que apela a áreas do conhecimento perfeitamente consolidadas e as relaciona com a Museologia propriamente dita. (Moutinho, 2007, p.1).

É esta interdisciplinaridade caracterizadora da museologia social que nos permite apropriar do conceito de género, desenvolvido originariamente pela psicologia e integrá-lo no campo museológico. Mas o que acontece à museologia quando adopta uma perspetiva de género?

Adotamos como matriz teórica sobre a qual construímos a nossa proposta sobre a relação entre a museologia e o género, o pensamento de dois museólogos:

- Waldisa Rússio (1981; 1990) e a sua definição de museologia "como o estudo da relação profunda entre o homem/sujeito e os objetos/bens culturais, num espaço/cenário denominado museu".
- Mário Chagas (1994) e o conceito de "ternário matricial" da museologia, uma unidade básica, uma matriz para o pensamento e a prática museal, balizada pelos vértices homem/sujeito, pelo objeto/bem cultural e pelo espaço/cenário, que segundo o autor definem o campo de estudo da museologia.

Neste nosso propósito de avaliar o impacto da adoção da categoria analítica género na museologia social, optamos por uma metodologia que nos conduz a analisar sucessivamente o impacto da categoria de análise género sobre cada um dos vértices deste 'ternário matricial'. Trata-se essencialmente de um questionamento prévio, de um levantar de dúvidas e inquietações, de um exercício de raciocínio pessoal, mais do que avançar com respostas, que apenas surgirão com o tempo e com o desenvolvimento pleno de uma museologia social com perspetiva integrada de género.

Começamos por aplicar a perspetiva de género ao vértice sujeito[6]. Uma das consequências imediatas é a inclusão da mulher. A museologia social deixa de ser o estudo da relação do sujeito com o património e passa a ser o estudo da relação de homens e de mulheres com o património. Deixamos desta forma de utilizar uma definição de pessoa neutra, como o "sujeito", o "indivíduo", o "Homem" e passamos a inscrever as características de género nessa definição. Podem argumentar que "Homem, Indivíduo, Sujeito" inclui homens e mulheres não havendo por esse facto necessidade de especificar. Mas, como aponta Barreno (1985), "Homem" quer dizer em simultâneo ser humano e ser humano do sexo masculino e "Mulher" apenas quer dizer ser humano do sexo feminino[7]. E continua:

---

[6] Mantemos a terminologia "sujeito" por ter sido essa a expressão utilizada com mais frequência pelos/as vários/as museólogos/as aquando da definição do ternário matricial da museologia. Mas sempre que for possível evitaremos o recurso a palavras masculinas genéricas, por serem tendencialmente excludentes das mulheres.

[7] Por esse facto Isabel Barreno (1985) chama-lhe "falso neutro".

> … a própria assimetria − uma palavra com dois significados, outra só com um − mostra que não se trata de um conceito igualitário (…). Tudo concorda para que se torne claro que uma das primeiras categorias de poder, é o direito à nomeação. (Barreno, 1985, p.84)

Ao usarmos a perspetiva de género sobre o sujeito, asseguramos esse direito à nomeação e nenhuma construção sociocultural do ser humano fica excluída da análise museológica. Não no sentido de considerarmos as mulheres como um objeto de estudo da museologia, mas numa perspetiva de género integradora, valorizando igualitariamente as diferenças, as contribuições, as realidades e os simbolismos de homens e mulheres em cada sociedade, tempo e espaço. Ficamos dessa forma perante uma transformação e aprofundamento do conhecimento e não um mero alargamento do objeto de estudo da museologia social.

Introduzir uma perspetiva de género no vértice "sujeito" da definição de museologia conduz a uma multiplicação das abordagens no estudo da relação entre esse elemento matricial com os dois restantes: os objetos/património e o espaço/museu. A museologia social deve tomar em consideração que a relação de homens e mulheres com os bens culturais e com o espaço/museu não são iguais e que essas relações diferem ainda mais quando as cruzamos com outras categorias promotoras da desigualdade; etnia, classe, idade, nacionalidade, limitações físicas ou mentais, etc.

Essa distinção na relação de homens e mulheres com os bens patrimoniais e o espaço/museu advém em grande parte dos papéis sociais atribuídos a mulheres e homens, estando estes associados aos meios produtivos e ao controlo da produção e aquelas ao espaço doméstico e às ações de cuidado. Também a tradicional vivência do espaço público destinado aos homens e do espaço privado às mulheres resulta num relacionamento distinto com os bens patrimoniais. É nesse sentido que concordamos com as palavras de Per Uno Agren (2001):

> … cada indivíduo alberga o seu próprio museu; cada pessoa é formada, preenchida e constantemente influenciada por contra-correntes de impulsos ao longo da sua vida e, consequentemente, é representativo de um lugar, de uma idade, de uma geração. (Agren, 2002, p.22)

Introduzir uma perspetiva de género no estudo do sujeito enquanto vértice do ternário matricial da museologia, implica um cuidado especial com a linguagem utilizada ao referirmo-nos às pessoas participantes nas ações museológicas ou por elas representadas. Sabemos que quando utilizamos uma linguagem "neutra" num processo de comunicação, estamos efetivamente a referir-nos ao modelo masculino dominante. Foucault (2001) ao estudar o papel do discurso na construção da realidade, sugere que parte das diferenciações existentes no nosso entendimento do papel de homens e mulheres resulta da linguagem utilizada para descrever essa realidade. Se é certo que ao longo da existência da humanidade a participação de homens e mulheres na construção da sociedade é paritária, ou seja, ambos contribuem de igual forma nessa construção, aquilo que é desigual

é a linguagem utilizada para descrever e registar essa participação, que favorece e valoriza predominantemente a participação e a contribuição masculinas.

Por outro lado, as categorias "mulher" e "homem" alteram-se no tempo e no espaço e fazem parte de uma dada realidade histórica. Em cada tempo e em cada espaço coexistem entre si e interseccionam-se com outras categorias socioculturais, refletindo uma multiplicidade de entendimentos daquilo que é ser homem e ser mulher. Esta multiplicidade deve ter um lugar na análise sociomuseológica considerando que esta assume o ser social, a pessoa como a sua principal preocupação.

Quando introduzimos uma perspetiva de género sobre o elemento "sujeito" constituinte do ternário matricial da museologia colocam-se as seguintes questões para as quais não temos resposta e servem de indicadores de linhas de pesquisa:

- Existe uma cultura feminina preservada nos museus?
- Devemos constituir acervos femininos ou complementar os existentes com os testemunhos da participação feminina na sociedade?
- Devemos constituir museus exclusivamente dedicados às mulheres?
- Qual o papel das mulheres na preservação patrimonial?
- Como documentar a presença da mulher na sociedade, a sua relação com os bens culturais e ainda como produtora de memórias?
- Os atuais processos de comunicação em museus são inclusivos das mulheres?

Considerando agora os "objetos/bens culturais" como um segundo vértice do ternário matricial definidor da museologia, ao introduzirmos o género como categoria de análise conduz a um significativo alargamento das categorias patrimoniais representadas em museus e a uma necessidade de reinterpretação dos patrimónios já constituídos e musealizados.

Existem áreas patrimoniais, mais especificamente as relacionadas com o poder (político, militar, administrativo, económico) que privilegiam o ponto de vista masculino. A dimensão de género conduz a um repensar do processo de constituição das coleções patrimoniais e a incluir o ponto de vista feminino na análise das mesmas. Se a museologia estuda a relação do ser humano com o património num determinado espaço, esse estudo tem sido caracterizado por um tom de neutralidade, ou seja, não se estuda a relação com o património tomando em consideração as especificidades dos seres humanos (homens, mulheres e outras categorias socioculturalmente construídas), nem os diferentes impactos que os patrimónios têm em cada um/a. Quando, por exemplo, se aborda a relação feminina com os patrimónios, remete-se o estudo para recortes marginais das áreas patrimoniais relacionadas com a domesticidade, as relações de parentesco e a maternidade, em museus de traje ou exposições etnográficas com reconstituições dos espaços domésticos.

A história dos museus no tocante à seleção patrimonial tem uma forte componente de exclusão: dos pobres, de determinadas raças/etnias, religiões e das mulheres. É necessário decidir que bens patrimoniais vamos recolher no presente para salvaguardar as memórias e as identidades excluídas, incluindo as femininas.

Tão importante quanto esta recolha será questionar os acervos já constituídos sob uma perspetiva de género e sob um olhar feminino.

Podemos elencar algumas questões que se podem colocar quando introduzimos uma perspetiva de género sobre o elemento objetos/bens culturais constituintes do ternário matricial da museologia:

- Qual o papel das mulheres na preservação do património?
- Que bens elegem as mulheres para ser preservados em museus?
- Os bens patrimoniais em museus são suficientes para constituir uma memória feminina?
- Existem estudos de investigação realizados por mulheres sobre bens culturais e património? Esses estudos são valorizados?
- Ao estudarmos um bem cultural analisamo-lo sob todos os ângulos possíveis por forma a entender as relações que esse bem cultural estabelece com os seres humanos por género, classe, etnia, idade?
- Existe uma linguagem expográfica própria para os públicos femininos?
- Uma exposição museológica para um público feminino consegue ter impacto sobre públicos não femininos?

Debrucemo-nos em seguida sobre o terceiro vértice do ternário matricial da museologia, o "espaço" onde ocorre a relação com o património, que iremos considerar como o museu ou o território.

Como demonstrou Joan Scott (1985) o género é uma forma primária de significar relações de poder e a dimensão espacial relaciona-se diretamente com as relações de poder e o exercício do poder. Se considerarmos que o vértice definidor do ternário matricial relativo ao espaço é um museu, sabemos que estas instituições são desde a sua criação símbolos do poder político, o que na sociedade europeia ocidental significa o poder masculino (androcêntrico), são marcos territoriais e espaciais desse poder e espaços de memória do poder. Ao introduzirmos a categoria género no campo de análise da museologia, podemos questionar qual a imagem que tanto as mulheres como os homens fazem ou constroem desse espaço/museu, quais as vivências de homens e mulheres no espaço/museu e qual a relação deste com o entorno e com as outras instituições de poder.

Outra questão pertinente é analisar o museu como o local de trabalho onde os homens até recentemente exerciam o seu papel de investigadores e estudiosos e as mulheres passaram a exercer o seu papel de educadoras e cuidadoras. Sendo aparentemente as mulheres a maioria da força de trabalho nos museus atuais, a perspetiva de género conduz-nos a questionar como interrogam e se relacionam as mulheres com as coleções que representam o universo masculino ou foram constituídas por homens.

Porém, se entendermos que o vértice definidor do ternário matricial relativo ao espaço é o território, a introdução da categoria género leva-nos a analisar a forma como vivenciam as mulheres e os homens esse território, a questionar quem detém a propriedade e a utilização dos recursos territoriais, procurar saber qual o impacto sobre o território das atividades atribuídas e desenvolvidas pelos

homens e o impacto daquelas desenvolvidas pelas mulheres e como se distribuem os homens e as mulheres por esse território.

Se pensarmos por um momento sobre a maioria dos bens culturais imóveis classificados como monumentos de interesse nacional, veremos que se trata de edifícios associados ao exercício do poder masculino, tais como castelos, igrejas, palácios, que marcam de forma impositiva os territórios envolventes, constituindo-se em referentes da identidade e da memória coletiva (masculina). No entanto, o território e o espaço podem ser considerados duma forma distinta da dimensão física, geográfica e natural. O território é também um espaço constituído, um suporte de memórias, de sensações e de experiências, um resultado das vivências e identidades. Nesse sentido o território tem inscrito valores simbólicos, afetos, patrimónios, tradições, ou seja, a vida. O território assim compreendido é distinto e assume significados diversos conforme se relaciona e confronta com a mulher ou com o homem, decorrente da vivência social e das formas de apreensão do espaço pelas pessoas.

Elencamos algumas questões resultantes da integração da perspetiva de género sobre o espaço/museu que nos indicam linhas de pesquisa a realizar:

- Qual a relação das mulheres com o espaço (museu/território)?
- Estamos a efetuar uma preservação igualitária da relação de homens e mulheres com os espaços incluíndo os significados, a posse, o uso, as memórias, os afetos?
- Como abordar o espaço, o território e o museu na relação com a mulher?
- Qual é a relação de poder entre homens e mulheres expressa no território, na sua gestão, organização, posse e atribuição?
- Existe um espaço e um território femininos?
- Que estratégias pode a museologia social desenvolver para recuperar os esquecidos patrimónios femininos?

Lembramos de novo que ao considerarmos género como uma categoria de análise, todas estas questões podem ser colocadas a propósito de outra qualquer categoria social de ser pessoa (homens, homossexuais, transsexuais, transgénero, etc.) e não apenas sobre as mulheres.

Do que foi dito até ao momento, parece-nos que aplicar a categoria analítica género à definição de museologia social altera o conteúdo dos elementos do ternário matricial complexificando-os ao multiplicá-los por várias camadas, alargando o campo de análise e as metodologias de pesquisa.

E os museus como ficam?

Ao trabalharmos com a museologia social consideramos que o museu é um dos espaços privilegiados onde ocorre a relação entre a pessoa/comunidade com os bens culturais. Introduzir a categoria género na definição de museu colocanos perante uma distinta conceção da instituição museal.

É Hilde Hein (2010, p.58 e sgs) quem nos guia nesta mudança conceptual,

ao fazer uma reflexão sobre museus inspirada pelas teorias feministas. Partindo da proposta apresentada pela autora sugerimos que um museu preocupado com as relações de género abandona de imediato a linguagem neutra, habitualmente utilizada para representar @ visitante ideal. Os/as visitantes deixam de ser considerad@s como "público em geral", indistinto, massificado, um "observador desapaixonado" e passam a sujeitos dotados de uma identidade de género.

Ao museu deixa de estar atribuído o papel de intérprete dos bens culturais expostos e a instituição museal passa a existir para "difundir o conhecimento" partilhando com os/as visitantes a responsabilidade da interpretação dos bens culturais (Hein, 2010). Mas o conhecimento que o museu difunde é múltiplo e aceita os vários pontos de vista perdendo a função homologatória da comunicação.

Uma definição de museu que trabalha com uma perspetiva integrada de género conduz ao abandono da valorização da "obra-prima", da atração pela "catástrofe", pelo "momento histórico", o "avanço científico" e das expressões que reforcem uma "hierarquia" no seio do património (Hein, 2010, p.59). Estes termos carregados de significado político contribuem para excluir dos museus as ações banais do quotidiano, os grupos minoritários, a "subtileza das mudanças e das suas múltiplas diversões". Para a autora a atenção deve ser dada aos processos e não aos momentos de clímax.

Em consequência desta mudança, o património em museus deixa de estar organizado e classificado de acordo com a cronologia, a geografia, a origem nacional, a escola, a área científica ou o material constituinte, que passam a constituir critérios secundários na recolha e preservação patrimoniais[8]. Ao público é agora dada a liberdade para se conduzir pela própria experiência e não pelas informações constantes na legenda da peça (Hein, 2010, p.60). Os mesmos objetos reconfigurados em distintos sistemas de ordenação ganham a capacidade para alargar a coleção do museu ao possibilitarem novas leituras, novos questionamentos e novas interpretações. Os museus ao integrarem a categoria género possibilitam o contacto com a "descontinuidade, a fragmentação e a ambiguidade" inerentes ao universo patrimonial feminino colocando a/o visitante perante novas possibilidades da "verdade" (Hein, 2010, p.61).

Por fim, um conceito de museu com uma perspetiva de género permite, segundo a opinião de Hein, "dissolver fronteiras" (Hein, 2010, p.61) ao assumir que todas as posições e afirmações efetuadas em espaço museal têm um posicionamento de partida e devem refletir as limitações e as complexidades desse mesmo posicionamento, seja ele político, social, cultural, técnico, ou outro.

Ou seja, com a adoção de uma perspetiva integrada de género, não há mais museus neutros.

Gostaríamos ainda de referir que se hoje existe uma antropologia de género, uma história de género, uma psicologia e uma arqueologia de género, ainda é raro falar-se em "museologia de género".[9] Mas será de todo necessário o surgimento de uma museologia de género?

---

[8] Sobre esta proposta ver também Griselda Pollock (2007).

Ao falarmos da importância da adoção da categoria de análise género pela museologia social não pretendemos com isso criar uma outra vertente da museologia, nem uma rutura epistemológica ou teórico-conceptual. O nosso propósito é aprofundar a responsabilidade social dos museus e o desenvolvimento da vertente social da museologia.

Somos de opinião que uma museologia social que trabalhe com uma perspetiva de género possibilita um alargamento do campo de estudo, aumenta as categorias patrimoniais a integrar nos acervos dos museus ao incluir recortes patrimoniais habitualmente considerados marginais, amplia as possibilidades de investigação sobre temáticas contemporâneas e socialmente comprometidas, possibilita a inclusão de todas as formas sociobiológicas de ser pessoa e trabalha com a multidisciplinaridade para colher os contributos das ciências que estudam as relações de género.

Recorrendo às palavras de Victoria Benito e Nayra Molina (2010), pretende-se alcançar uma museologia social e instituições museológicas que falem cada vez mais das mulheres não como um sujeito específico existente na história, "sino como un sujeto dentro de la historia, que esté representado dentro de los grandes museos nacionales como lo están los que siempre han estado presentes, los hombres." (Benito e Molina, 2010, p.18)[10].

As/os museólogas/os comprometidas/os com o género assumem efetivamente o seu papel de trabalhadoras/es sociais ao permitirem às comunidades associar-se ao trabalho dos museus. E isso é precisamente o que propõe a museologia social: trazer as pessoas para os museus e para todas as ações museológicas, com as suas especificidades (incluindo a identidade de género), com as suas ambições, desilusões, expetativas, sentimentos, afetos, sonhos e a crença numa sociedade igualmente partilhada por mulheres e homens.

Referências

Agren, P. (2002). Rede de Museus – problematização conceptual. In: Silva, Raquel Henriques. (2002). (Coord.). *Fórum Internacional de Redes de Museus*. Lisboa: Rede Portuguesa de Museus.

Almeida, M. (2000). *Senhores de Si. Uma interpretação antropológica da masculinidade*. (2.ª Ed.). Lisboa: Fim de Século.

Barreno, M. (1985). *O falso neutro: um estudo sobre a discriminação sexual no ensino.* Lisboa: Edições Rolim.

Benito, V. & Molina, N. (2010). Una panorámica de los museos de mujeres en el mundo. In

[9] Numa pesquisa efetuada na internet, nas línguas inglesa, francesa, espanhola e portuguesa, encontramos uma única referência a "gender museology" postada a 15 de Maio de 2010 no blog "womeninmuseum.net/blog". Trata-se concretamente duma proposta de um curso de formação profissional a realizar em Nápoles e designado "Gender Museology and History of Women".

[10] Tradução livre: "(…) mas como um sujeito dentro da história, que esteja representado dentro dos grandes museus nacionais como aqueles que sempre aí estiveram presentes, os homens."

N. L. Molina, V. L. Benito, (Coord.). *Mujeres y Museos. HerMus - Heritage and Museography*, n.º 3 (pp. 12-18). Gijón: Ediciones Trea.
Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. & Revillard, A. (2008). *Introduction aux Gender Studies: manuel des études sur le genre*. Paris: Éditions De Boeck Université.
Camps, V. (2001). *O século das mulheres*. Lisboa: Editorial Presença.
Casares, A. (2008). *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid: Ediciones Cátedra.
Chagas, M. (1994). O campo de actuação da museologia. *Cadernos de Sociomuseologia*, 2, 7-28.
Foucault, M. (2001). *História da sexualidade. Vol. 1. A vontade de saber.* Rio de Janeiro: Edições Graal.
Hein, H. (2010). Looking at museums from a feminist perspective. In A. Lévin (2010). (Ed.). *Gender, sexuality, and museums* (pp. 53 – 70). Nova Iorque: Routledge.
Janes, R. (2009). Museums in a troubled world. Renewal, irrelevance or collapse? London / New York: Routledge.
Moutinho, M. (2008). Os museus como instituições prestadoras de serviços. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, 12, 36-43.
Moutinho, M. (2007). *Definição evolutiva de Sociomuseologia. Proposta para reflexão*. Comunicação apresentada no XII Atelier Internacional do MINOM. Lisboa: ULHT.
Jorge, V. (1997). Ideias prévias a uma pré-história do género. In *A Mulher e a Sociedade - Actas dos 3.ºs Cursos Internacionais de Verão*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais.
Pollock, G. (2007). *Virtual Feminist Museum. Time, space and archive*. London and New York: Routledge.
Rússio, W. (1990). Conceito de cultura e sua interrelação com património cultural e a preservação. *Cadernos Museológicos*, 3.
Rússio, W. (1981). *L'interdisciplinarité em museologie*. Museological Working Paper. MuWop/DoTraM, V. 2. Disponível em www.icofom.org.ar. Consultado em Agosto de 2010.
Scott, J. (1986). Gender: a useful category of historical analysis. *The American Historical Review*. 91(5), 1053-1075.
Stolcke, V. (2004). La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Revista de Estudos Feministas*, 12(2), 77-105.
Stolcke, V. (2000). Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad y la naturaleza para la cultura? *Política y cultura, 14*, 25-60.
Thébaut, F. (1998). *Écrire l'Histoire des femmes*. Paris: Éditions ENS.
Trillo-Figueroa, J. (2009). *La ideología del género*. Madrid: Libros Libres.
Tubert, S. (Ed.). (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Universidad de València: Ediciones Cátedra.

AIDA RECHENA
Doutora em Museologia. Investigadora no Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED)

E-mail: aida.rechena@gmail.com

Publicado originalmente
Rechena, A. (2014). Museologia Social e Género. *Cadernos do CEOM– Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina – Museologia Social*, 41, 153-174.

10

O corpo feminino na Idade Média: Um lugar de tentações

Alcina Manuela Oliveira Martins

Introdução

Ao longo dos séculos desenvolveu-se uma mentalidade fortemente misógina, em grande parte provocada pelo pensamento religioso que afirmava ser a mulher um instrumento do mal. A memória escrita judaica elenca, por si só, um vasto número de heróis que caem nas garras da sedução feminina. Uma dessas vítimas foi o lendário Sansão, que resgatará com o seu sacrifício e com a morte de um sem número de filisteus seduzidos pela graça feminina de Dalila (Antigo Testamento).

Explorado este pensamento, a Idade Média desenvolveu, de alguma forma, a ideia de mulher enquanto ser diabólico, baseando-se, sobretudo, nos escritos de S. Paulo e nos Doutores da Igreja. Tal realidade, difundida quer pelos confessores da corte régia, quer pelos párocos locais, levava a que surgissem teorias como a do monge Jacques de Vitry que afirmava que era melhor "aproximar-se de um fogo ardente do que de uma mulher jovem. Por causa da mulher, muitos homens estão mortos" (Pilosu, 1995, p.60). De uma forma geral, os teólogos aconselhavam os homens a desconfiar das mulheres, já que estas, em sua opinião, constituíam um perigo para a sociedade. Todavia, é essa mesma Igreja que, de forma maniqueísta, apresenta uma dualidade de posição perante a mulher: se por um lado desconfiava dela, por outro venerava-a. Não esqueçamos que Maria foi objeto de culto profundo, como ideal de mulher concebida sem pecado. Por isso, a Igreja aconselhava as virgens e, mais tarde as viúvas a ingressarem nos mosteiros, porque aí, casadas com Cristo, ficavam longe das vaidades mundanas e, consequentemente, longe das tentações (Martins, 2003, p.99). Tudo o que de importante aconteceu na Idade Média é relatado através de um olhar masculino, tendo como autores privilegiados os homens da Igreja, por si só tendenciosos na apreciação e descrição do mundo feminino que desconhecem e temem.

Por isso mesmo, para refletirmos sobre o corpo feminino no período medie-

vo, teremos de nos situar no espaço e no tempo da moral cristã, vigente na época, que temia a sedução de Eva. Estamos conscientes que penetramos num terreno difícil, mas mais do que chegar a conclusões, é nosso objetivo problematizar esta temática, evitando um discurso descontextualizado, unilateral e redutor.

1. O corpo e a moral sexual

A Idade Média foi a época da grande renúncia ao corpo, pela reconfiguração da unidade corpo-alma clássica. A Igreja acusa a função simultânea do corpo como instrumento de uma realidade sensível e espiritual. Ou seja, é negado o equilíbrio entre o corpóreo e o incorpóreo, pela valorização e ascese da alma, centro de um mundo teocêntrico.

Sendo assim, não é de estranhar que no final do século VI, o papa Gregório Magno tenha referido que o corpo humano não passava de uma "abominável vestimenta da alma", um perigoso território, um lugar de tentação, votado para a putrefação, destinado aos vermes e excrementos. Em expiação, os monges, sobretudo os da Alta Idade Média, acabaram por, de forma continuada, mortificar o seu corpo, através da abstinência e da continência, na tentativa de se afastarem da tentação do pecado. Como sublinham Jacques le Goff e Troung (2006, p.11) "no Genesis o corpo é o grande perdedor do pecado de Adão e Eva assim revisitado. O primeiro homem e a primeira mulher são condenados ao trabalho e à dor (…) e devem ocultar a nudez dos corpos".

Tendo por base o pensamento Escolástico, o homem medievo passa a ter vergonha do seu próprio corpo. Contudo, esta visão tornava-se ainda mais negativa no que se refere ao corpo feminino, que, para além de ser considerado igualmente imperfeito, era ainda contaminado pelo pecado de Eva. A compreensão masculina, sobretudo a eclesiástica, baseava-se muito nos primórdios do cristianismo que, como sabemos, possuía uma visão negativa sobre as mulheres. Estas eram consideradas seres inferiores e estavam sempre associadas a pecados como a vaidade, infidelidade, desobediência, lascívia e luxúria. Aliás, os Pecados Capitais aperfeiçoados no século V por Cassiano, e readaptados pelo papa Gregório Magno, apresentam como uma das justificações regular e proibir pecados como a concupiscência, atribuídos à influência diabólica da mulher (Dalarun, 1990).

O corpo da mulher era a fonte dos pecados da carne. E, por isso, a sua sexualidade não deveria ser explorada, tanto mais que estando o sexo associado às Trevas, a mulher deveria fazer abstinência para que a Luz vencesse (Brow, 1990).

Os relatos hagiográficos estão repletos de lendas em que o Diabo toma a forma de uma mulher para fazer o homem cair na luxuria. A tentação é tão forte que a alternativa é punir o seu próprio corpo como o fez, por exemplo, o monge Bento de Núrcia que, para não sucumbir à tentação feminina, se rebolava no meio das urtigas (Pilosu, 1995).

A ideia da inferioridade feminina irá suceder-se nos diferentes discursos eclesiásticos, sobretudo nos clérigos regulares, que não tinham apenas por base a Bíblia, mas recorriam igualmente às caraterísticas físicas e psíquicas dos dois

sexos: a mulher, mais débil, necessitava da força masculina para a proteger. O próprio Isidoro de Sevilha, na sua obra "Etimologias", vai exacerbar a fragilidade corporal feminina, afirmando que esta era fundamental para a continuidade da raça humana, uma vez que sem ela, a mulher, malévola como era, poderia passar a repudiar o marido (Gallo Franco, 2003).

Sob o ponto de vista psicológico, a mulher era também inferior, sobretudo na vontade e no discernimento, tanto mais que funcionava por impulso e não de forma racional, situação que, aliada ao fator físico a poderia tornar frenética e, desgraça da humanidade, dominar o marido. A forma de controlar esta situação seria a de a colocar sob a custódia masculina, fosse o pai, irmão, marido ou outro parente do sexo masculino (Klapisch-Zuber, 2006).

Se tivermos em atenção os Tratados da Vida Matrimonial medievos, ao estudarmos o regime das relações sexuais, verificamos que o espaço reservado às relações carnais é muito limitado. É curioso verificar que para a Igreja é fundamental a existência de um discurso normativo, regulador da sociedade, embora, como sabemos, entre o discurso e a prática são possíveis múltiplas interpretações. Neste Tratados encontra-se explícito que o vínculo entre o ato sexual e o casamento era feito em função da procriação. Evidenciando a supremacia e o poder masculinos, o homem tinha toda a liberdade de utilizar os seus prazeres sexuais com outras mulheres. Tanto mais que, embora a mulher fosse pertença do marido, este só pertence a si mesmo.

Ora, com a sacralização do matrimónio, tornando-o monogâmico e indissolúvel, a Igreja, a partir do século XIII, sente-se no direito de poder regulamentar o ato sexual. A partir desta altura, o matrimónio que no passado apenas dizia respeito à família, e era realizado em casa, passa agora a ser um sacramento abençoado por Deus, realizado num templo e conduzido por um clérigo (Pastoreau, 1989).

Desta fora, nos tratados medievais vinha estipulado que o casal deveria:

> limitar-se às relações noturnas, esquivar-se da nudez e não provocar volúpia por gestos, cantos ou atitudes impudicas (…). As posições incomuns são perigosas, provocam a cólera de Deus, ultrajam a ordem natural (como o *equuos eroticus*) e podem dar lugar a conceções monstruosas (por exemplo, o acoplamento *more canino*). Ocorre o mesmo com o desrespeito aos períodos interditos, que totalizam, inicialmente, mais de 250 dias (cit. por Rossiaud, 2006, p.480).

Quem prevaricasse ficava sujeito a castigo, com pena que variava entre os seis e os quinze anos de jejum e excomunhão, acompanhados geralmente de interdição perpétua de qualquer relação sexual e de casamento (Idem).

Estas ideias estoicas sobre a noção da procriação, como primeiro e último fim legítimo do casamento, vinham sobretudo de pensadores como Ambrósio, Gerónimo e Agostinho. Para este último Doutor da Igreja, a sexualidade tinha uma finalidade estritamente delimitada, simbolizando um único e decisivo acontecimento dentro da alma. A maternidade ecoava no corpo, como consequência do primeiro pecado da humanidade, perpetrado por Adão e Eva

(Brown, 1990, p. 347). A tentação sexual era uma provocação e um pecado, castigado pela Igreja. Por isso, a constância na castidade materializava a capacidade do homem de vencer as provações carnais e de alcançar, num plano metafísico e superior, a pureza e salvação da alma. As paixões deveriam ser substituídas por ações moderadas e, principalmente, pela submissão das paixões humanas e do corpo (Laqueur, 2001).

No IV Concílio de Latrão (1215), fica assente (cânones 21 e 22) que, e retomando os estudos de Galeno, médico e filósofo romano (século II), o "abuso do coito é muito perigoso, ele abrevia a vida, debilita o corpo, consumindo-o, diminui o cérebro, destrói os olhos, conduz à estupidez (cit. por Bolton,1983, p 478).

Já Agostinho acreditava que, quanto mais se renunciasse à carne mais próximo de Deus se chegava – por isso a sua conceção da cidade dos homens e a cidade de Deus. Em oposição, Tomás de Aquino era de opinião que a alma humana era o horizonte onde se tocavam o mundo dos corpos e dos espíritos, ou seja, a alma e o corpo estavam intrinsecamente ligados, retomando a tradição clássica de Platão. Em conformidade com as ideias agostinianas (foram estas que vingaram), para os médicos e filósofos medievos, a saúde do espírito era inversamente proporcional ao vigor genital. Nesta perceção, as agitações carnais, representavam duplamente um pecado contra Deus e contra a razão (Rossiaud, 2006).

Neste imaginário de pecado, mesmo as mulheres castas e púdicas eram consideradas perigosas. Como afirmou João Crisóstomo "o olhar das mulheres toca e perturba a nossa alma, e não só o olhar da mulher desenfreada, mas também o da mulher decente" (Ranke-Heinemann, 1996, p.134).

Em termos gerais, verificamos que as relações sexuais eram proibidas durante as festas do Natal, da Páscoa, do Pentecostes e das festas dedicadas ao culto de Maria, que foram crescendo ao longo da Idade Média. Nas vigílias, isto é, na noite anterior a estes festejos, estava igualmente interdito o contacto íntimo. Tal ocorria, da mesma forma, durante o domingo e sua vigília. Durante as três Quaresmas: 40 dias antes da Páscoa, 40 dias antes do Natal (Advento) e 40 dias antes do Pentecostes. Para além do calendário litúrgico, existiam outras proibições para a mulher: menstruação, gravidez (desde o momento da conceção) e 40 dias após o parto. Estes últimos eram princípios ancestrais, de impureza e derramamento de sangue. Feitas as contas verificamos que os casais, apenas poderiam usufruir de quatro a cinco relações sexuais durante um mês, gerando duas a três conceções num período de quatro anos.

Os arquétipos do imaginário feminino: Eva, Maria e Maria Madalena

Sobretudo a partir do século XII é reforçada a imagem da mulher como a representação do mal. Esta era acusada de ter introduzido sobre a terra a infelicidade e a morte. De facto, o medo e a desvalorização da mulher não são uma criação única do cristianismo. Pandora ou Eva, a mulher perpetrara o Pecado Original ao abrir a caixa que encerrava todos os males do mundo ou ao comer o fruto proibido do Éden. Ela era a responsável pela queda da humanidade e a sua con-

sequente expulsão do Paraíso (Schmitt-Pantel, 2003). Eva, para além de ter sido culpada por dominar Adão, ao conseguir fazer com que a sua vontade imperasse, trazia consigo a concupiscência e a volúpia, uma vez que pecou levada pelo prazer e pela curiosidade, pecado igualmente atribuído ao sexo feminino.

> Kaplisch-Zuber (2006, p. 77) relembra-nos que:
> Na Idade Média não se concebe a ordem sem a hierarquia. A construção do masculino/feminino respeita esta noção e esforça-se em articular entre elas os dois princípios da polaridade e da superposição hierarquizada, quer dizer, uma classificação binária e horizontal, fundamentada na oposição, e uma interdependência vertical entre categorias. Desta difícil combinação resulta uma imagem negativa e inferior do feminino na sua relação com o masculino.

A Igreja acaba convenientemente por transformar o pecado original em pecado sexual, o que só é tornado possível por meio de um sistema medieval dominado pelo pensamento simbólico. Os textos bíblicos prestam-se a várias interpretações da comunicação verbal. E se na interpretação tradicional quiseram encontrar na maçã a substancia que lhes permitiria adquirir uma parte do saber divino, essa versão presente na Criação é esquecida, em proveito de uma segunda, mais desfavorável à mulher. E, por isso, numa passagem da Carta de Paulo a Timóteo, vem referido que a mulher foi criada depois do homem e foi responsável pelo Pecado Original "Adão foi formado primeiro e depois, Eva. Não foi Adão que foi seduzido, mas a mulher é que, enganada, ocasionou a transgressão" (1 Tim.2: 13-14). Com a agravante de que, ao desobedecer a Deus, Eva, egoisticamente, não pensou nos malefícios que recairiam sobre Adão e, em consequência, sobre a humanidade.

Não obstante toda a diabolização do feminino, os teólogos chegaram à conclusão que, de alguma forma, precisavam de redimir a mulher, para explicar aos cristãos a vinda de Cristo. Maria e Madalena, sacralizadas, passam a ser modelos e referência de um comportamento mais apropriado, numa trilogia de três modelos femininos: Eva (a pecadora), Maria (o modelo de perfeição e pureza, a anti-Eva) e Madalena (a pecadora arrependida). Em oposição a Eva pecadora surge então Maria, mãe de Jesus que veio ao mundo com a especial incumbência de libertar a mulher da maldição do Pecado Original (Mota-Ribeiro, 2000).

O culto a Maria assentava em quatro pilares: a maternidade divina, a virgindade, a imaculada conceção e a assunção. Assim, caso o destino das mulheres fosse o casamento, eram então encorajadas a manterem-se castas até esse dia. O matrimónio servia para satisfazer e orientar as pulsões femininas. No casamento, a mulher estaria limitada a um só parceiro, que tinha a função de a dominar, de educar e de fazer com que tivesse uma vida pura e casta. Não obstante, a Igreja dizia que a melhor forma de seguir o exemplo de Maria era permanecer virgem e tornar-se esposa de Cristo, ingressando num mosteiro.

Maria é o modelo de mãe que concebe imaculada (e que dá à luz uma criança permanecendo virgem), que sofre pelo Filho e que, de forma discreta, o acompanha até ao fim, sem nunca expor o seu sofrimento. Este modelo impera ao

longo da Idade Média. Por isso, no século XII é redigido na Alemanha o famoso Espelho das Virgens, tratado que aconselhava as mulheres a seguirem o modelo de Maria.

Contrapondo este ideal de mulher perfeita, que era Maria, e por isso inacessível ao comum das mulheres, surge então Maria Madalena, a pecadora arrependida, que vem provar que a salvação está ao alcance de todos os pecadores (Ramon, 2002). Com este novo ideário feminino, foi-lhe concedido, da mesma forma que às pecadoras, o direito ao arrependimento, visível numa postura de mortificação e lágrimas, em oposição à tagarelice e curiosidade de Eva, que conduzira a humanidade ao pecado. De forma a contrariar esta tendência, quando as mulheres se recolhiam aos mosteiros, deveriam seguir uma pregação sem palavras e optar pela penitência do corpo (Dubby & Perrot, 1990). Maria Madalena consegue agregar elementos de Eva e de Maria. Por um lado, guarda em si a sensualidade, vivendo uma vida de luxúria e sedução, e, por outro, ao arrepender-se, torna-se uma pessoa cuja preocupação é seguir uma vida de obediência e retidão (Idem).

A Igreja medieva procura identificar Eva com as mulheres e Maria com o ideal de perfeição a alcançar. Verifica-se, assim, uma transferência de conceitos de ordem teológica para o social (Mota-Ribeiro, 2000).

3. O corpo feminino no imaginário medieval

Desde a Antiguidade Clássica que se acreditava que sob o ponto de vista biológico, o corpo feminino era igualmente inferior ao masculino. Para os médicos e estudiosos da física natural, que as mulheres tinham as mesmas partes genitais que os homens só que, segundo Nemésius, bispo de Emésia (século IV) "elas possuíam-nas no interior do corpo e não, no exterior". Já antes Galeno (século II), tendo recorrido às dissecações realizadas por Herófilo, anatomista de Alexandria (335 a.C- 280 a.C), tinha criado uma teoria sobre a identidade dos órgãos de reprodução, evidenciando que a mulher não passava de um homem a quem a falta de calor – e portanto, de perfeição – conservara os órgãos escondidos. A vagina era considerada um pénis interior, o útero, uma bolsa escrotal, os ovários, testículos, entre outros (Laqueur, 2001).

Alberto Magno (1993-1280), Doutor da Igreja, na sua famosa obra *De secretis mul*ierum, anunciava que tanto o útero como o sacro escrotal estavam ligados à mesma palavra de origem: "bolsa", "bursa"," bource", "purse. No caso das mulheres, o útero, descrito como uma bolsa, era apelidado de "madre ou matriz" e estava associado ao lugar de reprodução.

Já para Platão a "madre" tinha a capacidade de se deslocar no interior do corpo da mulher, subir até à sua garganta e causar-lhe asfixia. Quando não se movia, expelia fumos que contaminavam o cérebro, o coração e o fígado, instalava-se no útero acabando por apodrecer. Seguindo este pensamento, o homem da ciência medieva, foi ainda buscar a Aristóteles o facto de, no processo de fecundação, a fêmea ser um elemento passivo, portadora de "ovos" como as

galinhas. Segundo o filósofo, para cumprir a sua função de portadora de "ovos" a "madre" possuía dois orifícios: um externo, designado de *collum matricis*, onde se realizava o coito, e o outro, interno, denominado *matricis*. Este último, no dizer de Hipócrates, fechava-se de forma hermética sete horas depois da conceção (Pratt & Marx, 1992).

Segundo esta tradição aristotélica, muito apreciada pelos medievos, a "madre" era fria e seca (demonstração da sua inferioridade face ao pénis, que era quente e húmido e, por isso, detentor do princípio ativo da vida), dotada de pilosidades internas (as masculinas eram externas) e munidas de sete compartimentos diferentes (Mondini Luzzi, em 1316, no seu tratado de Anatomia, refere que descobriu no útero feminino as sete células que os autores antigos encontraram no útero das porcas). Três à direita (mais quente e seca) onde se concebiam os meninos, três à esquerda do útero (mais fria e húmida) onde se concebiam as meninas, e um no meio, para os hermafroditas. Por sua vez, o esperma produzido no testículo esquerdo geraria uma menina e, no testículo direito, um menino (Bernos et al,1991;Bullough, & Brundage, 1996)

Marbode, bispo de Rennes, no início do século IX, mostrava repulsa sempre que se referia à mulher grávida. Para ele, os seus ventres esticados pela gravidez eram comparados a velhos odres inchados de vinho. Porém, e de forma antagónica, a maioria dos religiosos, caso a "madre" não concebesse, era "diagnosticada" à mulher a doença da melancolia que, nos textos religiosos da época, estava relacionada com ações demoníacas.

Sempre na tentativa de reprimir o mais possível a atividade sexual, os Doutores da Igreja (bem como a medicina da altura) acreditavam que o sémen masculino era uma espécie de resíduo de sangue refinado. Se houvesse uma atividade sexual frequente, acabaria por drenar a vitalidade do sangue do homem, debilitando-lhe o cérebro ou os olhos (Bullough, & Brundage, 1996).

O homem medievo temia a menstruação. Segundo Aristóteles, o sangue menstrual era sangue não transformado que se encontrava em excesso no interior do corpo da mulher e, como tal, era expulso periodicamente (Brown, 1990). Nesta esteira, Alberto Magno referia que os fluidos de uma mulher menstruada, ao procurarem uma saída, poderiam ser transmitidos pelos olhos, tendo a capacidade de envenenar uma criança. Uma outra consequência seria que, sempre que um homem tivesse relações sexuais, esta poderia conceber crianças leprosas ou mesmo cancerosas, ou o homem ficar leproso. Aconselhava ainda os homens a fugirem das mulheres que se encontrassem neste estado, porque muitas delas usavam o sangue menstrual como veneno, levando, a quem o bebesse, à loucura ou à morte (Del Priore, 1993). Entre as maleitas biológicas, a mulher nestas alturas acarretava consigo ainda outros problemas. Um deles era os horríveis odores que exalava, quando estava menstruada, para além de deitar excreções rubras. Os outros tinham a ver com o facto de estragar tudo quanto tocasse, desde o leite ao vinho e às colheitas. Por tudo isto, durante o período menstrual, a mulher era aconselhada a manter-se isolada. Este aspeto fisiológico tornava-a incapaz de se igualar ao homem porque, diferente dele, o seu sistema corporal dava mostras

da sua inoperância, uma vez que se limpava periodicamente de uma espécie de água residual suja (Jacquart & Thomasset,1988, p.186).

O Velho Testamento descreve os cuidados a ter quando a mulher está menstruada, repetindo de forma enfática a impureza feminina e os perigos de impureza do homem, pela proximidade.

> "Quando uma mulher tiver seu fluxo, um fluxo de sangue no corpo, ela ficará impura durante sete dias. Todo o que a tocar ficará impuro até tarde. Todo móvel sobre o qual ela se deitar durante sua impureza e todo o objeto sobre o qual ela se sentar ficará impuro. Todo o que lhe tocar o leito lavará as suas vestes, banhar-se-á na água e ficará impuro até à tarde. Todo o que tocar no móvel sobre o qual ela se tiver assentado lavará as suas vestes, banhar-se-á na água e ficará impuro até à tarde. Se houver um objeto sobre o leito ou sobre a cadeira na qual ela se sentou, aquele que a tocar ficará impuro até à tarde. Se um homem se aproximar dela e a impureza dela passar a ele, ficará impuro durante sete dias e todo o leito sobre o qual se deitar ficará impuro (Levítico, XV, 19-24).

A própria Hildegarda (1098-1179), abadessa beneditina e uma das mulheres mais influentes na Baixa Idade Média, dotada de uma cultura fora de comum para a época, referia-se à menstruação como um castigo resultante do Pecado Original.

Desta forma, o corpo feminino, no imaginário medieval, torna-se representação e símbolo de pecado e impureza, castigo e maldição, próprios de um ser inferior, que deve ser controlado e enclausurado.

4. Perceções dos homens da Igreja sobre as mulheres

Em complementaridade, optamos por repensar alguns pensamentos ilustrativos dos homens da Igreja medieva, sobre as mulheres, procurando percecionar a forma como estas são encaradas pelo imaginário masculino.

Numa visão global, João Crisóstomo (340-407) afirmava que, "no meio de todos os animais selvagens não se encontra nenhum mais nocivo do que a mulher" (Laqueur, 2001, p.118). Por sua vez Agostinho (354-430) estava tão convencido da inferioridade das mulheres que, em sua opinião, "para um homem a presença de um outro homem seria mais importante do que a presença de uma mulher" (A Cidade de Deus; XIV, 11).

Na convergência desta ideia de malignidade, o monge francês Marborde de Angers (século XI) , nas suas pregações dizia:

> Dentre as incontáveis armadilhas que nosso inimigo ardiloso armou através de todas as colinas e planícies do mundo, a pior é aquela que quase ninguém pode evitar: é a mulher, funesta cepa de desgraça, muda de todos os vícios, que engendrou no mundo inteiro os mais numerosos escândalos (cit. por Dalarun, 1990).

Nos finais do século XI e inícios do século XII, Godofredo, abade do mosteiro beneditino de Vandoma, procurava nos seus sermões convencer os monges

a afastarem-se da mulher, porque esta era moralmente depravada, desde a origem da humanidade: "Este sexo envenenou o nosso primeiro pai, que era também o seu marido e pai, estrangulou João Baptista, entregou o corajoso Sansão à morte. De uma certa maneira, também, matou o Salvador porque, se a sua falta o não tivesse exigido, o nosso Salvador não teria tido necessidade de morrer" (cit. por Dalarun, 1990).

Por seu turno, Odão, abade de Cluny, referia a capacidade de sedução do corpo feminino, advertindo os seus contemporâneos em relação aos seus perigos: " A beleza do corpo não reside senão na pele. Com efeito, se os homens vissem o que está debaixo da pele, a vista das mulheres dar-lhes-ia náuseas… Então, quando nem mesmo com a ponta dos dedos suportamos tocar um escarro ou um excremento, como desejaríamos abraçar esse saco de excrementos?" (Dalarun, 1990, p.35).

Mais tarde, o monge Bernard de Morlaix (século XII), também ele da abadia de Cluny, reforçava que "toda a mulher se regozija de pensar no pecado e de vivê-lo".

Recorrendo a Alberto Magno, verificamos que, no seu famoso *Questiones super animalibus*, ele afirmava que:

> A mulher é menos qualificada do que o homem para um comportamento ético (isto é; tem maior tendência para a imoralidade); o motivo disto é que a mulher contém mais líquido (sic) do que o homem e a propriedade dos líquidos é moverem-se com facilidade» (…) Isto explica porque as mulheres são inconstantes e curiosas; por exemplo: quando uma mulher tem relações sexuais com um homem, ela gostaria, porquanto lhe fosse possível, ter relações também com outro homem. A mulher é incapaz de ser fiel; acreditem-me: se alguém lhe der a sua confiança certamente ficará desiludido. (...) Explica-se porque ela é insegura de si e porque ela tenta conseguir com mentiras diabólicas aquilo que não pode conseguir normalmente. Enfim, temos que estar em guarda diante de toda mulher como se fosse uma cobra venenosa ou um demónio. Se eu pudesse falar tudo que sei das mulheres, o mundo ficaria espantado!

Confrontando séculos de história, através das vozes dos autores, anteriormente citados, podemos constatar que é recorrente uma descrição negativa da mulher. Essa aceção é sintetizada por Tomás de Aquino (1225-1274). Por influência de Agostinho, este Doutor da Igreja afirma que "o único motivo pelo qual Deus deu a Eva a Adão foi por causa da procriação. Só. Em todas as demais ocupações um homem é o maior auxílio para outro homem" (Deschner, 1993). Para o teólogo, a mulher é um erro da natureza: "A mulher relaciona-se com o homem como o imperfeito e defeituoso com o perfeito. A mulher é espiritual e corporalmente inferior e a inferioridade intelectual é o resultado da corporal, mais precisamente devido ao excesso de humidade e à sua falta de temperatura" (Idem, p.225).

Esta ideia de Tomás de Aquino era seguida pelos escolásticos, que consideravam a mulher um estorvo para o raciocínio do homem já que "nada degrada mais o espírito do homem do que os carinhos da mulher". Tanto mais que a "ca-

pacidade do raciocínio dos homens e suas virtudes são mais perfeitas e mais fortes do que as das mulheres" (Ibidem).

No final da Idade Média, mantêm-se as perceções negativas sobre a mulher. Assim sendo, terminamos o nosso percurso reflexivo sobre o imaginário feminino, com o pensamento do dominicano Jakob Sprenger (1436-1495) Inquisidor Geral, e especialista em bruxarias: "Por causa do defeito original de sua inteligência, são mais propensas a abusar da fé; assim também devido ao seu outro defeito, distúrbio passional e afetivo, procuram meditam, e infligem múltiplas vinganças, seja por bruxaria ou por outros meios. Não é de estranhar que este sexo tenha dado tantas bruxas (Idem, p.25).

Estas perceções perduraram e influenciaram a sociedade, ao longo do tempo…

Conclusão

A sociedade medieva tinha como estereótipo, a força e o poder masculino. Em oposição, estava a mulher que, simultaneamente frágil e sedutora, trazia consigo a responsabilidade do Pecado Original, podendo levar o homem à perdição da alma. Este debate-se entre a sedução irresistível do corpo feminino e a sua diabolização, cruzando o profano e o sagrado, na simbologia de Eva e Maria. O homem celibatário, não por opção, mas por condicionalismos materiais, a maioria das vezes entrava no mosteiro por imposição familiar. Ora, para estes homens, afastados do casamento, a mulher só podia tornar-se numa forte tentação. E eram estes que, embora aparentemente não conhecessem as mulheres, nem possuíssem vida sexual, escreviam longos textos sobre esta temática, dissociados do universo feminino que, de forma maniqueísta, os atraía e os afastava.

Através dos seus escritos, os teólogos aconselhavam o homem comum, que não conseguisse renegar a carne, a optar pelo casamento, sem esquecer a necessidade de um controlo constante sobre a mulher, enquanto ser impuro, imperfeito e inferior.

A obsessão pelo corpo feminino está na origem de uma literatura misógina e fortemente influenciadora, que revela os sentimentos antagónicos dos seus autores.

É perante esta literatura, de cariz religioso, que se nos revela a mulher, como um ser obscuro, um lugar de tentações e mistério.

Referências

Agostinho, S. (1990). *A Cidade de Deus (contra os pagãos)*. Petrópolis: Vozes.

Bernos, M., Lécrivain, P., Ronciére, C. & Guynon, J. (1991), *O Fruto Proibido*. Lisboa: Ed. 70.

Bolton, B. (1983). *A reforma na Idade Média*. Lisboa: Edições 70.

Brown, P. (1990). *Corpo e sociedade*. *O homem, a mulher e a renúncia sexual no início do cristianismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor

Bullough,V. L. & Brundage, J. A. (ed.) (1996). Handbook of Medieval Sexuality(pp.33-50). London : New York: Garland Publ.

Dalarun, J. (1990). *Amor e Celibato na Igreja*. Lisboa: Martins Fontes

Del Priore, M. (1999). Viagem pelo imaginário do interior feminino. *Revista Brasileira de História, 19* (37). Disponível em www.scielo.br/scielo.php?

Deschner, K. (1993*). Historia Sexual del Cristianismo*. Zaragoza: Yalde

Duby, G. & Perrot, M. (1990). Escrever a História das Mulheres. In: G. Duby & M. Perrot (Dir.), *História das Mulheres no Ocidente*. Volume 2 – A Idade Média. Porto: Afrontamento

Gallo Franco, H. (2003). La Sexualidad em Las Etimologias de San Isidoro de Sevilla: Cristianismo y mentalidad social em la *Hispania* Visigoda. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Jacquart D. & Thomasset, C. (1988). *Sexuality and medicine in the middle ages*. Cambridge: Princeton University Pres

Klapisch-Zuber, C .(2006). Masculino/Feminino. In Le Goff, J. & Schmitt, J. (Coord.).
Dicionário temático do Ocidente Medieval (vol. 2, pp. 137-150), Bauru, SP: EDUSC

Laqueur, T. (2001). *Inventando o Sexo: Corpo e Gênero dos Gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará

Le Goff, J. & Truong, N. (2006). *Uma história do corpo na Idade Média.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Martins, A.M. de O. (2003). A mulher entre a norma e a prática na Idade Média. In *Os reinos ibéricos na Idade Média: livro de Homenagem ao Professor Doutor Humberto Baquero Moreno* (pp. 99 – 102). Porto: Livraria Civilização.

Mota-Ribeiro, S. (2000). *Ser Eva e dever ser Maria: paradigmas do feminino no cristianismo*. Oeiras: Celta Editora

Pastoureau, M. (1989). *No tempo dos cavaleiros da Távola Redonda*: França e Inglaterra, séculos XII e XIII. São Paulo: Companhia das Letras/Círculo do Livro.

Pilosu, M. (1995). *A mulher, a luxúria e a Igreja na Idade Média*. Lisboa: Estampa.

Pratt, K. C. & Marx, W. (1992). The roots of antifeminist tradition. In *Woman Defamed and Woman Defended: an anthology of medieval texts*. (pp. 38-42). New York: Oxford University Press.

Ramon, L. (2002). *Misoginia e santidade na Baixa Idade Média: os três modelos femininos no livro das maravilhas*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência Raimundo Llull.

Ranke-Heinemann, U. (1996). *Eunucos pelo Reino de Deus*. (3ª ed.), Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Rousselle, A. (1988). *Porneia: On Desire and the Body in Antiquity*. Oxford: Blackwell.

Roussiaud, J. (2006). Sexualidade. In J. Le Goff & J. C. Schmitt (Coord.), *Dicionário Temático do Ocidente Medieval* (vol. 2, pp. 477-492). Bauru, SP: EDUSC.

Schmitt-Pantel, P. (2003). «A criação da mulher»: um ardil para a história das mulheres? In M. I. Matos & R. Soihet (Orgs.), *O corpo feminino em debate* (pp.129-156.) SãoPaulo: Unesp.

ALCINA MANUELA OLIVEIRA MARTINS
Professora Catedrática da Universidade Lusófona do Porto, Investigadora do Centro de Estudos Interdisciplares em Educação e Desenvolvimento (CeiED)

E-mail: amom@ulp.pt

Publicado originalmente:
Martins, A. M. de O. (2013). O corpo feminino na Idade Média: um lugar de tentações. In J. Braz & M. N. Neves (Orgs). *O corpo-Memória e Identidade* (pp. 103-116). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

11

Políticas educativas e ensino superior. A análise da internacionalização no contexto de trabalho da profissão académica em Portugal

Carla Galego

Introdução

Abordar analiticamente as políticas educativas de um país implica a referência a racionalidades que transcendem as fronteiras desse mesmo país, superando aquilo que Robertson e Dale (2008) designam de 'nacionalismo metodológico' que toma o Estado como uma inquestionável unidade de análise. No caso concreto das políticas educativas de ensino superior desenvolvidas em Portugal tal exercício é um imperativo, dadas as condições geopolíticas e económicas em que o país se encontra inserido internacionalmente. A União Europeia, a que Portugal pertence desde 1986, é definida como um processo regional resultante de uma progressiva reestruturação das relações sociais europeias na política global, conduzido por forças sociais, políticas e económicas com poder e forte representação, tanto a nível dos governos como a nível da chamada sociedade civil (Robertson, 2006). Mas é a partir da década de 2000 que se evidência um processo de convergência mais estruturado com vista ao estabelecimento de um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) [1]. São vários os fatores, que se reforçam mutuamente, que conduziram a este processo de convergência europeia (Van Damme, 2009):

[1] A intenção em construir um EEES registou-se pela primeira vez na Declaração de Sorbonne (1998) expressa na necessidade de se "criar um espaço europeu do Ensino Superior, onde as nossas identidades nacionais e os nossos interesses comuns possam interagir; onde se estabeleça uma sinergia entre todos os benefícios da Europa, dos estudantes europeus e dos cidadãos em geral. Lançamos um apelo aos outros Estados-membros da União Europeia e aos outros países da Europa para que nos acompanhem neste objetivo, a todas as universidades europeias para que possamos consolidar o lugar da Europa no mundo".

a) muitos anos de relativa espontaneidade na internacionalização das políticas a nível institucional e nacional, tornaram o terreno fértil para uma reforma mais estrutural com vista a de estabelecer um Espaço Europeu verdadeiramente integrado de Ensino Superior;
b) a estrutura do processo de reforma efetuada de baixo-para-cima, com a organização das instituições, representação dos estudantes e redes de garantia e qualidade, garantindo um processo político inclusivo, conduziu a uma estrutura política de governação única;
c) a natureza *soft* da direção intergovernamental, relacionada com a emergente popularidade das noções de *soft governance* e 'método aberto de coordenação' (MAC), deixa espaço suficiente para o desenvolvimento da política nacional, para com a ideia de 'subsidiariedade' e para as confusões de confiança da parte interessadas e dos parceiros sociais.

Com o objetivo de criar o EEES, a União Europeia desencadeia um conjunto de mecanismos e plataformas para o alcance do objetivo proposto. O chamado processo de Bolonha constitui não só uma dessas plataformas como é também aquela que lhe dá formalmente origem [2]. Ou seja, o processo de Bolonha estrutura e é estruturado pela construção do EEES. Com isto, a construção do chamado EEES converteu-se num quadro de referência e numa fonte de legitimação das políticas educativas de ensino superior em Portugal, à semelhança do que acontece nos outros países subscritores da Declaração de Bolonha [3].

É, portanto, no quadro da crescente internacionalização e europeização das políticas educativas que as últimas e importantes transformações legislativas geradas no sistema de ensino superior português têm de ser entendidas, onde o impacto dos processos de globalização no âmbito do ensino superior, a convergência de políticas educativas nacionais no seio da União Europeia e a emergência de novas formas de regulação estatal dos sistemas de ensino superior, surgem como importares fatores de mudança (Teodoro, Galego & Marques, 2010). Com isto, Portugal faz parte da 'nova ortodoxia' educativa caraterizada por Seixas (2001) pelo aumento da colonização da política educativa e imperativos da política económica, que se expressa pela articulação entre os sistemas educativos e os sistemas produtivos, pela reorganização e centralização dos currículos e pela avaliação e a redução dos custos.

Pretende-se com este artigo analisar de que forma as novas políticas educativas produziram alterações no contexto e nas condições de trabalho dos professo-

[2] Os programas 'Erasmus Mundus', o 'Tunning' e 'Ásia Link' são exemplos de outras plataformas desenvolvidas pela União Europeia para promoção do EEES.

[3] Atualmente, o processo de Bolonha conta com 47 países subscritores: Albânia, Alemanha, Andorra, Arménia, Áustria, Azerbaijão, Bélgica, Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Cazaquistão, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Federação Russa, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letónia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Macedónia, Malta, Moldávia, Montenegro, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia, Santa Sé, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia e Ucrânia.

res/investigadores das universidades públicas em Portugal. Inicia-se o texto, identificando as principais medidas políticas que formam a nova moldura legal da educação superior, dando particular destaque ao novo Estatuto da Carreira Docente. Parte-se depois para a análise das perceções dos académicos em torno do desenvolvimento da profissão académica ocorrido ao longo dos últimos 40 anos articulando-as com a dimensão da internacionalização da educação superior.

Do ponto de vista metodológico a análise foi produzida no contexto de um estudo de natureza qualitativa, cujo procedimento fundamental foi o estudo de caso. A recolha de informação foi obtida por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas a oito professores/investigadores integrados na carreira docente universitária em Portugal pertencentes as distintas áreas disciplinares.

Com base na análise das informações recolhidas é possível afirmar que a profissão académica é por natureza internacional. No entanto, essa natureza complexificou-se e diversificou-se redimensionando a internacionalização, passando esta de uma 'lógica de opcionalidade' para uma 'lógica de obrigatoriedade'

Reforma do ensino superior em Portugal

Com o Decreto-lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, o governo português inicia o processo de reforma de educação superior à luz daquilo que são as diretrizes da política de educação superior europeia. Incorporado na norma jurídica interna, o chamado processo de Bolonha. Do ponto de vista legal este processo ficou concluído em 2009, com a apresentação do documento "Quadro de Qualificações para a Educação Superior em Portugal" (QQES), na 6ª Conferência Ministerial sobre o Processo de Bolonha, que decorreu em Lovaina, onde foram identificadas e apresentadas as medidas políticas tomadas. De entre estas, destacam-se quatro decretos-lei por se considerar que são aqueles que dão origem às principais alterações ao nível da estrutura e dos modos de governo nas instituições de ensino superior e, previsivelmente, nas práticas docentes e de investigação (Galego, Marques & Teodoro, 2011). São eles: (i) a Lei nº 62/2007, de 10 de setembro, que estabelece o novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, (ii) o Decreto-lei nº. 369/2007, de 5 de novembro, que cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprova os respetivos estatutos, (iii) o Decreto-lei nº 90/2008, de 30 de maio, que estabelece as novas condições de Acesso ao Ensino Superior, e (iv) os Decretos-lei nº 205/2009 e 207/2009, de 31 de agosto, que procedem à alteração dos Estatuto das Carreiras Docente Universitária e Politécnica, respetivamente.

Neste texto analisamos três desses documentos legais. A lei referente ao novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, o decreto-lei que cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprova os respetivos estatutos e o decreto-lei que procede à alteração dos Estatuto das Carreiras Docente Universitária. E porque neste artigo procura dar a conhecer o impacto que a reforma política do ensino superior tem nos contextos de trabalho da profissão

académica, dá-se particular destaque ao decreto-lei que altera o estatuto da carreira docente universitária.

Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

Com o pretexto de modernizar e qualificar a educação superior e as suas instituições de ensino, o Estado português aprovou o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES), através da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, agregando quatro outros diplomas: a Lei do Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior, as duas Leis de Autonomia Relativas às Instituições Públicas Universitárias e Politécnicas e o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo.

Com a publicação do RJIES o sistema educativo do ensino superior em Portugal mantém e reforça o sistema binário [4], que divide o ensino superior em dois subsistemas: o 'ensino universitário' e o 'ensino superior politécnico'. O argumento registado, na Lei 62/2007 Artigo 3º, n.º 2, refere que as "exigências de uma procura crescentemente diversificada de ensino superior orientada para a resposta às necessidades dos que terminam o ensino secundário e dos que procuram cursos vocacionados e profissionais e aprendizagem ao longo da vida" (Lei 62/2007, Artigo 3º, n.º 2). Ao ensino universitário cabe a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação, e ao ensino politécnico formações vocacionais e formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente. Do ponto de vista organizacional predomina, entre estes dois subsistemas, uma assumida e clara distinção institucional. As universidades têm a possibilidade de ministrar os três ciclos de formação previstos no processo de Bolonha – Licenciatura, Mestrado e Doutoramento – e de realizar as provas de agregação [5]. Os institutos superiores politécnicos ministram apenas os dois primeiros ciclos de formação – Licenciatura e Mestrado [6].

Para além da autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, o RJIES advoga que às instituições de ensino superior públicas (universitárias e politécnicas) seja também concedida autonomia estatutária, cultural, patrimonial e disciplinar face ao Estado. No entanto, sob a égide da prestação de contas e da melhoria do desempenho das instituições, os possíveis ganhos de autonomia implicam uma reformulação das formas de organização das instituições que passa pela participação externa [7] na direção das universidades e escolas politécnicas correspondendo

[4] Consagrado na Lei de bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro.

[5] O mais alto reconhecimento profissional da carreira académica em Portugal.

[6] Os mestrados ministrados nos institutos politécnicos têm ainda uma limitação: apenas são autorizados mestrados de natureza 'profissional' ou de 'especialização'. Os mestrados de natureza 'científica' são da competência das universidades.

[7] Vários países europeus têm um órgão de maioria externa que representa os interesses do Estado e da sociedade e que tem as funções de administração não executiva ou de supervisão de uma estrutura executiva liderada pela figura do Reitor (Gomes, 2007).

a uma maior responsabilidade perante a sociedade, a uma diminuição dos órgãos colegiais e à redução do peso dos estudantes e dos funcionários na gestão universitária. Com esta medida, o RJIES introduz nas instituições o sistema de governo monista, em detrimento do sistema dualista que esteve em vigor até então. A discordância entre o sistema de governo monista, instituído pelo RJIES, e o sistema dualist [8] assenta na não separação entre o poder deliberativo e o poder de controlo (Moreira, 2008).

Esta reformulação no sistema de governação das instituições de ensino superior, que acompanha as tendências internacionais conhecidas como 'novo managerialismo público' [9], não se reduz apenas a uma alteração da gestão, representa sobretudo, um corte com os modelos anteriores centrados na participação dos membros da academia (docentes, estudantes, funcionários) e na colegialidade dos órgãos de direção. Com isto, assiste-se a uma enorme mudança no modo de relacionamento entre o ensino superior, o Estado e a sociedade, representada pela progressiva substituição do modelo de controlo estatal pelo modelo de supervisão estatal (Neave, 2008) cujas estratégias governamentais passam a assentar nos princípios da autonomia e da autorregulação. Ou seja, embora o Estado conceda autonomia às instituições, mantém uma forte regulação (por vezes, mesmo uma 'hiper-regulação'), dando origem a modelos onde o controlo se faz pela introdução dos interesses do mercado (a procura), representado por 'stakeholders' a quem se dá um peso crescente na governação das instituições, e pelos processos de avaliação e acreditação das instituições.

A grande novidade introduzida por este novo regime jurídico foi a possibilidade das instituições de ensino superior públicas poderem alterar a sua natureza jurídica, constituindo-se em 'fundações públicas com regime de direito privado', passando a ser designadas de 'instituições de ensino superior públicas de natureza fundacional'. De forma muito lata, esta alteração é definida em função da possibilidade das fundações se poderem reger pelo direito privado no que respeita à sua gestão financeira, patrimonial e de pessoal apresentando algumas ressalvas, que a lei especifica genericamente. Relativamente à gestão do pessoal, a Lei n.º 62/2007, no artigo 134º, n.º 3, estabelece o seguinte:

> A instituição pode criar carreiras próprias para o seu pessoal docente, investigador e outro, respeitando genericamente, quando apropriado, o paralelismo no elenco de categorias e habilitações académicas, em relação às que vigoram para o pessoal docente e investigador dos demais estabelecimentos de ensino superior público. (Artigo 134º, n.º 3)

---

[8] Um sistema dualista resulta na combinação de um conselho universitário representativo (com maioria efetiva de professores) com um conselho de supervisão essencialmente externo (podendo incluir membros nomeados pelo Governo), enquanto o modelo monista é composto por um "conselho geral" misto (representantes de professores e estudantes e elementos externos), sem separação entre poder deliberativo e poder de controlo (Moreira, 2008).

[9] Em Portugal encontra-se na literatura académica várias terminologias para designar este novo modelo de gestão:'managerialismo' (Santiago, Magalhães & Carvalho 2005); 'novo managerialismo público' (Magalhães, 2004; Barroso et al., 2007) e 'gerencialismo' (Lima, 1997).

No contexto europeu, na generalidade dos países, as universidades públicas mantiveram o seu estatuto de entidades de direito público, subordinadas ao direito administrativo, estando na dependência das regras da gestão pública e os seus docentes abrangidos pelo regime da função pública. Nesse âmbito, a natureza institucional dos estabelecimentos de ensino superior tem sido, segundo a tradição, a de instituições públicas, que se traduzem numa pertença ao Estado, mas com autonomia jurídica e administrativa. Ainda que pertençam ao Estado, as IES não pertencem à administração direta do Estado. Como tal, sendo detentoras de personalidade jurídica,

> são sujeitos de direito autónomo, em termos patrimoniais, em termos de pessoal, em termos de contratos, em termos de responsabilidade civil, sendo isso que significa autonomia institucional, ou autonomia jurídica, em sentido restrito (Moreira, 2008, p. 124).

Com isto, assistiu-se em Portugal, a uma enorme mudança no modo de relacionamento entre o ensino superior, o Estado e a sociedade. Amaral e Magalhães (2000) fundamentam essa mudança em torno de quatro fatores:

a) a substituição do Estado pelo sector privado como o maior empregador dos licenciados das universidades;
b) a massificação do ensino e as dificuldades crescentes para assegurar o seu financiamento com fundos públicos e a ideia da importância de aumentar a diversidade da oferta de ensino;
c) a impossibilidade de gerir centralmente o 'conhecimento útil' face à massificação e crescente complexidade do sistema e à grande velocidade de obsolescência do conhecimento;
d) o surgimento das teorias neoliberais acompanhadas da ideia das inevitáveis ineficiências do sector público, que só poderia ser contornada pelo mercado.

Com base nestas circunstâncias, as estratégias de governo das instituições do ensino superior passam a assentar, como já se referiu, nos princípios da autonomia e da autorregulação, dando origem a modelos de controlo que se fazem pela introdução dos interesses do mercado (da procura). Este modelo de gestão tem suscitado várias críticas, questionando a primazia da gestão empresarial sobre a gestão pública, reduzindo o papel dos cidadãos ao de consumidores, bem como o afastamento das responsabilidades do Estado o funcionamento dos serviços públicos, por um lado, e o forte controlo do seu funcionamento, por outro (Simões, 2004). No entanto, emergem no seio das instituições e da comunidade académica, fundamentos de que as novas situações de mercado constituem uma possibilidade de afirmação da legitimidade social da universidade, demonstrando explicitamente a sua utilidade económica (Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005).

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)

Ao RJIES sucedeu-se um conjunto de decretos-leis convergentes com o novo modelo de universidade. Um dos mais relevantes foi o Decreto-lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, que criou a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Com natureza jurídica de uma fundação de direito privado, a A3ES tem por missão avaliar e acreditar tanto as instituições de ensino superior como os seus respetivos ciclos de estudos, com o intuito anunciado de melhorar a qualidade do ensino superior português, não perdendo de vista o objetivo da inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior, contribuindo, deste modo, para a edificação do EEES.

A estruturação de um sistema de garantia e qualidade reconhecido internacionalmente foi um dos objetivos para a política de ensino superior do Governo Socialista, patente no programa XVII Governo Constitucional (2005-2009). Os eixos pré-estabelecidos para enquadramento deste objetivo foram [10]:

– o alargamento da avaliação ao desempenho das instituições;
– a objetivação dos critérios da avaliação, tradução dos resultados em apreciações qualitativas, dimensões de análise comparáveis entre si e clarificação das consequências da avaliação, quer para o funcionamento dos cursos e das instituições, quer para o financiamento;
– a internacionalização do processo de avaliação por via da avaliação institucional;
– a exigência de concretização de sistemas próprios de garantia de qualidade passíveis de certificação, por parte das instituições de ensino superior.

Neste contexto, com a criação da A3ES, em substituição ao Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES) [11], as instituições de ensino superior mantêm a avaliação nas duas vertentes instituídas pelo CNAVES para continuarem a contar com o apoio financeiro do Estado e para aprovarem e renovarem a acreditação dos seus ciclos de estudo no quadro do sistema de garantia de qualidade. Isto é, por um lado, temos autoavaliações realizadas pelas próprias instituições e, por outro, as avaliações externas realizadas pela agência. Este último aspeto apresenta nuances distintas em relação ao mesmo tipo de avaliação praticada anteriormente. A avaliação externa passa a estar a cargo de entidades que lhes sejam efetivamente externas e não entidades delas represen-

[10] Disponível em: http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/prog-gc21/20151127-programa.aspx

[11] Organismo instituído pelo Decreto-lei n.º 205/98, de 11 de julho, com o objetivo de estimular a melhoria da qualidade das atividades desenvolvidas, informar e esclarecer a comunidade educativa e a comunidade nacional, assim como assegurar um conhecimento mais rigoroso e um diálogo mais transparente entre as instituições de ensino superior e contribuir para o ordenamento da respetiva rede.

tativas em cuja atividade se confundiam avaliadores externos e avaliados. (Decreto-lei n.º 369/2007).

Esta alteração surge na senda de uma das críticas apresentadas no relatório de 2005 da ENQA. Este relatório refere que, nos dez anos de existência do CNAVES, os métodos e procedimentos adotados por este organismo não foram definidos nem desenvolvidos de forma autónoma e independente das instituições de Ensino Superior e que as nomeações de peritos externos também não revelaram a independência necessária relativamente ao Ministério. Isto porque, como é mencionado no relatório, face ao facto de Portugal ter um conjunto limitado de peritos, em virtude de ser um país pequeno e consequentemente ter uma comunidade académica pequena, a familiaridade entre avaliadores e avaliados compromete a independência e a objetividade necessárias às avaliações (ENQA, 2005).

A independência da A3ES face às entidades avaliadas é, a par da independência do poder político, uma das suas características. No entanto, por inerência ao enquadramento institucional adaptado para este organismo definido como 'de utilidade pública', outro tipo de independência lhe está associadas, como a independência nas regras de designação, de composição e funcionamento do conselho administrativo, principal órgão de gestão. Todavia, contraditoriamente, a maior parte do conselho de curadores [12] é, conforme o decreto-lei n.º 369/2007, Secção II – Artigo 8º, designada "por resolução do Conselho de Ministros, sob proposta do ministro responsável pela área do ensino superior" (Decreto-lei n.º 369/2007). Aspeto este que evidencia a tendência, por parte do Estado, em deixar de ter uma ação direta na gestão das entidades sem, contudo, deixar cair o seu papel de controlador e (hiper)regulador no exercício dessa gestão, como bem demonstra a alínea 1 do Artigo 5º do referido Decreto-lei n.º 369/2007:

> A agência é independente no exercício das suas funções, no quadro da lei e dos seus Estatutos, sem prejuízo dos princípios orientadores fixados pelo Estado através dos seus órgãos próprios.

Uma outra diferença em relação ao modelo antigo de avaliação é que todas as instituições de ensino superior são obrigadas a passar pelo mesmo processo de avaliação. No antigo modelo, regido pelo Decreto-lei n.º 205/98, de 11 de junho, as instituições de ensino superior universitário e politécnico, públicas ou privadas tinham, o direito (e não o dever) de participar no sistema de avaliação externa realizado pelo CNAVES com vista a assegurarem a harmonia, a coesão e a credibilidade do sistema de avaliação. Caso não exercessem esse direito, o

[12] Três membros são indicados pelo Conselho de Ministros e os outros dois são escolhidos de uma lista conjunta apresentada pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, pelo Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos e pela Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado. O Presidente do Conselho de Curadores é nomeado entre os membros indicados pela resolução do Conselho de Ministros e sob proposta do ministro responsável pelo ensino superior.

Ministério da Educação, por meio de despacho, teria de definir os termos de avaliação a que as instituições ficariam sujeitas, o que conduzia a desigualdades nos critérios de avaliação que poderiam beneficiar umas instituições em detrimento de outras. As entidades que não integrassem o sistema de avaliação teriam como consequência o cessamento de apoios financeiros do Estado, excetuando o apoio à ação social escolar, as restrições na admissão de novos alunos nos cursos em funcionamento e a suspensão do registo de cursos ou revogações de autorização do seu funcionamento ou do seu reconhecimento oficial, consoante os casos. No atual modelo, a recusa à avaliação externa determina o cancelamento da acreditação dos ciclos de estudo de uma instituição e a abertura de um processo de averiguação das condições de funcionamento institucional, com subsequentes consequências legais.

A par da avaliação, o diploma fixa a acreditação como outra das competências que está sob alçada da A3ES. A acreditação é obrigatória tanto para o funcionamento das instituições de ensino superior como dos seus respetivos ciclos de estudos e é válida por um período que não pode exceder os oito anos, pelo que as instituições de ensino superior deverão pedir a renovação da acreditação para serem reconhecidas e se manterem no quadro do sistema de garantia da qualidade. No desenvolvimento da sua atividade, a A3ES coopera em estreita relação com a Direção-Geral do Ensino Superior e o Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e com os demais serviços e organismos da Administração Pública e instituições de ensino superior.

A criação deste tipo de agências de avaliação representa um novo mecanismo de regulação e controlo quer da atividade institucional quer da regulação da atividade docente.

Estatutos para a carreira docente universitária e politécnica

Com a publicação dos decretos-lei n.º 205/2009 e n.º 207/2009, de 31 de agosto, referente à revisão dos estatutos das carreiras docente do ensino universitário e do ensino politécnico, o governo português dá por encerrado o processo de reforma do ensino superior no quadro do processo de Bolonha. O processo de reforma do ensino superior em Portugal teve por objetivo primordial a modernização e o reforço do ensino superior como contributo indispensável para o desenvolvimento do país e para a criação do EEES.

Embora com algumas alterações pontuais ao longo dos tempos, os estatutos das carreiras docente universitária e politécnica em Portugal, na sua essência, não eram alterados há cerca de 30 anos. Mais concretamente desde a publicação do decreto-lei n.º 448/79, de 13 de novembro, no caso da carreira universitária, e desde o decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de julho, no caso da carreira docente do ensino superior politécnico, conferindo à profissão académica um estatuto «quasi-constitucional» (Carvalho, 2012).

A necessidade e a vontade política em alterar a carreira docente na educação superior há muito que eram sentidas pelos vários quadrantes que integram a vida académica, de forma a adaptar os estatutos às necessidades e aos desafios com que o ensino superior se vem deparando. Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCIPS), Sindicatos, professores universitários e políticos vinham, publicamente, desde alguns anos [13], expressando as suas posições face às quais o estatuto da carreira docente se deveria reger. Estes posicionamentos, em geral divergentes, tornaram difícil atingir um consenso. Talvez seja esse um dos motivos pelo qual o estatuto da carreira docente tenha sido a última das medidas políticas a ser tomada pelo governo no quadro da reforma do ensino superior em Portugal. Por conseguinte, apesar de todos reconhecerem a necessidade de um novo regime que regulasse a carreira docente no ensino superior, a publicação deste novo estatuto não teve uma aceitação generalizada. Desagradou sobretudo aos docentes dos institutos politécnicos, que se sentiram discriminados pelo facto de se acentuar a separação da carreira docente universitária da carreira docente politécnica, apesar das suas reivindicações públicas em sentido contrário [14].

Embora com características idênticas no que diz respeito à matéria de transparência, à qualificação na base da carreira, ao estatuto reforçado de estabilidade no emprego (*tenure*), à avaliação e às exigências de concurso para mudança de categoria, aquilo que distingue e separa as duas carreiras académicas passa pela diferenciação nas funções que cada um dos subsistemas (politécnico e universitário) desempenha no quadro da formação e qualificação superior dos portugueses. Neste contexto, como se pode ler no preâmbulo do decreto-lei n.º 205/2009, compete às universidades contribuir para a criação das condições para o desenvolvimento científico moderno em Portugal, ao inscrever a investigação científica como elemento central na carreira universitária e ao consagrar condições de dedicação exclusiva dos seus docentes (Decreto-lei 205/2009, Preâmbulo). Ao passo que, conforme preâmbulo do decreto-lei n.º 207/2009, aos institutos politécnicos cabe a função de atrair mais alunos para o ensino superior, criar fileiras de ensino superior curto em Portugal e, em muitos casos, promover uma inserção regional do ensino superior em todas as regiões do País, com manifestos benefícios económicos e sociais (Decreto-lei 207/2009, Preâmbulo) na prossecução da componente técnica na formação dos alunos. Dito de outro modo, as instituições politécnicas deverão centrar-se numa formação de natureza profis-

[13] Veja-se por exemplos os vários textos publicados no site do Sindicato Nacional do Ensino Superior [SNESup] (www.snesup.pt) ou o blog de António Vasconcelos Costa (www.jvcosta.net).

[14] Apesar do descontentamento por parte dos docentes dos institutos politécnicos, o CCIPS, numa nota de imprensa datada de 1 de julho de 2009 (um mês antes da publicação da lei), vem publicamente enaltecer o papel deste diploma "na consolidação do ensino superior politécnico, prestigiando e permitindo a qualificação das instituições e das pessoas que nelas trabalham", não apresentando nenhuma contestação ao mesmo. Ver nota de imprensa disponível em http://www.ccisp.pt/Documentos/Outros/Nota%20 imprensa%20CCISP%2001_07_09.pdf.

sional ou de especialização em detrimento de uma formação de natureza exclusivamente científica.

Com o novo estatuto da carreira docente do ensino superior as categorias profissionais dos docentes foram revistas mantendo, contudo, a sua organização e estrutura hierárquica. Aboliu-se a categoria de 'assistente', nas universidades e institutos politécnicos, e a categoria de 'assistente estagiário' [15], nas universidades. Deste modo, a carreira docente universitária é, atualmente, composta pelas categorias de 'professor auxiliar', 'professor associado' e 'professor catedrático' e a carreira docente politécnica pelas categorias 'professor adjunto', 'professor coordenador' e 'professor coordenador principal'. O título de 'professor coordenador principal' é uma nova categoria profissional constituindo o topo na carreira docente politécnica, equivalente em termos remuneratórios à categoria de 'professor catedrático' da carreira docente universitária.

Para se aceder a ambas as carreiras de ensino superior é agora exigido como habilitação mínima o grau de doutor, alinhando assim o acesso à carreira académica em Portugal aos parâmetros internacionais. Dada a natureza dos institutos politécnicos de fornecerem uma formação técnica aos alunos, há a possibilidade de, neste caso, se poder aceder à carreira docente politécnica com o título de 'especialista' [16] que valida a experiência profissional em determinada área.

Uma vez inserido na carreira por concurso público [17] para 'professor auxiliar', o docente passa por um período experimental de cinco anos, no qual deverá ser acompanhado por desenvolver investigação e produção científica, seguindo, deste modo, as práticas internacionais. Só depois poderá, ou não, obter *tenure*, isto é, um lugar estável na profissão. Tudo isto é oficialmente justificado com a busca pela excelência académica. Como mecanismo de gestão de pessoal, os professores de ensino superior passam por processos de avaliação de desempenho periódicos e obrigatórios, levados a cabo pela instituição da qual fazem parte, valorizando todas as componentes das funções docentes, como o desempenho científico, a capacidade pedagógica e outras atividades relevantes para a missão da instituição do ensino superior. Com esta medida, eliminam-se os mecanismos de transição automática entre categorias, até aqui em vigor, reforçando assim o elevado grau de exigência académica. Ao fim dos cinco anos, e em função da avaliação, o contrato é mantido por tempo indeterminado ou é ces-

[15] Esta categoria não integrava a estrutura da carreira docente no politécnico.

[16] O 'título de especialista' foi criado com a Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro (RJIES), e está regulamentado pelo Decreto-lei n.º 206/2009, de 31 de agosto (Regime Jurídico do Título de Especialista). Este título comprova a qualidade e a especial relevância do currículo profissional numa determinada área para efeitos da composição do corpo docente das instituições de ensino superior e para a carreira docente do ensino superior politécnico.

[17] De acordo com a legislação anterior, os detentores de doutoramento passavam automaticamente para a condição de professor auxiliar. Com o atual estatuto da carreira docente acede-se a esta categoria profissional através de concurso no qual é reforçada a transparência e proibindo a adoção de especificações que estreitem de forma inadequada o acesso dos candidatos à publicidade alargada de todas as fases do processo. O júri dos concursos para a docência no ensino superior é composto maioritariamente por elementos externos à instituição.

sado pelo órgão máximo da instituição, sob proposta fundamentada e aprovada pela maioria dos membros em exercício de funções. Em caso de cessação o docente regressa, se for caso disso, à situação jurídico-funcional anterior ao período experimental.

Para além dos professores de carreira, podem ser contratados para a prestação de serviço docente individualidades nacionais ou estrangeiras, as quais se designam, de acordo com as funções para que são contratadas, por 'professor convidado', 'assistente convidado' ou 'leitor'. Quando são oriundos de instituições de ensino superior estrangeiras, são designados por 'professores visitantes'. Os 'professores convidados' (auxiliares, associados ou catedráticos) [18] e os 'professores visitantes' são recrutados por convite fundamentado em relatório subscrito por, pelo menos, dois professores da especialidade e aprovado pela maioria absoluta dos membros do conselho científico em exercício de funções. Os 'assistentes convidados' e os 'leitores' são recrutados por convite mediante proposta fundamentada e aprovada pelo órgão legal estatutariamente competente da instituição de ensino superior. Existe ainda a possibilidade da contratação de estudantes de licenciaturas ou mestrados da própria instituição de ensino ou de outra na qualidade de 'monitores', também recrutados por convite mediante proposta fundamentada e aprovada pelo órgão legal estatutariamente competente da instituição de ensino superior. Cada instituição pode prever em regulamento próprio que o convite para o pessoal contratado possa ser feito mediante candidatura, de modo a estabelecer uma base de recrutamento com métodos de seleção objetiva. Tal possibilidade jurídica acentua e promove uma carreira paralela ou informal (Santiago & Carvalho, 2008) que permite a contratação de pessoal docente e de investigação fora da carreira académica (Carvalho & Sousa, 2012), contribuindo, por um lado, para a intensificação do fosso entre os académicos juniores e os académicos seniores e, por outro, para a fragmentação da profissão académica (Neave & Rhoads, 1987). A este respeito, Estanque (2003) identifica dois grupos distintos de professores dentro do sistema de ensino superior português, embora não descarte a possibilidade de existirem outros: Identifica um grupo a que dá o nome do grupo 'geração estabelecida', e um outro que luta pela afirmação e reconhecimento institucional.

Assim, após um período áureo no recrutamento de professores universitários, vivido em Portugal até ao final da década de 1980, em que o acesso a lugares de assistente e de professor eram facilmente alcançados pela ausência de concorrência e sem que os estagiários assistentes fossem obrigados a fazer provas para aceder à categoria profissional seguinte, a situação alterou-se abruptamente na primeira década do século XXI (Estanque, 2003). Esta alteração deve-se à estagnação do crescimento do ensino superior e à escassez da procura de cursos que, entretanto, tinham sido criados, traduzida na rescisão de contratos com os professores mais jovens e com bloqueios à progressão na carreira resultante "dos

[18] Estes não podem exceder um terço do conjunto de professores auxiliares, associados e catedráticos de carreira.

efeitos diretos do natural processo de expansão de uma universidade extremamente atrofiada há 30 anos atrás" (Estanque, 2003, p. 8).

Como se referiu anteriormente, os professores dos institutos politécnicos foram os que se mostraram mais críticos com a publicação dos novos estatutos, nomeadamente no que diz respeito ao regime de transição da carreira, que consideraram ser demasiado penalizador para os professores equiparados a adjuntos, uma vez que na maioria dos casos estão há vários anos a lecionar sem integrar os quadros das instituições. Aproveitando o período de campanha eleitoral que se estava a viver na altura [19], os sindicatos dos professores – SNESup e Fenprof – mobilizaram-se logo após a publicação dos estatutos no sentido de sensibilizarem os partidos para se comprometerem a alterar, na nova legislatura, o regime de transição na carreira. Esta mobilização política deu frutos e, a 13 de maio de 2010, foi publicada a lei n.º 7/2010 que corporiza a primeira alteração, por apreciação parlamentar, do decreto-lei n.º 207/2009, e que procede à alteração do estatuto da carreira do pessoal docente do ensino superior politécnico. No essencial, esta lei altera o contestado regime de transição na carreira docente do ensino superior politécnico, especificando as condições de transição para cada categoria profissional, tal como anteriormente era feita.

Outras alterações foram inscritas na nova lei, mas de registo pontual, uma vez que reformulam apenas algumas das decisões apresentadas de modo a torná-las mais assertivas. No geral, estas alterações tiveram o apoio sindical, já que, como refere a Federação Nacional de Professores (Fenprof) em comunicado de imprensa (2010).

> consagram um sistema de transição bastante mais justo do que aquele que o Governo, através do MCTES, pretendia impor aos docentes com contratos precários, que constituem a larga maioria no Politécnico.

A profissão académica, ao longo do desenvolvimento da democracia em Portugal, tem apresentado configurações resultantes da adaptação aos contextos e aos desafios que são colocadas à universidade. Assim, de um estatuto elitista da profissão, o qual em certas categorias profissionais ainda se mantém, a profissão experiencia o amargo da precariedade e da marginalidade. De uma procura otimista da profissão ao desencanto da profissão. Em termos legislativos, a profissão continua a configurar um sistema hierarquizado e burocrático, deixando em aberto janelas que do ponto de vista formal escamoteiam algo visível e que para muitos constitui um beco sem saída pela formalização de uma profissão paralela.

Salienta-se que a carreira académica em Portugal é diversificada e segmentada à semelhança do que se passa em outros países europeus. Mas, apesar de

[19] A publicação do decreto-lei foi em 31 de agosto de 2009, a campanha eleitoral decorreu entre os dias 12 e 25 de setembro e as eleições para o XVIII Governo Constitucional decorreram no dia 27 de setembro de 2009.

ter gozado de um estatuto profissional elitista, Carvalho e Sousa (2012, p.7) referem que os seus membros não partilham o

> mesmo esquema interpretativo e a mesma identidade normativa (…). [No entanto], o carácter repressivo do regime impunha a existência de uma única versão tida como homogénea.

A profissão académica, no seu todo, contribui ativamente para a realização de um real Espaço Europeu de Educação Superior pela sua ação e sua dinâmica de trabalho. Esse contributo, muitas das vezes, faz-se à custa da tal profissão paralela ou marginal, que conduz à precariedade profissional e que, por inerência, conduz a precariedade social e familiar, por falta de condições objetivas de trabalho.

Profissão académica em Portugal – contextos e condições de trabalho

Profissão Académica em Portugal

A utilização do conceito 'profissão académica' não tem, em Portugal a mesma expressão que tem, por exemplo, no Reino Unido ou nos Estados Unidos. Como tal, a designação daqueles que exercem a atividade docente e de investigação nas universidades são comummente designados por professores universitários. Esta designação está cristalizada na legislação e é interiorizada pelos académicos quando estes, ao se referirem à profissão que exercem, se assumem como 'professores universitários'. Mas a atividade profissional dos professores universitários não se reduz à docência. A investigação é também uma atividade tradicionalmente atribuída a estes profissionais, que ao longo das últimas quatro décadas viram aumentar o leque de funções estatutariamente atribuídas, nomeadamente, com a atribuição de funções de gestão administrativa. A ampliação das funções da profissão académica, inevitavelmente, contribui para a reconfiguração da profissão académica ao promover novos (des)equilíbrios entre as suas principais funções – a docência e a investigação – com uma sobrevalorização da investigação sobre a docência. Como tal, a designação 'professor universitário', ao estabelecer a função docente como elemento chave na profissionalidade deste grupo, acaba por não representar, ainda que de modo genérico, a abrangência do tipo de atividades exercidas nesta profissão, não se descartando, por isso, a utilização do termo profissão académica pela abrangência de atividades que pode abarcar nesta dicotomia entre um professor que investiga ou investigador que ensina.

Acesso e progressão na carreira

As entrevistas realizadas espelham processos distintos na entrada na carreira académica cada um dos quais retratando o panorama de acesso à profissão em épocas socio-históricas diferentes, dando a conhecer o desenvolvimento e a

configuração que o acesso à carreira académica foi tendo na sociedade portuguesa desde o início do processo de modernização e democratização política (1974) até 2014.

Temos assim uma amplitude de casos que representa a entrada de distintas gerações na carreira académica que vão desde um caso, muito típico, de uma geração de professores que entraram na carreira numa altura em que a área pós-graduada era inexistente, acedendo, assim, à carreira apenas com a licenciatura, onde os mestrados não faziam parte do léxico da formação pessoal e profissional e o doutoramento era apenas ambicionado por alguns como forma de reconhecimento socioprofissional até casos, mais recentes, em que esse acesso se faz mediante a obtenção do grau de doutor, como grau mínimo de acesso à carreira.

Embora o acesso e a progressão na carreira sigam sempre o percurso dos mecanismos legais vigentes em cada período histórico, cada um dos entrevistados está envolto num percurso particular, que, para além de compreender estas características objetivas de acesso e as condições socioeconómicas de cada época, contempla também um conjunto de características subjetivas próprias da individualidade de cada um dos profissionais. As condições objetivas de acesso que perpassam as entrevistas realizadas abarcam a legislação corporizada na Lei n.º 5/73, no Decreto-Lei 448/1979 e no Decreto-Lei n.º 207/2009, considerando-se esta abrangência importante na análise de contrastes socio-históricos no acesso à profissão. Note-se que a distância temporal que separa a publicação da anterior legislação que regula a carreira docente universitária da atual é de 30 anos.

Desde logo, o acesso e a progressão na carreira académica deixaram de ter um percurso linear. Esta linearidade, no atual momento, dá lugar a percursos fragmentados e, em alguns casos, descontinuados. Temporalmente, pode-se identificar a segunda metade da década de 1990 como o período em que esta viragem começa a dar os primeiros sinais, onde os professores que ingressaram na carreira até esta data o fizerem no quadro de elevadas expetativas, fruto de uma conjuntura política e social favorável à expansão do ensino superior. A conjuntura vivida até aquela dada permitia aos jovens ter a expetativa de, ao fim de 2 ou 3 anos após a conclusão das suas teses doutorais, serem admitidos como professores por via de concurso. Assim, o que se verifica é uma retração no acesso à carreira. Isto ao não se abrir concurso para, inclusivamente, preencher as vagas deixadas pelos professores que se aposentam, o que contribui para o envelhecimento do corpo docente e investigador das universidades em Portugal e potencia a contratação de professores à margem da carreira oficial, situação esta que provoca tremendo impacto nos contextos e nas condições em que estes profissionais, ou 'quase-profissionais', desenvolvem a sua atividade. Apesar de ainda não ter saído do papel, o XXI Governo Constitucional (2015-2019) no seu programa de governo, registou a intenção em reverter esta situação ao defender o apoio à atração e à renovação contínua de docentes articulado com "medidas de promoção do emprego científico não precário e beneficiar da introdução de mecanismos de contratações compensadas pela reforma parcial de docentes do quadro".

Este dado, evidencia a forte fragmentação e a segmentação da profissão académica de que Neave e Rhoads (1987) falam pela emergência de uma nova sub-

classe não profissional, que cada vez mais assume um 'status' permanente e desenraizando (Santiago & Carvalho, 2008). Perante o exposto, estamos em condições de afirmar que não é uma subclasse a emergir é já uma subclasse de fato, assumida e vivida pelos próprios e pelas instituições.

A profissão académica e o contexto da docência

Para alguns professores, a reforma de Bolonha começou por ser encarada como uma excelente oportunidade para as universidades, no quadro da chamada Sociedade do Conhecimento, as universidades se adaptarem ao modelo europeu de educação superior. As reformas foram então orientadas de acordo com os princípios de Bolonha, conduzindo a uma transformação não só do conceito de educação superior, como também à reconfiguração do que é ser professor universitário, o qual, para além da tradicional função de transmissão de conhecimentos, deverá agora orientar a formação dos estudantes para um futuro profissional mais amplo.

Apesar do paradigma de ensino centrado no aluno, enunciado na Declaração de Bolonha, não constituir uma novidade no contexto educacional do Ensino Superior em Portugal, ganha uma nova dimensão que o coloca numa posição dominante face ao paradigma pedagógico tradicional centrado no ensino. Essa dominância foi (re)forçada no Decreto-Lei n.º 107/2008. Por via da norma pretende-se que a concretização e a consolidação efetiva das aprendizagens centradas no aluno sejam orientadas para o desenvolvimento de competências. Este novo contexto 'obriga' a que todos os docentes repensem as suas práticas pedagógicas na gestão das suas 'unidades curriculares' no sentido de ensinar a investigar.

Com o novo modelo em funcionamento, os académicos em Portugal afirmaram que mudaram pouca coisa em termos de pedagogia. E, naquilo que mudaram, consideram que nada teve a ver com Bolonha, mas com as necessidades que sentem no quotidiano das suas práticas profissionais, em função das quais adaptam as suas pedagogias. Apontando o perfil do estudante como sendo o fator que mais mudança tem provocado nas suas atitudes e práticas pedagógicas. Isto é, os professores são unânimes ao reconhecer as dificuldades sentidas perante os estudantes que chegam às universidades, pelos poucos hábitos de trabalho que trazem, redimensionando a sua atividade pedagógica. Com isso, verifica-se uma mudança de atitude que conduz à adaptação de novas estratégias nas pedagogias e práticas docentes que levam os professores a diversificar os materiais pedagógicos de apoio, a repensar estratégias que relacionem a pedagogia, os conteúdo e fatores motivacionais, tudo isto adaptado às diferentes áreas e disciplinas e aos diferentes níveis de ensino que recebem estudantes com diferentes percursos de formação, transformando o docente num professor transversal.

A profissão académica e o contexto da investigação

A investigação que se desenvolve nas universidades faz-se no contexto de Unidades de I&D e Laboratórios Associados do Estado. Este enquadramento de

pesquisa, a configurar-se enquanto tal, em meados da década de 1990 passando a proporcionar os meios e as condições necessárias para a realização de atividades de investigação científicas, constituindo-se como um contexto privilegiado para a produção de conhecimento e para a formação de investigadores nos seus mais variados âmbitos: formação avançada (doutoramentos e pós-doutoramento), progressão na carreira académica, formação e atualização permanente dos docentes universitários.

Seguindo a tendência da política científica europeia, os centros e os institutos de investigação, enquanto estruturas de otimização de recursos, têm um grande peso institucional quer na submissão, quer na obtenção de financiamento de projetos de investigação coletivos – nacionais e/ou internacionais – ou projetos individuais – bolsas de doutoramento ou de pós-doutoramento.

É referido pelos académicos que as instituições europeias de financiamento da investigação têm, nos últimos anos, vindo a ganhar uma maior expressão como possível fonte de financiamento dos projetos nacionais. Apesar de a investigação ser uma das principais funções da profissão académica, para que possa ser exercida os investigadores têm de ter projetos financiados na medida em que só assim obtêm as condições necessárias para a sua realização, produção e divulgação. Esta questão torna-se particularmente sensível quando, no conjunto das funções dos académicos, a investigação é aquela que mais peso tem em termos de avaliação. Assim sendo, quando académicos não conseguem ter projetos aprovados, sentem grandes dificuldades em corresponder às exigências do modelo de avaliação a que obrigatoriamente são sujeitos, dificuldades estas que se traduzem em incertezas e em instabilidade profissional.

A investigação científica é por natureza internacional. Não é por isso de estranhar que os professores com mais anos de serviço se refiram à internacionalização como uma componente muito presente nos seus trabalhos ao logo da carreira profissional. Na análise realizada percebe-se que os moldes em que essa internacionalização se desenvolvia há 20-30 anos, ainda que esteja presente, se complexificou e diversificou, redimensionando a internacionalização no contexto das atuais sociedades altamente globalizadas. No passado, a internacionalização fazia-se, sobretudo, através da participação dos investigadores portugueses em encontros científicos internacionais e da participação dos investigadores estrangeiros como consultores externos em projetos nacionais. No entanto, essa prática e visão da internacionalização tem vindo a ser alterada, exigindo aos académicos que se integrem e constituam redes internacionais de pesquisa que o sistema 'premeia'. Note-se que, para além da internacionalização, a colaboração interinstitucional parece também estar a ganhar uma outra dimensão, desvelando a parca colaboração das instituições universitárias nacionais em termos de pesquisa. Utilizando a expressão de um académico, a investigação internacional passou de uma 'lógica de opcionalidade' para uma 'lógica de obrigatoriedade', em que a internacionalização já não se faz na base da 'lógica de relações internacionais', mas numa 'lógica de redes internacionais'. Verifica-se que recentemente as redes internacionais de pesquisa ganharam novos contornos, concretizando-se essas redes na modalidade de pesquisa formal onde se desenvolve um pro-

jeto comum com partilha de financiamento. Uma crítica apontada à política científica europeia em relação aos novos contornos que a investigação internacional está a tomar é a perversidade que promove, já que aquilo que muitos investigadores procuram não é aprofundar o conhecimento em si, mas criar redes estratégicas para a captação de fundos financeiros para manter as estruturas universitárias que cada vez mais estão subfinanciadas. Isto é, em alguns casos, as redes de investigação compostas por diferentes equipas nacionais juntam-se, não por terem em comum o mesmo interesse de pesquisa, mas pelas possibilidades que poderem captar financiamento para os seus projetos e universidades. Captar financiamento tornou-se um fim em si mesmo pervertendo toda a lógica de investigação internacional cooperativa.

Apesar de toda esta burocracia e críticas em torno do financiamento dos projetos em Portugal, os académicos consideram que a política científica foi uma das mais consistentes no país por se terem criado condições e apoios sólidos para o desenvolvimento da investigação, ao contrário do que se tem passado com a vertente do ensino.

Considerações finais

Definir profissão académica não é uma tarefa fácil pelo conjunto alargado de papéis que cada um dos académicos desempenha. Sendo 'muitas coisas em vez de 'uma' (Clark, 1987) a profissão académica é plural e diversificada (Becher & Trowler, 2001), não tanto pelas funções que exerce (docência, investigação e gestão), mas pelas múltiplas configurações que pode apresentar no quadro de uma matriz com muitas variáveis. Os dados empíricos revelam que o conceito profissão académica não tem expressão em Portugal, uma vez que todos aqueles que exercem a atividade docente e de investigação nas universidades são comumente designados por professores universitários.

Nas últimas quatro décadas, estes profissionais viram aumentar o leque de funções estatutariamente atribuídas, nomeadamente, com a atribuição de funções de gestão administrativa, as quais contribuem para reconfiguração da profissão académica ao promover novos (des)equilíbrios entre as suas principais funções – a docência e a investigação – com uma sobrevalorização da investigação sobre a docência. Esta valorização da investigação acompanhou a política científica europeia que a partir da década de 1980 apresenta um conjunto de ações específicas orientadas para a comunidade científica na Europa, patentes no primeiro programa-quadro 1984-1987. Até essa data as políticas de ciência e tecnologia eram dominadas por programas nacionais. Porém, o impacto da política científica só começa a surtir efeitos em Portugal a partir da década de 1990, antecedendo os efeitos das políticas educativas no quadro do processo de convergência estruturado com vista ao estabelecimento do Espaço Europeu de Educação Superior. Não é por isso de estranhar que seja no contexto de trabalho da investigação que os académicos identifiquem de forma explícita mudanças no que à dimensão da internacionalização da profissão académica diz respeito. Per-

mitindo afirmar que a profissão académica é, por natureza, internacional. No entanto, essa natureza complexificou-se e diversificou-se redimensionando a internacionalização, passando esta de uma 'lógica de opcionalidade' para uma 'lógica de obrigatoriedade' em que a internacionalização já não se faz na base da 'lógica de relações internacionais', mas numa 'lógica de redes internacionais'.

Referências bibliográficas

Altbach, P. G. (2011). The Past, Present, and Future of the Research University. In P. G. Altbach & J. Salmi (Eds.), *The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities* (pp.11-32). Washington DC: The World Bank.

Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Carvalho, T. (2012). Shaping the 'New' Academic Profession. In G. Neave & A. Amaral (Eds.), *Higher Education in Portugal 1974-2009: A Nation, a Generation* (pp. 329-352). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-2135-7_14

Carvalho, T., & Sousa, S. B. (2012). Entre a Profissão e a Comunidade Académica: Contributos para a caracterização sócio-organizacional. In Actas do VII Congresso Português de Sociologia, Lisboa: APS. ISBN: 978-989-97981-0-6. Disponível em http://www.aps.pt/vii_congresso/?area=016&lg=pt

Clark, B. R. (Ed). (1987). *The Academic Profession: National, Disciplinary & Institutional Settings*. Los Angeles: University of California Press.

ENQA (2005). *Report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Multiprint, Helsinki, Finland.

Estanque, E. (2005). A Carreira Académica e o Ensino Superior Universitário: Incongruências e Bloqueios. *Revista do SNESup, 15*, 7-9.

Galego, C., Marques, F., & Teodoro, A. (2011). Reforma do Ensino Superior e a Implementação do Processo de Bolonha em Portugal. Mudanças e Encruzilhadas. In B. L. Ramalho, J. Beltrán, M. E. P. Carvalho & A. V. S. Diniz (Eds), *Reformas Educativas, Educación Superior y Globalización en Brasil, Portugal y España* (pp. 97-131). Valencia: Germania.

Gomes, J. F. (2007). *Boas práticas de governação nas instituições de educação superior: constituição e funcionamento do conselho geral*. Disponível em: http://jvcosta.net/artigos/jfg12.html. Acedido em 17 de fevereiro, 2010.

Lima, L. (1997) O paradigma da educação contábil Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação, 4*, 43-59.

Magalhães, A. (2004). *A identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Moreira, V. (2008). Estatuto legal das instituições de ensino superior. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Políticas do ensino superior, quatro temas em debate* (pp. 123-139). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Neave, G. (2008). From guardian to overseer; trends in institutional autonomy, governance and leadership. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Políticas do ensino superior, quatro temas em debate* (pp. 45-70). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Neave, G., & Rhoads, G. (1987). The Academic Estate in Western Europe. In B. R. Clark

(Ed.), *The Academic Profession: National, Disciplinary & Institutional Settings* (211-270). Los Angeles: University of California Press.

Robertson, S. L, & Dale, R. (2008). Researching Education in a Globalising Era: Beyond Methodological nationalism, Methodological Statism, Methodological Educationism and Spatial Fetishims. In J. Resnik (Ed.), *The Production of educational Knowledge in the Global Era* (pp.19-32). Rotterdam: Sense Publishers.

Robertson, S. L. (2006). The Politics of Constructing (a Compatitive) Europe(an) Through Internationalizing Higher Education: Strategy, Structures, Subjects. *Perspectives in Education, 24(4)*, 29-44.

Santiago, R., & Carvalho, T. (2008). Academics in a New Work Environment: The Impact of New Public Management on Work Conditions. *Higher Education Quarterly, 62(3)*, 204-223. doi: 10.1111/j.1468-2273.2008.00390.x

Santiago, R., Magalhães, A., & Carvalho, T. (Orgs.). (2005). *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.

Seixas, A. M. (2001). Políticas educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In S. R. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à «Educação» da Crise* (pp. 209-238). Porto: Afrontamento.

Simões, J. (2004). *Retrato político da saúde. Dependência do percurso e inovação em saúde: da ideologia ao desempenho*. Coimbra: Almedina.

Teodoro, A., Galego, C., & Marques, F. (2010). Do 'fim dos eleitos' ao processo de Bolonha. As Políticas de educação Superior em Portugal (1970-2008). In A. Teodoro (Org.), *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização* (pp. 93-116). Lisboa: Edições Universitárias.

Van Damme, D. (2009). The Search for Transparency: Convergence and Diversity in the Bologna Process. In F. A. Vught (Ed.), *Mapping the Higher Education Landscape towards a European Classification of Higher Education* (pp. 39-55). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-90-481-2249-3

Wilson, L. (1942). *The Academic Man. A study in the Sociology of a Profession*. New York: Oxford University Press.

Legislação

Decreto-lei n.º 369/2007, de 5 de novembro. Cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Decreto-lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. Institui os princípios reguladores dos instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior.

Decreto-lei n.º 448/1979 de 13 de novembro. Estatuto da Carreiras Docente do Ensino Universitário.

Decreto-lei nº 90/2008, de 30 de maio. Estabelece as novas condições de Acesso ao Ensino Superior.

Decretos-lei n.º 205/2009, de 31 de agosto. Revisão do Estatuto da Carreiras Docente do Ensino Universitário.

Decretos-lei n.º 207/2009, de 31 de agosto. Revisão do Estatuto da Carreiras Docente do Ensino Politécnico.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/73, de 11 de agosto. Bases para a Reforma do Sistema Educativo.

Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES).

CARLA GALEGO
Professorna na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED).

E-mail: cmgalego@gmail.com

Publicado originalmente:
Galego, C. (2016). Políticas Educativas e Ensino Superior: análise da internacionalização no contexto de trabalho da profissão académica em Portugal. *RIESup - Revista Internacional de Ensino Superior*, 1(II), 10-30.

12

"*O Professor*" como construção de uma identidade associativa dos professores no período do Estado Novo, 1971-1974

Maria Manuel Calvet Ricardo

> "A história de *o professor* [1] confunde-se com a história da luta dos professores pelos seus direitos sociais e profissionais, pela melhoria das condições de trabalho nas escolas, pelo exercício do direito de associação e de livre expressão, por uma escola nova num Portugal livre e democrático".
>
> António Teodoro (1978)

A criação do Grupo de Estudo dos Professores Eventuais e Provisórios de Lisboa, em novembro de 1970 [2], numa reunião na Escola Preparatória Francisco de Arruda, deu corpo ao movimento lançado em 1969/70 por quatro professores provisórios da Escola Comercial Ferreira Borges [3], aos quais se juntaram outros tantos da Escola Preparatória Francisco de Arruda, com o apoio da direção deste estabelecimento de ensino [4]. A sua primeira ação consistiu em fazer circular abaixo-assinados, dirigidos ao ministro da Educação Nacional [5], exigindo o pagamento das férias aos professores provisórios e eventuais.

O movimento alarga-se a quase todas as escolas do País e a imprensa começa a divulgar a real situação daqueles professores [6] que somente recebiam nove ou dez meses de salário por ano, sendo incerto o seu vínculo no ano letivo seguinte.

---

[1] Ao longo deste texto a grafia de *o professor* vai aparecer com diferentes formas. Tal deve-se ao facto de se ter optado por respeitar as grafias originais.

[2] Em janeiro de 1971 é criado o Grupo de Estudo do Norte. Em março de 1971, no primeiro Encontro Nacional dos Grupos de Estudo, em Coimbra, já se encontram organizados os Grupos de Estudo de Évora e Coimbra.

[3] Ana Maria Malheiro do Vale, Elsa Oliveira, Ferreira Alves e Maria Manuel Calvet Ricardo.

[4] Manuel Maria Calvet de Magalhães.

[5] Veiga Simão.

[6] *A Capital*, Os professores provisórios e as férias, 28 de julho 1970.

A publicação, em janeiro de 1971, do *Projeto do Sistema Escolar* e das *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*, colocados à discussão pública, acrescida da autorização dada pelo ministro da Educação aos professores de se reunirem para discutir assuntos e problemas do seu interesse[7], teve como resultado o reforço do movimento dos Grupo de Estudo[8]. Este reforço levou à adoção da designação de Grupos de Estudo dos Professores do Ensino Secundário (GEPDES) e, mais tarde, de Grupos de Estudo dos Professores do Ensino Secundário e Preparatório (GEPDESP), à criação de um modelo organizativo, à instituição de um Secretariado Nacional, à elaboração de plataformas de luta conjunta, nomeadamente a *Proposta para a Reforma do Estatuto do Pessoal Docente Eventual e Provisório*, ao envio de uma delegação ao VI Congresso do Ensino Liceal, à promoção de colóquios, à publicação de livros e à dos Cadernos *o professor.*

Costa Carvalho (1981;1990), Rui Grácio (1983), Manuel Tavares (2004), Steve Stoer (2008), Helena Pato (2010) e Maria Manuel Calvet Ricardo (2013), entre outros, abordaram, em vários artigos, a importância dos Cadernos *o professor* e das revistas *o professor* no quadro do estudo do movimento de docentes por uma associação de classe liderado pelos Grupos de Estudo.

No entanto, falta uma análise detalhada dos textos inseridos nestas publicações[9]. Com efeito, os três Cadernos *o professor* e as três revistas *o professor* publicados entre 1971 e 1974 (Tabela 1) merecem um estudo aprofundado para que melhor se compreenda o papel desempenhado pelo movimento dos professores provisórios e eventuais, que, de certa forma, pelo menos no campo da educação,

Tabela 1

Data	Número	*o professor*	Assunto
julho 1971	N.º 1	Caderno *o professor*	
setembro 1971	N.º 2	Caderno *O PROFESSOR*	
setembro 1971	N.º 2	Separata	Legislação relativa a reconduções, estágios, bolsas de estudo e alargamento da categoria de professores extraordinários ao ensino liceal e ao ciclo preparatório

[7] Em reunião com dois delegados do Grupo de Estudo dos Professores Eventuais e Provisórios de Lisboa, Martinho Madaleno e Maria Irene Veloso, em fevereiro 1971

[8] *Diário de Lisboa*, 600 professores de Setúbal entregam uma exposição ao ministro da Educação Nacional, 28 de junho 1971

[9] Nota atualizada para a presente publicação. Em 2016 foi publicado o livro, Os *Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário. As raízes do sindicalismo docente em Portugal (1969-1974)*, de Maria Manuel Calvet Ricardo. A sua tese de doutoramento, com o mesmo título, inclui um CD-ROM com o espólio dos GEPDES/GEPDESP.

dezembro 1971	N.º 3	Caderno *O PROFESSOR* Número especial	
outubro 1973	N.º 1	*o professor*	O estatuto do professor
dezembro 1973	N.º 2	*o professor*	A associação de professores
fevereiro 1974	N.º 3	*o professor*	Formação de professores. Estágios

abalou o regime, nos seus últimos anos, e permitiu o nascimento de um movimento sindical forte e organizado, a nível nacional, logo após o 25 de Abril de 1974.

Contribuir para esse estudo é o objetivo deste artigo.

A transformação do Caderno *o professor* na revista *o professor* deu-se por força da nova lei de imprensa que limitava a "possibilidade de saída de publicações do tipo de *o professor"* (Teodoro, 1978). Esta lei de imprensa [10] obrigava à criação de uma sociedade, e treze professores, todos membros dos Grupos de Estudo, constituem-se como proprietários de uma revista inscrita nos Serviços de Registo de Imprensa da Direção Geral de Informação, em março de 1973, sob o número 42/105 [11], como "periódico bimestral, especializado (técnico), intitulado *o professor* [12]" (Teodoro, 1978). Por se tratar de uma publicação especializada, estava isenta de Exame Prévio. No entanto, esta classificação é alterada em outubro de 1973, devido ao forte acolhimento que teve na classe docente. A revista passou a ser considerada uma publicação de natureza jornalística e, por conseguinte, sujeita a Exame Prévio. Entre março de 1973 e fevereiro de 1974 conta com 3300 assinantes (Teodoro, 1978).

> **3. BOLETIM "O PROFESSOR"**
>
> Quando já se encontrava na tipografia o CADERNO n.º 4, foi publicada a Lei de Imprensa que veio trazer um outro condicionalismo legal à saída de "O Professor", cortando, por isso, a possibilidade de o tornar público imediatamente. As exigências do novo estatuto da imprensa são tão diversas e o seu cumprimento de processo de tal modo complicado que os Grupos de Estudo estão a prestar toda a atenção ao assunto, apreciando-o em todas as implicações. *In* Comunicado, junho 1972.

Os professores membros dos Grupos de Estudo e os responsáveis por *o professor* tornaram-se, entretanto, alvo de perseguição, como relata Costa Carvalho no texto "Há 25 Anos... [1] Quando Veiga Simão quis travar a luta dos professores":

[10] Decreto-Lei n.º 150, de 5 de maio de 1972. Lei da Imprensa em vigor a partir de 1 de junho de 1972. A Censura passa a denominar-se Exame Prévio.

[11] Circular n.º 01, de julho de 1973.

[12] Diretor: António Costa Carvalho; Sede: Porto; Tiragem: 5000 exemplares; Edições: duas.

> […] o Ministério Veiga Simão, através do seu Secretário de Estado, Augusto Ataíde, e fazendo de seus correios os Directores Gerais dos Ensinos Preparatório e Secundário, os quais enviam para os Directores das Escolas e Reitores dos liceus ofícios circulares pedindo-lhes que informem a respectiva Direcção-Geral, num deles, dos nomes dos professores ligados aos "Grupos de Estudo" e que no estabelecimento desenvolviam actividade, noutro, se existia na escola algum professor com responsabilidades directivas na revista "O Professor".

1. Os Cadernos *o professor*

Assumindo-se como órgão oficial dos Grupos de Estudo, o Caderno *o professor*, insere no seu n.º 1, um editorial em que se afirma:

> "O nível de consciência de grupo socioprofissional que atingiram os docentes do ensino secundário, reunidos em "Grupos de Estudo", por força da sua atividade e expansão por todo o país, dá-lhes direito a exigir desde já uma "tribuna livre" para a manifestação das suas legítimas aspirações e divulgação dos seus contributos para a renovação profunda da actividade docente em Portugal.
>
> Cadernos "o professor" não são mais que uma tímida tentativa de preencher esta lacuna de há muito sentida e que se poderia assim formular: como e onde pôr em confronto os diversos pontos de vista quanto às questões profissionais, pedagógicas e culturais que se põem ao professor do ensino secundário?
>
> Eis porque, além das diversas comunicações, onde é apenas possível dar conta do andamento dos trabalhos, estudos e diligências feitas por cada grupo de estudo, surgem estes "Cadernos" que, sendo imperfeitos na forma e no conteúdo, poderão vir a ser a expressão autêntica do dinamismo e capacidade criadora da classe docente, sem a colaboração da qual é inútil programar qualquer reforma válida no sector do ensino. Para tanto basta e é suficiente que a todos os docentes não adormecidos, seja dada a contribuição correspondente ao seu real interesse pela "tarefa educativa".

Os Cadernos *o professor* definem-se como publicação não periódica e são impressos no Núcleo Gráfico do C.A.C.E (Centro de Atividades Circum-Escolares) da Escola Preparatória Francisco de Arruda.

Analisemos os respetivos sumários, à luz dos objetivos referidos no editorial do n.º1 dos Cadernos *o professor*.

Tabela 2
Sumários dos Cadernos *o professor*

Objetivos	**Caderno *o professor* n.º 1**	**Caderno *o professor* n.º 2**	**Caderno *o professor* n.º 3 Número especial**
	Editorial	---------- -------	Editorial

Questões profissionais	O que é um Grupo de Estudo?	O direito a férias	O que é um Estatuto do Pessoal Docente? Carlos Canals
Questões profissionais	Os pontos prioritários e urgentes	Projecto de estatuto do Pessoal Docente – Dois contributos	O estatuto pedagógico do Professor, Rui Grácio
Questões profissionais	A audiência com o Sr. Ministro da Educação Nacional	Recomendação relativa à situação dos professores	Formação de Professores, Delfim Santos
Questões profissionais		Decreto sobre as férias – Reacção dos professores na imprensa	O estatuto profissional do Professor, Rui Grácio
Questões profissionais	Considerações acerca da audiência com o Sr. Ministro da Educação	Breve apontamento sobre a história do Grupo de Estudo da Zona Norte	Condições sociais e económicas do Pessoal Docente, Carmen Losada
Questões profissionais			O estatuto cívico do Professor, Rui Grácio
Questões profissionais			Professorado – uma profissão liberal?
Questões profissionais			Formação pós -universitária, Rui Grácio
Questões profissionais			Formação permanente
Questões profissionais			Por uma melhoria da situação do professorado, Manuel Pires
Questões profissionais			Parecer da Câmara Corporativa sobre problemas de ensino no âmbito do III Plano de Fomento. Reprodução parcial da alínea sobre "Professores"
Questões pedagógicas	Preâmbulos sociológicos à pedagogia, M. Pierre Bourdieu	Em debate 1. A acção pedagógica, Gomes Bento 2. Algumas reflexões acerca da orientação escolar, Alda Nogueira e M. Manuela Moura	
Questões profissionais e culturais	Noticiário	Noticiário	

Questões profissionais e culturais	Factos, Números e Palavras	Factos, Números e Palavras	
Questões profissionais e culturais		Da rádio – em nota do dia	

O comentário que nos suscita a análise da Tabela 2, prende-se com os seguintes aspetos que, em nossa opinião, se impõe salientar:

1. As questões profissionais superam as pedagógicas e culturais.
2. O número um e dois estão mais equilibrados em relação aos objetivos propostos.
3. O referencial teórico só aparece escrito por portugueses nos números dois e três.
4. O número três é todo ele dedicado às questões profissionais. O editorial esclarece que "Pretende-se com este caderno anunciar e preparar a realização de um Colóquio ente professores do Ensino Secundário, que terá lugar na Figueira da Foz, em 16 de Janeiro 1972. Lançar um punhado de textos que possam servir de elementos catalisadores de uma discussão que se deseja frutuosa, eis em que consiste a especificidade deste número de 'O PROFESSOR' ".

No que se refere aos colaboradores, há a notar que não são os mesmos nos três números publicados. A rotatividade era um dos princípios básicos do movimento dos Grupos de Estudo, não só como estratégia mas também como fator de mobilização para a luta comum dos professores. Esta estratégia, adotada desde o início do movimento, era também aplicada na assinatura dos comunicados dos GEPDES/GEPDESP, evitando-se, assim, que fossem politicamente perseguidos certos professores em particular.

O **Caderno *o professor* n.º 1** é de natureza particularmente reivindicativa especialmente no que respeita ao pagamento nas férias aos professores provisórios e eventuais. Além da extensa notícia sobre a audiência com o ministro da Educação e das considerações acerca dessa audiência, cita várias afirmações do próprio ministro quer no discurso de tomada de posse, a 15 de janeiro de 1970, quer no texto do Projeto do Sistema Escolar de 1971, quer, ainda, no discurso de encerramento do VI Congresso do Ensino Liceal, realizado em Aveiro a 18 de abril de 1971, em que Veiga Simão, afirma, por exemplo,

> "Àquela nostalgia do passado e sonhos de grandeza de antanho contrapõe-se a democratização do ensino em extensão e profundidade, factor primordial do progresso do país".
>
> " Uma Nação que não dá a justa paga aos seus educadores caminha para a ruína".

> "... os professores eventuais, com boa classificação de serviços e habilitações suficientes para o ingresso no estágio não são professores eventuais. Isso significa que estes professores têm o direito a ganhar nas férias. [...] o Ministério da Educação dispõe de meios financeiros para a solução deste candente problema."

Integra, também, um texto de referência, "Preâmbulos sociológicos à pedagogia", assinado por M. Pierre Bourdieu. Este texto suscita-nos algumas considerações. Em primeiro lugar, o nome do autor é Pierre Félix Bourdieu. Não se consegue identificar a razão do "M." [13]. Em segundo lugar, a origem do artigo não está identificada e o título apresentado não coincide com nenhum texto de Bourdieu, embora o seu conteúdo seja facilmente atribuível ao pensamento do sociólogo francês.

O **Caderno *o professor* n.º 2** é de igual teor reivindicativo e o direito ao pagamento nas férias continua a ser exigido. Veja-se a notícia transmitida pelo Rádio Clube Português no noticiário das 20 horas do dia 24 de setembro e transcrita na última página. No entanto, inclui contributos para o Projeto de Estatuto do Pessoal Docente decorrentes do compromisso assumido com o ministro da Educação e na sequência de ciclos de conferências realizados em Leiria, onde se abordaram temas relativos a contratos e efetivação, definição de letras, reconduções e estágios. Neste número, dá-se, igualmente, conta da recomendação acerca da situação dos professores aprovada pela conferência intergovernamental especial sobre a situação dos professores efetuada em Paris a 5 de outubro de 1966. Gomes Bento, Alda Nogueira e M. Manuela Moura (Tabela 2) escrevem sobre assuntos de natureza profissional e pedagógica como contributos para a temática central deste número – o Projeto de Estatuto do Pessoal Docente.

O **Caderno *o professor* n.º 3** é totalmente dedicado ao Estatuto do Pessoal Docente (Tabela 2), com depoimentos de Carlos Canals, Rui Grácio, Delfim Santos, Carmen Losada e Manuel Pires, entre outros.

2. A revista *o professor*

O n.º 1, com o título *O estatuto do professor*, abre com a lista de livros da coleção "Ensino e Pedagogia" que os Grupos de Estudo vinham a publicar. Dela constam as obras *A política de mão-de-obra barata do Ministério da Educação,* de Agostinho Lopes, *Os livros escolares,* de Costa Carvalho, *História do movimento associativo dos professores do ensino secundário, 1981-1932,* de Gomes Bento, e *Para a história do ensino em Portugal,* de António Teodoro, à data ainda no prelo.

Na página um, aparecem os nomes dos editores e proprietários em número de quinze, o sumário, os endereços da sede, no Porto, e das delegações, em Coimbra e Lisboa, a lista de colaboradores, as condições de assinatura, o local da composição e impressão, em Cucujães, o estatuto editorial e o nome do diretor, Costa Carvalho, e dos subdiretores, António Teodoro, Júlia Jaleco e Reis Monteiro.

---

[13] Eventualmente poderá significar a abreviatura de *Monsieur*.

Atribuições do correspondente:

1. Participar na orientação e preparação de "O professor", comunicando questões – de ordem profissional, pedagógica ou cultural – levantadas no seu estabelecimento de ensino, organizando debates, mesas redondas e entrevistas.
2. Impulsionar a difusão da revista, angariando assinantes e divulgando os números em preparação.
3. Agregar a si outros colegas interessados, de modo a constituírem um grupo de correspondentes.
4. Cada correspondente, ou grupo de correspondentes, pode possuir ainda um *depósito de venda* da revista e, eventualmente de "O Professor".

Analisemos os dois textos que constam do espólio [14] e que definem as bases em que *o professor* assentou: o Projeto de Regulamento interno [15] (aprovado na reunião do G.E. do Norte e a ser apreciado na Reunião Nacional dos GEPDESP) e um outro texto intitulado Regulamento interno de "O professor". Cotejar os dois textos (Tabela 3) permite-nos hoje estudar a dinâmica dos grupos de professores envolvidos na constituição da sua revista de referência.

Tabela 3

Projeto de Regulamento interno	Regulamento interno
1) A revista designa-se "O professor" e é o órgão dos Grupos de Estudo do pessoal Docente do Ensino Secundário e Preparatório, a quem se reconhece o direito de intervir no seu funcionamento, sempre que for julgado necessário.	idem
2) A sua sede será no Porto, com delegações noutras cidades. A sede e delegações serão instaladas, logo que possível, em salas próprias.	idem
3) De início, a revista sairá de 2 em 2 meses, com 5 n.ºs por ano letivo.	idem
4) O quadro de proprietários da revista é constituído por 15 professores.	4) O quadro de proprietários da revista é constituído por 20 professores. [16]

[14] O espólio dos Grupos de Estudo do Pessoal Docente dos Ensino Secundário e Preparatório, está à guarda da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no seu centro de investigação CeiEF, em Lisboa. Presentemente, o espólio está no Centro de Documentação da FENPROF.

[15] Este projeto, sem data, só pode ter sido aprovado depois de outubro de 1973, devido à referência, no ponto 14, ao n.º 1 de "O Professor". Este projeto sofreu alterações na reunião nacional.

[16] Note-se que no texto de António Teodoro (1978), já citado, se faz referência a treze professores.

5) O quadro diretivo será composto por: - um diretor, necessariamente com residência no Porto - três subdiretores.	5) O quadro diretivo será composto por: - um diretor, necessariamente com residência no Porto - três subdiretores, cada um tendo a seu cargo a sua secção dentro da revista.
6) A revista terá um quadro, o mais vasto possível, de colaboradores e redatores com os nomes anunciados	idem
7) Os colaboradores serão escolhidos ou convidados pelos Grupos de Estudo.	idem
8) Considera-se colaborador todo aquele que de qualquer modo participe na elaboração da revista.	8) Todo o colaborador, para continuar a ser terá de entregar, pelo menos, um trabalho por ano.
9) Procurar-se-á que cada GE em atividade se responsabilize por uma ou mais secções da revista.	_____
10) A programação de cada número caberá a uma equipa técnica e será sujeita a aprovação em reunião de cada GE e posteriormente em Reunião Nacional.	9) A direção da revista será autónoma e confiada à assembleia de colaboradores, redatores, proprietários e diretores, que programará os números a publicar.
11) A programação anual (escolha de temas para cada número) será aprovada em Reunião Nacional cuja ordem de trabalhos contenha uma alínea específica sobre a questão.	_____
12) A equipa técnica, que incluirá redatores e tradutores, orientadores gráficos, responsáveis por assinaturas, tesouraria e publicidade, será eleita anualmente por cada GE, competindo-lhe decidir sobre a colaboração recebida.	10) O executivo será entregue a um Secretariado escolhido pela Assembleia.
13) A revista terá uma rede de correspondentes, se possível, um por estabelecimento de ensino, com os nomes e endereços (estabelecimento?) a indicar em cada número.	11) A revista terá uma rede de correspondentes, se possível, um por estabelecimento de ensino, com os nomes e direções a indicar em cada número.
14) O correspondente deverá: (ver "O Professor" n.º 1)[17]	12) O correspondente assegura a angariação de assinaturas, a venda avulso, o noticiário das escolas e recolherá colaboração eventual.

[17] Ver texto sobre Atribuições dos correspondentes.

15) Cada número será, sempre que possível, dedicado, em parte, a um tema especial.	13) idem de 15)
16) Esse tema será preferivelmente submetido a debate nos locais onde existam possibilidades de se promoverem reuniões abertas de professores, expressamente convocadas pela revista, em forma de colóquio.	14) idem de 16)
17) Por cada n.º será feita uma montagem escrita das intervenções e conclusões desses colóquios.	15) Idem de 17)
18) A revista incluirá publicidade especializada.	16) idem de 18)

No editorial deste número um (p.2) lê-se:

"Ao anunciarmos em julho do corrente ano a saída de "O Professor" escrevemos: "O Professor, acima de tudo, pretende ser o espaço aberto às questões que vão no sentido de um mudar de vida dos professores e do ensino, o defensor do direito à iniciativa do sector docente, o crítico das barreiras e obstáculos que se levantam ao cabal desempenho da função docente".

Nasce da necessidade sentida por sectores cada vez mais amplos da **classe docente** de reflectirem sobre os múltiplos problemas que diariamente se lhes levantam no exercício da sua profissão, e expressa a sua vontade decidida em procurara e realizar as soluções indispensáveis. Órgão de profissionais da educação e ensino destina-se também e fica aberto a todos os educadores, educandos e, de um modo geral, a quantos assumem os reais valores humanos. Existiu como caderno não periódico, passa agora a revista bimestral.

É da participação daqueles a quem se dirige que **"O Professor"** viverá. Esta participação pode revestir-se das mais diversas formas: assinando e impulsionando a difusão da revista, angariando assinantes; colaborando na orientação e preparação de cada número, comunicando questões – de ordem profissional, pedagógica ou cultural – levantadas no seu estabelecimento de ensino, enviando artigos ou pequenas anotações; criticando ou propondo alterações.

Além das secções habituais, cada número de **"O Professor"** será dedicado a um tema. Pela importância de que se reveste para o pessoal docente a definição de um estatuto profissional, dedicou-se este número ao **Estatuto do Professor**. No próximo número pensamos abordar alguns aspectos daquilo que constitui uma das maiores aspirações da classe: uma **Associação de Professores.**

Contamos com a capacidade e interesse do professorado em modificar a sua situação profissional pela revalorização da sua função social e pedagógica.

Note-se que nem uma palavra sobre os Grupos de Estudo!
Na página três, é referida a morte de Jofre Amaral Nogueira que fez parte

do grupo inicial de docentes, proprietário de *o professor.* Sem assinatura, mas com a referência Porto, março 1973, publica-se um excerto de uma obra ou artigo intitulado "Reflexão inédita".

Os artigos dedicados ao estatuto do professor (pp.15-31), "Estatuto do pessoal docente, breve cômputo de uma discussão" e "Para um estatuto do professor", não estão assinados. Costa Carvalho assina "Da necessidade de um estatuto", Sousa Santos, "Tempo de estatuto(s)", Raul Gomes, "Quem é o professor?" e António Teodoro, "O professorado do ensino secundário na actual estrutura escolar, esboço de caracterização" [18].

As rubricas, Noticiário nacional (pp. 4-5) e Noticiário internacional (pp. 5-7) informam acerca de reuniões do ministro da Educação com diretores dos órgãos de informação e jornalistas, bem como de despachos publicados em Portugal e de acontecimentos em Espanha e França, dando conta, no primeiro destes países, de um movimento de 100.000 professores que culminou com uma greve geral, e, no segundo, do interesse dos sindicatos franceses (SNI, SNES e SGEN) pelo problema do pessoal não efetivo, que, em 1972-73, desenvolveu greves descentralizadas, bem como da realização de colóquios, congressos e assembleias de sindicatos e associações de educadores franceses.

Correio (pp. 8-9), rubrica que é assinada pelas iniciais, E. O. e A. T [19], sob o título "Acerca duma 'simples reunião comicieira, tendenciosa e irresponsável, no estilo clássico do carneiro com batatas' …", informa sobre o comentário de J.B. [20] inserto no semanário *Dever,* propriedade da paróquia da Figueira da Foz, acerca de uma mesa redonda publicada em 2 fevereiro de 1973, no *Diário de Lisboa*. António Gomes Guerra escreve o obituário de Jaime Lopes Amorim. A rubrica termina com um apelo á colaboração dos leitores.

Segue-se a rubrica Antologia, na qual Maria Amália Borges escreve sobre "Uma escola de trabalho ao nível dos primeiros graus de ensino" (pp. 10-13).

Na rubrica, Apontamentos (pp. 14, 32-36), as notícias são assinadas com iniciais. Assim, "Vencimentos e gratificações", é subscrita por C. C. [21],"Estágio e exame de estado", por M. B., "Cursos intensivos de verão", por L.G., "Competência de director", por A.R., "A criança, a poesia e …certa metodologia", por M. G. P. [22], "Independência dos professores ameaçada", por C. C. [23], "Bolsas e critérios…", por J. L., "Para o VII Congresso do ensino", por G. B. [24], "Tudo como dantes", por A. C., e "Colóquio dos professores de trabalhos oficinais", por B. S.

Viviane Isambert-Jamati, da Universidade de René Descartes, Paris, e da

---

[18] Comunicação proferida em 25 de maio de 1972, a convite da DEVIR, Cooperativa de Difusão do Livro, para a discussão do tema "O Professor do ensino secundário na actual estrutura escolar", como se lê na nota de rodapé da página 29.

[19] Elsa Oliveira e António Teodoro.

[20] Identificado no texto como Jorge Babo.

[21] Costa Carvalho.

[22] Maria da Glória Padrão.

[23] Costa Carvalho.

[24] Gomes Bento.

U.E. R. de ciências da educação, assina o artigo de referência "Breve história duma noção imprecisa: a democratização" [25] (pp. 37-40).

Atividades dos professores, Bibliografia e Através da imprensa (pp. 41-48) são as rubricas que fecham a revista, após um apelo à colaboração no n.º 2, subordinado ao título "Para uma associação de professores". O número inclui ainda um excerto de "Bases para a solução dos problemas da Educação Nacional", de Faria de Vasconcelos, artigo publicado pela *Seara Nova*, nos n.ºs 3, 5, 7, 8, e 11 de 20 de novembro de 1921 a 15 março de 1922, e intitulado "As reformas e o pessoal".

Finalmente a rubrica, Através da imprensa (pp. 47-48), é particularmente relevante, pois mostra quais os órgãos de comunicação social que estavam atentos ao movimento dos professores e às suas reivindicações - *A Capital, A República, Diário de Lisboa, A Independência de Águeda, Seara Nova, O Expresso* e *A Opinião* [26].

O n.º 2, com o título *a associação de professores*, publicado em dezembro de 1973 refere na página 46, refere a morada das novas instalações no Porto. Inicia-se com uma lista de correspondentes em Lisboa, zona Sul e Madeira. O sumário, na página 1, mantém as rubricas do número anterior, Correio, Noticiário, Apontamentos, Atividades dos professores e Através da imprensa. Aparecem, no entanto, rubricas novas, tais como Legislação, Bibliografia e O professor na imprensa portuguesa.

Na rubrica Apontamentos (pp. 8-13), salientamos os seguintes textos: "Aumento de trabalho para aumentar os vencimentos?", de A. R., "Curso de formação de professores de francês", assinado por Um professor, "Justificação de faltas", de A. C., "Zelo pedagógico", por M. C., "Sabia que…", de Um grupo de professores do ensino primário, "Arbitrariedades", por A. T. [27], "Directores de turma ou uma experiência em questão", de Fátima Rodrigues.

A nova rubrica O professor na imprensa portuguesa (p. 46) regista referências à revista nos seguintes jornais e revistas: *A Capital, República, Diário de Lisboa, O Expresso, A Opinião, A Independência de Águeda, Jornal de Notícias, Notícias da Amadora, O Dever, Voz Portucalense, Voz do Trabalho, Jornal do Fundão, Diário de Coimbra, Vértice, Vida Mundial.*

Os artigos de referência são da autoria de Salvado Sampaio, "A feminização da docência" (pp. 14-16), de Cabral Pinto e J. S. da Silva, "Por uma acção pedagógica autêntica" (pp. 17-18), de António Teodoro, Carlos Moreira e Lucinda Lopes, "Cursos complementares do ensino técnico", que aborda assuntos como "O organigrama divulgado pela Direcção Geral do Ensino Secundário", "Encon-

---

[25] Em nota de rodapé, página 37, dá-se conta de este artigo ter sido publicado no n.º 107, de outubro 1972, dos *Cahiers Pédagogiques*, e de um agradecimento de *o professor* ao diretor Jean Delannoy.

[26] Manuel Maria Calvet de Magalhães e Salvado Sampaio eram colaboradores de *A Capital* e do *Diário de Lisboa.* Ao primeiro, diretor da Escola Preparatória Francisco de Arruda, foi instaurado um processo disciplinar por ordem do então ministro da Educação, José Hermano Saraiva, por colaboração na imprensa. O segundo, escrevia sob o pseudónimo de João Serra.

[27] António Teodoro.

tro de professores", "Reunião de Directores" e "Algumas opiniões" (pp. 34-39) e de Teresa Guerreiro, 12 anos, Leiria, 1972, "A escola que eu gostaria de ter" (p. 40).

Sob o título "Associação de professores" (pp. 19-33), são abordados os seguintes assuntos:

– Recomendação relativa à situação dos professores (UNESCO/OIT), Paris, 5 de outubro de 1966.
– Breve história do movimento associativo dos professores na Primeira República, de Gomes Bento.
– Para uma associação de professores, transcrição do documento dos GEP-DESP, distribuído pelas escolas e liceus do País.
– As escolas pronunciam-se, com excertos das atas das reuniões de conselho de escola de vários estabelecimentos de ensino.
– "O professor" regista a opinião de…, com respostas às seguintes perguntas: 1 – Qual o âmbito da associação? 2 – Quais as suas finalidades? e 3 – Quais os passos a dar para a sua constituição? Respondem professores do Liceu D. Dinis, além de Sousa Santos, Calvet de Magalhães e Vitor Silva.

E a revista termina com um apelo à colaboração no n.º 3 sobre formação de professores, adiantando sugestões de abordagem do tema e enunciando os problemas que se levantam relativos a esta temática. Anuncia, igualmente, que está em preparação um número sobre condições de trabalho, avaliação de conhecimentos e exames.

Tal como no número anterior, publica um excerto de *O conde de Abranhos*, de Eça de Queiroz, edição de Lello & Irmãos, 1966, vol. III, p. 320.

O n.º 3, *formação de professores – estágios* data de fevereiro de 1974. Também neste número se publica, em abertura, os nomes dos correspondentes, na sua maioria do Norte do País. As rubricas são as mesmas do número anterior. Na rubrica Antologia, pode-se ler um artigo de Georges Cogniot, sobre um livro de Georges Snyders, *Pedagogie Progressiste*, da coleção SUP da PUF, de 1971. Termina com o anúncio da temática do n.º 4, Condições de trabalho, sugerindo assuntos a tratar e informando que está em preparação um número sobre Avaliação de conhecimentos - exames.

A temática central deste número 3: Formação de professores – estágios (pp. 11-40) é a seguinte:

– "Depoimentos", de M. F., professor/a provisório do ensino técnico, M. Helena Albergaria, professora metodóloga do ensino técnico, Boaventura Alves, professor estagiário do ensino liceal e M. Eduarda Carvalhinho, assistente pedagógica do CPES.
– "Qual é para si o papel dos actuais estágios pedagógicos?" Respondem Ofélia Moreira Duarte Carvalhão, professora efectiva do ensino liceal e assistente pedagógica, com dois depoimentos, Áurea Grilo, M. Lurdes Alarcão e M. Lídia Pinheiro, professoras estagiárias de liceu.
– "Estagiários 72/73 pronunciam-se". Refere encontros, em final de 72 e a 19

de janeiro de 1973, dos quais resultou a constituição de quatro grupos de trabalho. Nestas reuniões, foi aprovada uma proposta na qual se indicam os aspetos negativos dos presentes estágios: espírito competitivo e incidência desastrosa sobre o corpo de professores, enquanto comunidade. Seguem-se a referência a um encontro, a 14 fevereiro 1973, para análise do Ofício 45, de 7 de fevereiro, o relato da entrevista concedida pelo diretor-geral do Ensino Secundário e uma posição crítica face ao trabalho desenvolvido pelos Grupos de Estudo, assinada por Cabral Pinto, Inês Borges e Manuel Matos.

– "Algumas considerações sobre a formação de professores", de Amélia Pais, professora assistente de pedagogia do ensino liceal.
– "Os orientadores pedagógicos – entrevistas a estagiários". Depõe Fina d'Armada.
– "Estágios novos. Estágios velhos", de Júlia Jaleco, professora supervisora do ensino técnico.
– "Mesa redonda em Leiria. Tema: a formação de professores", assinado unicamente pelas iniciais, A. D., M. L. A., A, B., J. R., V. M., A, P. e C. F. realizada a 24 de janeiro 1974.
– "Um vazio a preencher", de Fátima Rodrigues, professora do ensino liceal.
– "De como a severidade pode ser desconhecimento", de Urbano Tavares Rodrigues, artigo no *Diário de Lisboa* de 31 de outubro de 1972.
– "Quem prepara os metodólogos?" de Jorge Costa, transcrição do *Expresso* de 3 de novembro de 1973.

O n.º 4 de *o professor,* planeado para o primeiro período de 1974/75, não foi publicado devido à eclosão do movimento que deu origem à instauração do regime democrático, a 25 de Abril de 1974.

Termina, assim, uma fase de *o professor.* E nasce uma outra, passando a revista a ser propriedade de uma sociedade por quotas. Hoje, continua a sua publicação com a chancela da Editorial Caminho.

Se analisarmos o papel dos Grupos de Estudo na construção de uma identidade profissional do professorado durante o regime do Estado Novo, não o podemos dissociar do papel de *o professor*, pois como afirmou António Teodoro (1978), *o professor* surge numa fase de ascenso da luta dos professores, sendo, simultaneamente, "um reflexo e agente dessa luta".

Referências

Carvalho, A. C. (1981). 10 anos de vida, 10 anos de Luta. *O Professor*, 2, 43-45, nova série.

Carvalho, A. C. (1990). Memórias de o professor. *O Professor*, 2, 3ª série, 78.

Grácio, R. (1983). O Congresso do Ensino Liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário: uma alternativa sob o caetanismo, *Análise Social*, XIX (77-78-79), 3°, 4° 5°, pp. 757-791.

Pato, H. (2010). *Contributo para a História do sindicalismo docente*. FENPROF. Lisboa

Ricardo, M. M. C. (2013). *O professor* como construção de uma identidade associativa no período do Estado Novo. In R.S. Duarte, M. M. C. Ricardo & M. de L. Silva, (orgs.), *Percursos do associativismo e do sindicalismo docente em Portugal, 1890 – 1990*. (pp. 81-96). Lisboa: Edições Universitária Lusófonas.

Stoer, S. (2008). A Revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 26, 49-70.

Tavares, M. (2004). Escola e sindicalismo docente: Os Grupos de Estudo nos cadernos 'O professor'. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 139-146.

Teodoro, A. (1978). 7º aniversário de *o professor*. Nas suas páginas, as lutas dos professores. *o professor*, 10 (nova série). pp. 8-15.

MARIA MANUEL CALVET RICARDO

Professora do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED)

E-mail: calvetricardo@net.sapo.pt

Publicado originalmente:

Ricardo, M.M.C. (2013). o professor como construção de uma identidade associativa dos professores no período do Estado Novo, 1971-1974. In R.S. Duarte, M.M.C. Ricardo & M.L. Silva (org.), *Percursos do Associativismo e do Sindicalismo Docente em Portugal 1890-1990.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. Atualizado em março 2018.

13

O protagonismo dos Sindicatos na formação e na construção da profissão docente (1974/1992)

Rosa Serradas Duarte

Introdução

Quarenta anos depois do 25 de Abril de 1974 e da criação de sindicatos democráticos, o exercício de recordar, já com algum distanciamento, pode ajudar-nos a compreender melhor os acontecimentos atribuindo-lhes, porventura, um outro significado.

Pretendemos, neste trabalho evidenciar o papel desempenhado pelos sindicatos na formação dos professores e na construção da profissionalidade docente, prosseguindo o que já fora iniciado por movimentos associativos de professores anteriores ao do 25 de Abril, nomeadamente os Grupos de Estudo dos Professores do Ensino Secundário (GEPDES). Na impossibilidade de tratarmos este assunto em toda a sua extensão e profundidade centrámo-nos primordialmente na Profissionalização e na Formação Contínua, tomando como base três aspetos que considerámos de maior relevância. A saber:

1. A contextualização da situação anterior ao 25 de Abril, no que respeita as reivindicações de professores sobre a formação docente;
2. A exigência da profissionalização e de formação de grau superior para todos os docentes;
3. A ligação da formação contínua à progressão na carreira, e o seu papel na construção da profissão

1. A contextualização da situação anterior ao 25 de Abril

Os sindicatos de professores assumiram logo após a sua constituição, reivindicações situadas quer no campo laboral, quer no domínio das políticas educativas. Os dirigentes sindicais eram professores que segundo Silva (2013: 97)

sempre manifestaram uma conceção ampla do papel dos sindicatos considerados "como instrumentos e lugar de conceção e intervenção no domínio das políticas educativas". Este entendimento foi, durante muitos anos, um dos principais motores da ação sindical.

A formação dos professores é um caso paradigmático deste posicionamento, até por razões que estão intimamente ligadas à génese dos próprios sindicatos. Podemos considerar, no entanto, que esse desempenho parece ter caído no esquecimento, tendo-se menosprezado a sua importância

A estreita ligação entre a atividade sindical docente de cariz laboral, e a atividade desenvolvida no âmbito da definição das políticas educativas numa perspetiva mais ampla, originou, também, um modo diferente da negociação dos professores com o patronato, sem paralelo em qualquer outro setor. Lutar por melhores condições de trabalho foi sempre indissociável da luta por um melhor ensino e da exigência de uma melhor escola.

Depois do 25 de Abril, os sindicatos de professores, então criados, desempenharam um papel relevante na construção do novo Sistema Educativo e de uma profissionalidade docente, também ela nova, compaginada com o regime democrático.

Até 25 de Abril de 1974, Portugal esteve isolado da Europa e do mundo, tendo o regime ditatorial de Salazar conduzido o país ao isolamento, assim manietando o seu desenvolvimento. Marcelo Caetano que lhe sucedeu, iniciou algumas mudanças promissoras que permitiram chamar aos primeiros anos do seu governo a "primavera Marcelista" por terem sido criadas ilusões de democratização do Estado nas alas mais moderadas da oposição, nomeadamente nos chamados católicos progressistas. Mas, a continuidade e até o agravamento da guerra colonial, cedo vieram demonstrar que o regime autoritário se mantinha sustentado pelas forças paramilitares criadas para esse efeito, muito particularmente pela PIDE, a polícia política e pela censura que reprimiam qualquer tipo de oposição ao regime.

No que respeita à Educação, o isolamento e atraso relativamente aos outros países da Europa eram muito evidentes. Mas, desde o início dos anos 60, assiste-se ao deflagrar nas Universidades de movimentos estudantis de contestação ao regime, em particular à guerra colonial que afetava diretamente a vida dos jovens. Estes movimentos estudantis têm particular expressão em 1962 com Salazar e em 1969 já com Marcelo Caetano. Segundo Fernandes (2006), "as crises universitárias abriram e fecharam a década de 1960. A crise de 1969, originada em Coimbra, talvez a mais grave de todas, acabaria por impor a demissão do Ministro da Educação José Hermano Saraiva, e a sua substituição por José Veiga Simão." Também Grácio (1995: 493) afirma que "a documentação da Oposição democrática faz-se eco da crise universitária de 1968-69 e da luta estudantil, sintetizando e difundindo mais largamente o desagravo e as reivindicações dos estudantes."

Em contra mão com a orientação política do governo o discurso da necessidade da democratização da Educação começou a emergir, aliado à patente necessidade de modernizar o país impondo algumas mudanças importantes de

entre as quais se destaca o alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos com a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário em 1967/68. Em 1971 o Ministro Veiga Simão deu início à uma Reforma do sistema educativo lançando um conjunto de medidas das quais resultou a Lei 5/73 que veio a ser travada com o 25 de Abril. Segundo Fernandes (2006), "aproveitando a proteção política e financeira do presidente do governo, o Ministro lança uma reforma que ilustrou a "evolução na continuidade".

Parece-nos importante referir esta situação, na medida em que a expansão da escolaridade obrigatória para 6 anos tornou necessário o recrutamento massivo de professores entre os jovens finalistas e recém licenciados provindos do Ensino Superior. Foram eles que, nos últimos anos da ditadura, renovaram o corpo docente das escolas do Ensino não Superior, particularmente no Ensino Preparatório Muitos militavam já na oposição ao regime tendo adquirido experiência organizativa nas Associações de estudantes a qual lhes permitiu constituir grupos de professores que, ainda clandestinamente, se reuniam para debater problemas profissionais: o pagamento das férias aos professores provisórios, e outros direitos, nomeadamente os relativos à sua profissionalização. Deste modo os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES) foram ganhando protagonismo fazendo ouvir as suas opiniões que já então fundiam a defesa dos direitos laborais com a defesa da democraticidade da escola e a elevação da qualidade do ensino.

Em 1974 mais de 50% dos professores dos ensinos básico e secundário não eram profissionalizados, isto é, não lhes fora facultado o acesso ao estágio pedagógico que lhes daria a qualificação profissional. Tornava-se pois necessário criar as condições para se profissionalizarem a fim de adquirirem um vínculo profissional estável. Por este motivo, a questão da formação foi tema aglutinador das reivindicações dos professores, sobretudo dos mais jovens.

Este movimento vai estar na origem da constituição dos sindicatos de professores que não resultaram de um movimento *top-down*, de uma dada direção política ou de uma conceção sindical mas sim das movimentações nas escolas. (Teodoro, Duarte, Gonçalves, 2013). Com a Revolução, a educação emergiu como um dos sectores da sociedade mais dinâmicos: a 26 de Abril os professores derrubaram praticamente todos os diretores e reitores das escolas e liceus, substituindo-os por comissões diretivas eleitas em cada estabelecimento de ensino dando, assim, início a um processo de gestão democrática. A partir de 27 de Abril iniciou-se um movimento massivo de docentes que conduziu à criação dos Sindicatos de Professores, alguns dias mais tarde. Na criação dos Sindicatos de Professores assumiram particular destaque os professores que antes do 25 de Abril integravam o movimento acima referenciado e denominado (GEPDES) fazendo da formação um tema prioritário que os sindicatos incorporaram nos seus programas de ação.

O 25 de Abril permitiu o regresso de muitos dos ex-estudantes universitários que haviam deixado o País. Agora, já com os cursos terminados em diversas Universidades Europeias e com uma experiência de vida democrática irão assumir uma atitude socialmente, interventiva muitos deles no Ensino.

Estas são, em nossa opinião, algumas das razões que fizeram da Educação um dos sectores mais dinâmicos do pós-25 de Abril. O facto de ter havido uma revolução que operou ruturas importantes e revelou necessidades imperiosas de mudança, o facto de existirem já dinâmicas desenvolvidas em torno dos problemas profissionais dos professores, permitiram a eclosão de processos reformadores que se tornaram pólos da ação sindical.

2. A exigência da profissionalização e de formação de grau superior para todos os docentes

Os sindicatos de professores, depois da sua constituição, empenharam-se na construção de um novo Sistema Educativo e iniciaram um percurso que os conduziria à construção de uma nova profissionalidade docente.

A Reforma Educativa aprovada pela Assembleia Nacional em 1973 (reforma Veiga Simão) foi posta de parte por se considerar desajustada dos ideais democráticos assentes numa fundamentação ideológica progressista, que viria a ser consagrada na Constituição da República de 1976 assim permitindo, a construção do novo edifício legislativo Português no domínio da educação e do ensino

A reivindicação e a luta por um estatuto socioprofissional justo que incluía a profissionalização e a formação tornaram-se, desde logo, mote da ação sindical. Tal como já foi dito, mais de 50% dos professores dos Ensinos Preparatório e Secundário não tinham formação pedagógica

De 1974 a 1976 viveu-se um período que culminou na aprovação da Constituição. No que se refere aos professores e por ação dos sindicatos, em 1974 foi conquistado o pagamento das férias para todos os professores. Em 1975 conquistou-se o reajustamento de letra para os professores de todos os graus de ensino e em 1976, "realizam-se as primeiras eleições no sindicato da Grande Lisboa a que concorrem seis listas"[1].

A Constituição da República Portuguesa (CRP), aprovada em 2 de abril de 1976, estabelece as linhas e os princípios gerais em que a sociedade portuguesa do pós 25 de Abril deveria assentar. Consagra Portugal como uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e na construção de uma sociedade livre, justa e solidária (Artº 1.º revisto pela R.C./89). Consagra ainda a República Portuguesa como um estado de direito democrático da seguinte forma. "A República Portuguesa é um estado de direito democrático, baseado na soberania popular, no pluralismo de expressão e organização política democráticas e no respeito e garantia de efetivação dos direitos, liberdades fundamentais que têm por objetivo a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa" (Artº 2.º).

Foi também a CRP que se atribui à Assembleia da República competência

[1] SPGL – *Uma expressão das conquistas de ABRIL – Exposição dos 40 anos do SPGL*, de 2 de Maio de 2014.

exclusiva para legislar sobre diversas matérias, de entre as quais cabe destacar as Bases do Sistema de Ensino.

O estabelecimento da obrigatoriedade da Assembleia da República legislar sobre as bases do Sistema de Ensino originou um processo vivo, controverso que conduziu, 10 anos mais tarde, à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo — Lei n.º 14/86, de 14 de Outubro. Pode afirmar-se que os Sindicatos participaram ativamente nessa construção, embora esse processo ainda não esteja cabalmente estudado. José Salvado Sampaio publicou em 1988, nos cadernos da FENPROF, um excelente trabalho intitulado Posição dos Partidos Parlamentares perante a Lei de Bases do Sistema Educativo com o qual se iniciou um estudo ainda inacabado, nomeadamente no que se refere à posição dos sindicatos sobre o assunto.

Durante 10 anos, a Assembleia da República foi aprovando após negociação com os sindicatos Leis de primordial importância, sobre aspetos parcelares do Sistema Educativo. Citando algumas: a Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro – o direito de participação dos pais nos Estabelecimentos de Ensino; a Lei n.º 9/79, de 19 de Março – Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo; e a Lei n.º 65/79, de 4 de Outubro – Lei da Liberdade de Ensino.

Assim, os sucessivos governos foram fazendo opções e negociando diplomas, mesmo na ausência da Lei enquadradora. O país não para e todos os anos, as escolas acolhem milhares de novos alunos que na altura aumentaram com os jovens provenientes das ex-colónias Portuguesas. No que se refere ao movimento sindical, (referindo apenas o Sindicato dos professores da Grande Lisboa porque nele focámos o nosso estudo no domínio da formação), podemos considerar como principais as seguintes ações nesse domínio:

– "1978 Organização dos "Cursos de Setembro "com vista à atualização Científica e Pedagógica dos professores que, a partir de 1979, prosseguem com o nome de Jornadas Pedagógicas" (informação recolhida na Exposição dos 40 qnos do S.P.G.L.
– 1979 Organização de um Seminário Internacional sobre Formação de Professores (9-10 de Novembro).

Destacando este Seminário Internacional, diremos que foi organizado em três seções: I – Formação Inicial; II – Formação em exercício e III – Formação Contínua. Intervieram António Teodoro, Rogério Fernandes, Graça Fernandes, Hélia de Almeida, Manuela Esteves, entre outros, que posteriormente desempenharam papeis de destaque no âmbito das Políticas Educativas.

Foram ainda apresentados pelo SPGL para debate dois documentos: "Contributo para a definição de um Sistema de formação em Portugal e "A preparação para a vida profissional dos professores do Ensino Secundário hoje" (Declaração do 49.º Congresso da FIPESO (Fédération International des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel) realizado de 23 a 29 de Julho de 1979 em Estocolmo. Os professores apreciaram ainda: O Projeto de Decreto-lei sobre a for-

mação de professores; O projeto de decreto-lei sobre contratos plurianuais com docentes; Lei 49/79 sobre complemento de habilitações.

Em Dezembro de 1979 e após demoradas negociações, em que todos os sindicatos particularmente o SPGL e o SPZN tiveram um papel preponderante e absolutamente decisivo foi aprovado o Decreto-lei n.º 519-T1/79 de 29 de Dezembro com o qual se os passos necessários ao fim da mobilidade generalizada dos professores provisórios que, anualmente, eram colocados nas suas escolas em meados de Outubro para delas saírem em junho ou Julho ignorando qual seria o seu próximo local de trabalho.

Para resolver tão grave problema estabelecia-se um programa de contratação anual, automaticamente renovável, visando:

– A estabilidade do corpo docente;
– A profissionalização a curto prazo dos docentes;
– A descentralização da formação;
– As bases de um sistema de Formação contínua;
– A autonomia e a responsabilidade das escolas;
– Uma melhor gestão e formação de pessoal dos serviços centrais e periféricos.

Para este efeito, foi estabelecida a contratação plurianual, anual e temporária respondendo a uma das mais antigas reivindicações sindicais A estes contratos poderiam candidatar-se docentes com habilitação própria mas sem habilitação pedagógica para, durante dois anos se profissionalizarem. Os docentes sem habilitação própria fariam contratos de complemento de habilitação (Lei 67/79, de 04/10). Deste modo foram lançadas as bases para a resolução de três dos mais importantes problemas do sistema – a mobilidade docente, a profissionalização e a formação contínua dos professores.

As práticas de formação contínua utilizadas (ainda antes da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo) eram essencialmente viradas para a profissionalização de professores ou seja o complemento de formação académica especificamente estruturada para a docência nos, então, Ensinos Preparatório e Secundário Tais práticas, em alguns casos, induziram nas escolas dinâmicas percursoras de uma formação contextualizada e, provavelmente, propiciadoras de uma maior facilidade de adesão aos modelos de formação centrados na Escola que hoje se preconizam.

Neste caso particular, os sindicatos foram muito intervenientes e bem sucedidos. O modelo de formação que, em 1988, deslocou a responsabilidade da formação docente para o Ensino Superior, no pressuposto de que só assim estaria assegurada a qualidade e a qualificação dos formadores, foram tributários, segundo (Correia 97), de uma outra conceção de formação que pretende fazer a separação entre o papel das instituições de formação e os contextos de trabalho.

Com a constituição das Federações Sindicais em 1983, já a meio do percurso tendente à Lei de bases do sistema educativo, começam a divergir, em termos negociais, a Federação Nacional dos Professores FENPROF e a Federação Nacio-

nal dos Sindicatos da Educação FNE, que até então, se tinham apresentado como uma frente única junto do Ministério da Educação.

O trabalho desenvolvido na para a elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo foi demorado (10 anos) e controverso mas teve o grande mérito de conseguir mobilizar, para além dos Partidos Políticos, os Sindicatos e outras entidades da sociedade civil.

A existência de uma Lei de Bases do Sistema Educativo foi considerada urgente e necessária, não só para harmonizar o sistema com os princípios da CRP aprovada em Abril de 1976, mas ainda para evitar que os sucessivos governos fossem tomando medidas avulsas e desarticuladas, provavelmente, em muitos casos contraditórias. Foi criada na Comissão Parlamentar da Educação uma subcomissão presidida pelo deputado Lemos Pires, para a discussão dos projetos de Lei apresentados. Nesta comissão, segundo Bártolo Paiva Campos (em Pires, 1987), foi-se aprofundando a consciência da necessidade de aprovar uma lei que correspondesse, no mínimo, às posições resultantes de uma convergência alargada dos vários partidos políticos com vista a impedir o aparecimento de maiorias políticas diferenciadas que pusessem em causa uma reforma séria e estrutural num domínio como o da educação.

No que respeita à Formação de professores a Lei de Bases determina:

> Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores
> 1. A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:
> *a*) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científica e pedagógico de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
> *b*) Formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente;
> *c*) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
> *d*) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
> *e*) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
> *f*) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante;
> *g*) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa;
> *h*) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem.
> 2. A orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância, sendo a docência em todos os níveis e ciclos de ensino assegurada por professores detentores de diploma que certifique a formação profissional específica com que se encontram devidamente habilitados para o efeito.

Embora a Lei 46/86 de 14 de Outubro ter já reconhecido a formação de grau superior para os educadores e professores da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário − reivindicação dos Sindicatos desde 1974 − a explicitação da exigência do grau de licenciatura para os educadores de infância e professores do 1º ciclo só vem a ser consagrada em 1997, na redação dada no Artº n.º 31 pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro.

A Formação de Professores foi um dos temas mais polémicos da lei de Bases, nomeadamente, por introduzir algumas alterações que contundiam com o sistema existente de formação de professores, com destaque para a passagem da formação de professores do 2º ciclo das Universidades para Escolas Superiores de Educação e para a introdução na formação dos professores do 2º ciclo das licenciaturas bietápicas (3 anos para os educadores e professores do 1º ciclo acrescido de mais um ano de formação para numa área do 2º ciclo (Curso Estudos Superiores Especializados) que habilita para a docência nesse ciclo.

No Art.º n.º 35.º da LBSE estipulam-se os princípios da formação contínua, afirmando-a como um direito reconhecido a todos os educadores e professores. Aponta-se para uma formação de cariz diversificada com o objetivo de assegurar o complemento e aprofundamento de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e permitir a mobilidade e progressão na carreira. Atribui às instituições de formação inicial a principal função nesta matéria, embora preveja que essa ação possa ser feita em colaboração com as escolas. Cria-se ainda para os professores dos sectores do Ensino não Superior os anos sabáticos para realização de formação.

No Artº n.º 36.º enunciam-se os princípios gerais das carreiras de pessoal docente e outros profissionais de educação e estabelece -se, entre outros aspetos, que a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação e às qualificações profissionais pedagógicas e cientificas (Artº 36.º - 2), referindo também o direito, por parte do avaliado, ao recurso sobre as decisões de avaliação.

A conjugação destas disposições liga inequivocamente e pela primeira vez, a formação contínua com a carreira docente fazendo depender esta última da primeira. Nas disposições finais e transitórias (Artº n.º 59.º,) determina-se que no prazo de um ano o governo deveria publicar legislação em vários domínios, dos quais destacamos a (i) Formação do pessoal docente, e (ii) Carreiras de pessoal docente e de outros profissionais de educação.

A publicação da LBSE resultou de um trabalho aturado de consensualização de princípios tendo sido aprovada pelos Partidos representados na Assembleia da República, da seguinte forma: (votos a favor do PS, PSD, PRD e PCP; voto contra do CDS; abstenção do MDP/CDE.) No entanto, tanto no voto contra como na abstenção a formação de professores foi um motivo relevante.

O voto contra do CDS fundamentou-se no facto da Lei não consagrar uma conceção global do Sistema Educativo na qual o CDS se pudesse reconhecer, em diversos campos entre os quais a "primarização" dos professores do Ensino Preparatório pela conceção que adota para a formação de professores (Sampaio 1987).

A abstenção do MDP/CDE prendeu-se com a diminuição da formação ini-

cial dos professores do então Ensino Preparatório, atual 2.º Ciclo do Ensino Básico, por considerar que tal conduziria ao abaixamento da qualidade do ensino e também pela separação do Ensino Superior Universitário do Ensino Politécnico (Sampaio 1987).

Do exposto torna-se claro que a questão da formação de professores, seja no que respeita à formação inicial, seja no que respeita à formação contínua, foi um dos pontos de maior polémica, entre os Partidos Políticos e no seio das forças sociais (Sindicatos, outras Associações de Professores). No entanto, é inquestionável a importância da aprovação com um consenso tão alargado desta lei em 14 de outubro.

Podemos sintetizar as aquisições da LBSE no que respeita à formação da seguinte forma:

- Estabelece o princípio da formação de grau superior para todos os professores não estipulando, no entanto o grau de Licenciatura para os educadores de infância e os professores do 1º Ciclo (o que só veio a acontecer na revisão da lei 115/97 de 19 de Setembro);
- Cria as licenciaturas bietápicas para os professores do 2º ciclo (a efetuar em ESES ou Universidades);
- Estipula princípios de formação dinâmicos ligados ao contexto e orientadas para a reflexão e investigação;
- Reconhece a formação contínua como um direito;
- Estabelece a ligação entre a formação e a progressão na carreira.

3. A ligação da Formação contínua à progressão na Carreira Docente

Com a adesão de Portugal à Comunidade Europeia, o discurso das prioridades educacionais vai adquirindo uma importância cada vez maior pois a aproximação do Sistema Educativo Português aos dos países constitutivos da Comunidade tornara-se urgente. A negociação final da Lei de bases que acabámos de analisar ocorre já neste quadro temporal.

Neste período, a atuação muito dinâmica dos sindicatos docentes manteve a Formação dos Professores na lista das prioridades educativas.

Portugal aderiu à Comunidade Europeia em 1 de Janeiro de 1986 e em Outubro desse mesmo ano foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo que acabámos de analisar no que se refere à formação.

No conjunto das formulações da Lei de Bases sobre a Formação Contínua é percetível a influência dos Sindicatos. Aqueles que estiveram na génese dos Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário e vieram a constituir a FENPROF intervieram na consagração de uma formação em contexto, orientada para a reflexão e investigação. Os sindicatos que estiveram na génese da FNE representando as forças de direita e de centro direita, puderam rever-se no princípio de que a Formação Contínua (F.C.) deveria preferencialmente ser assegurada pelas instituições de Formação Inicial do Ensino Superior.

Fixadas que foram as finalidades, os objetivos e os aspetos organizativos do Sistema Educativo, iniciou-se o percurso conducente à Reforma Educativa a qual deveria consagrar, entre outros aspetos, a universalidade da escolaridade obrigatória de 9 anos dividia em 3 Ciclos (1º Ciclo de 4 anos; 2º Ciclo de 2 anos e 3º Ciclo 3 anos) e formação de grau superior para todos os docentes. Esta organização permitia perspetivar a existência de uma carreira única para os docentes do Ensino não Superior.

Os problemas relativos à Formação Contínua foram formulados mediante a enunciação das seguintes ações a desenvolver num futuro imediato:

- Conceção de um sistema que permitisse a profissionalização dos professores não profissionalizados do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico;
- Organização de um complemento de formação destinado aos os professores do 1º ciclo, de forma a possibilitar-lhes a obtenção da equivalência ao grau académico da licenciatura, meio indispensável à concretização da unicidade da carreira docente;
- Reconversão profissional de alguns docentes de disciplinas ministradas no Ensino técnico mediante a frequência de cursos que conferissem um complemento de formação;
- Implementação de um sistema que proporcionasse F.C. a todos os docentes em serviço integrados na carreira, de modo a responder às novas situações que iriam ser colocadas pela Reforma Educativa.

O caminho percorrido até à publicação do Estatuto da Carreira Docente (ECD) no que se refere à FC e à sua ligação com a Carreira docente desenvolveu-se no sentido da afirmação da formação como um direito e suporte da progressão na carreira, estruturada em dez escalões, em substituição de uma progressão baseada, sobretudo, no tempo de serviço.

Até à aprovação do ECD, em 1989, mais do que a FC esteve em causa a avaliação dos professores, pois, à partida, a FC e a sua ligação à carreira eram um dado inquestionavelmente adquirido, tanto pelo Governo como pelos Sindicatos.

No que respeita à questão da avaliação dos docentes suscitada pelo ECD emergiram desde logo duas posições - por um lado, a do governo e da FNE defendendo que, para além da progressão decorrente da mudança de escalão com base na frequência de ações de FC e da apresentação pelo professor de um relatório crítico da sua atividade docente deveriam ser criados momentos diferenciados de progressão correspondendo a uma promoção destinada apenas àqueles que se submetessem à prestação de provas indispensáveis à promoção ao topo da carreira (8º escalão)**.** *A FNE considerava a existência de uma prova pública para a promoção aos últimos patamares da carreira docente valorizadora da função docente.*

A FENPROF sempre rejeitou este conceito de promoção e a prestação de provas públicas, considerando que representavam um meio de afunilar a carreira docente a fim de não permitir que todos atingissem os patamares superiores**.** *Defendia um sistema assente na auto avaliação, na avaliação dos pares e na frequên-*

cia com sucesso das ações de FC como sendo aquele que melhor impedia um maior controlo externo da profissão.

Para o Ministro da Educação dessa época, Roberto Carneiro, dever-se-ia permitir uma progressão na carreira segundo ritmos diferenciados; mais rápida para uns, tendo por base o acréscimo de formação e a prestação de provas públicas e mais lenta para outros, apenas baseada no tempo de serviço e numa formação obrigatória.

O ECD. acabou por consagrar os dois tipos de avaliação: um praticado do 1º ao 7º e do 8º ao 10º escalão (progressão) e outro reservado à passagem do 7º para o 8º escalão (promoção). No primeiro caso, a avaliação teria como base num relatório crítico da atividade docente onde o professor referia e comprovava a frequência com aproveitamento de ações de FC. No segundo caso, a avaliação resultaria da prestação de uma prova pública, denominada candidatura ao 8º escalão, em que o professor apresentava o seu *curriculum vitae* e um trabalho de natureza educacional para análise e discussão por um júri nomeado para esse efeito.

Esta prova de avaliação externa foi uma importação do sistema de avaliação do Ensino Superior sem tradição nos Ensinos Básico e Secundário e como tal deu lugar à contestação por parte dos professores e dos Sindicatos integrados na FENPROF. A incapacidade do Ministério da Educação de constituir júris que, em tempo útil, viabilizassem este sistema, aliada à contestação dos professores estiveram, em nosso entender, na origem da sua supressão em 1996.

A FENPROF saudou este desaparecimento, considerando-o fruto da correção da sua posição, enquanto a FNE justificou essa medida como sendo resultante de um compromisso político-eleitoral de um novo governo.

De 1989 até 1992, data em que foi aprovado o 1º Diploma sobre a FC (Decreto-lei n.º 249/92, de 9 de Novembro) decorreu um período marcado pela apresentação por parte do governo de projetos de diplomas legais destinados a suportar a FC. Estes diplomas foram largamente criticados por sindicatos e por Universitários especialistas em formação de professores. Destas críticas podemos considerar relevante o parecer do CNE (Novembro de 1990) que, no seu relatório, apresentou duras críticas ao projeto de diploma do governo, críticas essas que estiveram na base Decreto - Lei que veio a ser aprovado com a designação de *Regime Jurídico da Formação Contínua.*

Através das declarações de voto de alguns membros do Conselho é possível descortinar os compromissos e as ambivalências que sobre esta matéria existiam uma vez que, criticando severamente o projeto de diploma sobre FC considerado centralista e estatista, se propõe a sua aprovação mas com uma "*Modificação profunda do modelo preconizado na proposta governamental*" (Parecer n.º 5/90 do Conselho Nacional de Educação, publicado em 4/2/1991, capítulo V Posição do CNE − ponto 13). Sendo a modificação preconizada radicalmente distinta do projeto apresentado seria de esperar a rejeição do mesmo com base nos argumentos aduzidos e a sua não aceitação. As declarações de voto dos membros do CNE, embora evidenciando a qualidade técnica do parecer, exprimem perplexidade pelo facto do relator propor a aprovação do diploma, ainda que com modi-

ficações. Após a aprovação do parecer, o relator foi convidado pelas instâncias superiores do ME a apresentar uma proposta da sua autoria a qual foi aceite e publicada sob a designação de Regime Jurídico da Formação Contínua (RJFC).

Conhecida esta sequência, de facto parece-nos que o teor das declarações de voto adquiriram um sentido até aí sem explicação e demonstraram, ainda, o empenhamento por parte do CNE e do governo na elaboração de um dispositivo que operacionalizasse a FC em estreita ligação com a carreira uma vez que o princípio desta ligação estava aceite inequivocamente pelo governo e pelos Sindicatos.

Durante o tempo em que governo e sindicatos se confrontaram no processo negocial sobre a FC merece particular realce a realização, em Fevereiro de 1991 na Universidade de Aveiro, do Iº Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores. Neste Congresso, em que intervieram os principais protagonistas do processo, foi possível evidenciar as ambiguidades e diferenças tanto no que se refere ao papel desempenhado pelo governo como pelos sindicatos. O governo, através do Secretário de Estado da Reforma Educativa, Professor Doutor Pedro d'Orey da Cunha; as Federações sindicais (FENPROF e FNE) através dos respetivos Secretários Gerais e de outros dirigentes. Esteve também presente o autor do modelo de FC, que veio a ser aprovado e publicado em 1992, o Professor João Formosinho.

As principais posições ficaram aí expressas: por um lado, o governo afirmou o seu empenhamento numa formação contínua que se enquadrasse no espírito da Lei de Bases do Sistema Educativo, ou seja, fosse considerada um direito dos professores e disponibilizada preferencialmente pelo Ensino Superior, mas devendo ser centrada nas Escolas Básicas e Secundárias e no respeito pela sua autonomia. Utilizando as palavras do próprio Secretário de Estado, a formação deveria ser "uma formação contínua variada, livre, baseada na autonomia dos docentes, das escolas e das instituições: este é o desafio, este é o critério de sucesso."[2] (Pedro d'Orey da Cunha *in Formação contínua de professores – realidades e perspetivas* -1991- U. de Aveiro: 336). – Por seu turno o Professor Doutor João Formosinho concluiu a sua intervenção nesse Congresso afirmando:

> a diversidade de entidades formadoras que preconizamos é o reflexo da diversidade de agentes educativos da nossa sociedade que, numa filosofia não centralista, devem ter expressão organizacional. Esta diversidade de agentes e de entidades formadoras deve também traduzir-se numa diversidade metodológica no próprio processo de formação contínua". (Formosinho, 1991, p. 254)

As Federações sindicais afirmaram, mais uma vez, o seu acordo com a ligação da FC à carreira docente. A ligação da FC à progressão na carreira docente, entendida como uma carreira única baseada na formação e não no grau de ensino em que o professor leciona. Esperava-se com essa ligação aproximar os

[2] Pedro d'Orey da Cunha, em *Formação contínua de professores – realidades e perspetivas*, Universidade de Aveiro, p. 336.

professores da formação e, assim, permitir-lhes estruturar a carreira em função da formação e não da avaliação. Esta formulação merecia o consenso das duas Federações que, no entanto, não deixaram de patentear as suas diferenças traduzindo-as em diferentes opiniões sobre o Modelo a adotar, diferenças que também foram evidenciadas entre os políticos e os especialistas em formação.

Tanto no que respeita às associações sindicais, como no âmbito do poder político, podemos dizer que os diferendos assentavam em três pontos, a saber: (i) a formação centrada na escola, (ii) o papel do Ensino Superior na Formação contínua e (iii) quem deveria ser o principal destinatário do financiamento: a escola ou o ensino superior. Em nossa opinião, ao longo do processo foram-se ultrapassando os diferendos umas vezes a favor de um lado e outras a favor de outro, tanto no que se refere aos sindicatos como no que se refere ao poder político.

Assim, foram ficando pelo caminho problemas que, por terem sido mal ou incompletamente resolvidos, foram aparecendo recorrentemente ao longo de todo o processo e revelando contradições insuficientemente esclarecidas. A evolução do regime de avaliação dos professores, e, as alterações introduzidas ao RJFC em 1993, 1994 e 1996 são disso um exemplo.

Sem verdadeiros consensos sobre questões de fundo e já sob a influência da corrente neoliberal na Educação o diploma que em 1992 concretizou a F.C. em Portugal aponta no sentido das recentes tendências Europeias *na medida em que consagra para a F.C. um modelo descentralizado favorecendo assim a existência de uma diversidade de entidades formadoras, centrado no cliente, isto é, nos professores que procuram formação predominantemente por imperatividade da sua ligação à progressão na carreira.* A criação de Centros de Formação das Associações de Escolas (bem como a possibilidade que foi dada a múltiplas organizações de criar Centros de Formação) responde à tendência descentralizadora das políticas educativas neoliberais.

O ECD publicado em 1989 foi, como já dissemos, o resultado de um longo período negocial (22 meses), em que governo e sindicatos dirimiram razões e em que os professores se mobilizaram para verem consagrados os seus direitos e as condições de prestação de trabalho.

O sistema de avaliação dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário que veio a ser consagrado pela primeira vez no ECD é um dos capítulos que mais controvérsia suscitou. Certo é, porém, que até meados dos anos 90, nenhum governo, nem qualquer direção sindical puseram em causa a ligação da FC à progressão na carreira. A avaliação dos docentes consignada nesta versão do ECD (1990), é realizada na escola onde o docente presta serviço, pelos seus pares e por órgãos eleitos pela comunidade educativa, assentando em princípios pouco usuais.

Os aspetos que acabámos de apresentar evidenciam como a formação passou a ser um ato eminentemente individual e promotor da progressão na carreira substituindo o papel da avaliação e como, se deslocou facilmente, a importância da formação para os créditos de cuja apresentação dependia a progressão na carreira. Nas palavras de Canário (1994), "a formação é encarada como um bem individual em detrimento do seu valor de uso, isto é da sua apropriação e

reinvestimento nos contextos colectivos profissionais como bem imaterial e colectivo" (cit. por A. Estrela, 2002, p. 16).

A formação tornou-se, assim, o principal elemento de gestão individual da carreira, desligando o professor da escola e das suas necessidades. Gostaríamos de sublinhar que sendo a escola o local privilegiado para realizar a formação e os seus órgãos colegiais os responsáveis pela menção qualitativa da avaliação dos respetivos docentes, a formação facultada pode nada ter a ver com a escola, pois cada um dos seus docentes é livre para escolher o tema, a modalidade, os conteúdos e até o local que mais lhe aprouverem dependendo a formação sobretudo da dinâmica gerada pela oferta dos Centros de Formação e da procura individualizada dos professores.

Concluindo

De acordo com os princípios que sempre defenderam, os sindicatos docentes assumiram-se como parceiros na definição das políticas educativas e na defesa dos professores em prol de uma escola democrática, tendo sido sempre a formação docente, no seu sentido mais amplo, uma frente de ação.

Destacamos a intervenção no âmbito da profissionalização, articulando-a com a FC e com a estabilidade docente. Assim, a estratégia de ligar a formação ao desenvolvimento da carreira docente partiu dos sindicatos e tem a ver com o percurso do movimento associativo e com a afirmação da profissão num regime democrático.

O governo aceitou-a porque precisava de uma Formação Contínua que apoiasse os professores na execução da Reforma Educativa e das mudanças curriculares e organizacionais que pretendia implementar. Os entendimento dos sindicatos era outro: queriam a Formação Contínua como forma de valorizar a profissão e de lhe conferir um papel social mais dinâmico, uma maior visibilidade e impedisse mecanismos de avaliação que aumentassem o poder da administração sobre os professores.

O financiamento europeu criou a oportunidade, disponibilizando os meios (sempre escassos no País) necessários à implementação de um sistema com tão grande dimensão. De um e de outro lado (governo e sindicatos) estava a mesma geração que, embora ideologicamente diferenciada pretendia mudanças educacionais que pusessem Portugal a par dos seus parceiros Europeus. Do lado do governo, nomeadamente no consulado do Ministro Roberto Carneiro, estavam os paladinos da mudança para a modernização do Ensino já defendida na Reforma Veiga Simão antes do 25 de Abril; pelo lado dos sindicatos, nomeadamente da FENPROF, estavam aqueles para quem a formação desempenhava um papel decisivo na luta por um ensino melhor, associado ao avanço da democracia.

A importância do papel dos sindicatos como parceiros nos processos negociais no campo da educação (quer no campo laboral quer no âmbito do Sistema educativo) é um facto a que, em nossa opinião, não tem sido dado suficiente relevo.

Referências

Canotilho, J. G.; Vital Moreira (1998, 5ª ed.) *Constituição da República Portuguesa – Lei do Tribunal Constitucional*. Coimbra: Coimbra Editora.

Correia, J. A. (coord.) (1997) *Formação de professores – um estudo temático*, FPCE - Universidade do Porto (não publicado).

Duarte, R. S. (2001) *O enquadramento jurídico da formação contínua de professores – Análise e perspectiva de um professor*. Lisboa. Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (não publicado)

Estrela, A. (2002) *Formação Contínua de professores – Relatório*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Fernandes, R. (2006) *A reforma que teria sido e a reforma que foi: de 24 de abril de 1974 á revolução dos cravos* – paper presented at the conference do SPIACE- Grupo Interuniversitário de Estudos Comparados sobre a Escola na Europa do Sul (não publicado).

Formosinho, J (1991). Modelos organizacionais na formação contínua de professores. In AA. VV. *Formação contínua de professores. Realidades e Perspectivas* (pp. 237-258). Aveiro. Universidade de Aveiro.

Pires, E. L. (1987) *Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e Comentários.* Porto: Edições ASA

Sampaio, J. S. (1988) *Posição dos Partidos Parlamentares perante a Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Cadernos FENPROF

Silva, M. L. (2014). Os Sindicatos de Professores – SPGL e FENPROF- e a Construção Da Profissão Docentes 1974-1990. In R. S. Duarte, M. M. C. Ricardo & M. L. Silva (orgs). *Percursos do Associativismo e do Sindicalismo Docentes em Portugal 1890-1990* (pp. 97--122). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Teodoro, A., Duarte, R. S. & Gonçalves M. N. (2013) Associativismo e, Sindicalismo e identidades docentes. Algumas particularidades do percurso português. In J. Guindin, M. O. V. Ferreira & S. Rosso, S. (orgs). *Associativismo e Sindicalismo em educação: teoria história e movimentos* (pp. 191-203). São Paulo: Paralelo 15

Documentos consultados

Seminário sobre Formação de Professores, 9-10 Novembro 1979, Separata da Revista Escola, Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, Lisboa.

SPGL uma expressão das conquistas de abril (2014) – documentação inserta na exposição dos 40 anos do SPGL.

Principal Legislação referida ou consultada.

Lei 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-lei 519-T1/79 de 29 de Dezembro (criação de condições para a alteração da mobilidade docente e assegurar a profissionalização).

Decreto-lei 139 A/90 de 28 de Abril (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário).

ROSA SERRADAS DUARTE
Professora do Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED)

E-mail: rosaserradas@netcabo.pt

Publicado originalmente:
Duarte, R.S. (2014). O protagonismo dos Sindicatos na formação e na construção da profissão docente (1974/1992) in Pintassilgo, J (2014) (Org). *O 25 DE ABRIL E A EDUCAÇÃO – Discursos, Práticas e Memórias Docentes.* Lisboa. Ed. Colibri (pp. 71-89).

14

Convivendo com a megalomania em concreto. Os *bunkers* nazistas e a cidade de Saint Nazaire

Carlos Smaniotto Costa

Introdução

Durante a ocupação pela Alemanha nazista da cidade francesa de Saint Nazaire foi construído uma base de submarinos; trata-se de um complexo militar, de proporções monstruosas, que hoje domina a paisagem urbana. A construção extremamente resistente inviabilizou a sua demolição. A solução encontrada foi a sua reabilitação e reutilização, numa tentativa de salvaguardar a história e tornar visíveis as aberrações da indústria de guerra. Esta é um símbolo da cultura militar e da ocupação nazista de Saint Nazaire, que aos poucos está sendo transformada num novo espaço público. Usado hoje como museu, com cafés e bares se tornou um dos atrativos da cidade.

Neste trabalho o termo *bunker* é usado no sentido amplo para definir as edificações de concreto armado, algumas subterrâneas, que servem para abrigar soldados e armas (uso militar) ou para a proteção da população (uso civil). Embora com diferentes aspectos físicos, os efeitos destes dois tipos de *bunkers* na paisagem urbana são os mesmos. Este trabalho não tem a pretensão de fazer uma resenha histórica nem discursar sobre a ideologia nazista, mas sim sob o ponto de vista urbanístico tentar compreender o que significa para uma cidade conviver com estruturas gigantescas que hoje, além de obsoletas e supérfluas (desde o fim da guerra nunca tiveram um uso permanente), têm uma conotação histórica negativa.

O regime nazista e a construção dos *bunkers*

O regime nazista tinha planos para conquistar à força a Europa e o mundo. A sua ideologia baseava-se na onipotência do aparelho estatal e em uma política racista, antissemita e antimarxista (Lexikon Drittes Reich), e também na exaltação à forca e à violência. Com doutrina onipresente de *Blut und Boden* (lit. sangue e solo), jus-

tificava-se a expulsão e eliminação de povos não-germânicos, consideradas raças inferiores, inicialmente do território alemão e em seguida dos países ocupados. Essa política segregacionista e excludente estendeu-se contra todos os assim considerados "degenerados", grupos antissociais e adversários políticos, e culminou no homicídio sistemático, conhecido como Holocausto (Rosenthal, 1980).

Com a ocupação dos outros países tornava-se também necessário defendê-los. Um extenso plano de *defesa*, como o regime nazista comumente se expressava (Atlantik Wall Forum), previa uma vasta rede de fábricas, de depósitos de materiais bélicos e de *bunkers*; construções que deveriam resistir às bombas até então conhecidas. Muitas destas construções são subterrâneas e pouco conhecidas, enquanto outras foram construídas em áreas residenciais, para servir de abrigo à população ou camufladas para passarem desapercebidas.

Para a proteção das zonas costeiras da Noruega, Dinamarca, Holanda, Bélgica e França ocupadas foi construído, a partir de 1940, um gigantesco colar de *bunkers*, casamatas e fortificações, transformando a costa ocupada da Europa continental numa verdadeira fortaleza. Esses *bunkers*, posicionados estrategicamente ao longo de quase 2.700 quilômetros entre o Mar do Norte e o Golfo de Biscaia, no Atlântico, representam na realidade somente uma pequena peça do que seria como "meta final" um novo Muro Ocidental, que do Oceano Ártico até o Mediterrâneo deveria impedir quaisquer operações de desembarque dos Aliados. Para a execução deste projeto, chamado de "Atlantikwall" (lit. Muralha do Atlântico), foi criada em 1940 a *Organisation Todt* (Zaloga, 2007), uma organização militar dirigida pelo engenheiro Fritz Todt, Ministro de Armamentos e Munições (*Reichminister für Bewaffnung und Munition*). A zona do Canal da Mancha e a costa atlântica francesa, pela proximidade com a Grã-Bretanha - o inimigo mor do regime nazista- eram consideradas de importância estratégica (Deutsches Historisches Museum, DHM). Aqui a *Organisation Todt* começou em 1940 a posicionar armamentos pesados, protegidos por muros de concreto. Esta costa recebeu 11.000 dos 15.000 *bunkers* construídos (Zaloga, 2007). É também nesta costa francesa que os alemães constroem sete das 12 bases de submarinos; nos portos das cidades de Brest, Lorient, Saint Nazaire, La Pallice e Bordeaux, sendo as cinco outras instaladas na Alemanha e Noruega (Zaloga, 2007). Para essas construções o regime nazista valeu-se sistematicamente do trabalho braçal de milhões de prisioneiros; só na costa francesa o número chegou a mais de 290.000 trabalhadores forçados (Williamson, 2003).

Nem todos os *bunkers* são hoje conhecidos. Por se tratar de obras militares, muitas vezes secretas, poucos tinham acesso a informações. Muitos documentos ou foram intencionalmente destruídos ou foram perdidos com a guerra. Por outro lado, o regime nazista, para alimentar a sua máquina da propaganda, mas também para satisfazer Hitler, como tantos outros atos[1], documentou minuciosamente a construção dos *bunkers*. Muitas das fotografias tiradas na época da sua construção estão conservadas em museus europeus. A revista alemã *Der Spiegel*

[1] Der Spiegel. NS-Bunkeranlagen am Atlantik: Der neue Westwall.in www.spiegel.de/fotostrecke/organisation-todt-und-die-bunker-am-atlantikwall-fotostrecke-118101.html. Recuperado em 04 de Dezembro de 2017.

disponibiliza seu site uma série de 26 imagens impressionantes. Todo esse esforço militar foi, porém, em vão: os nazistas perderam sucessivamente as batalhas navais, e algumas bases, como Lorient, foram pesadamente bombardeadas tornando-se inutilizáveis (Williamson 2003). Quando os Aliados desembarcaram na Normandia, em 6 de junho de 1944, o *Atlantikwall*, ainda incompleto, não protegeu o Estado Nazista de ser aniquilado (Zaloga, 2007).

Apesar dos maciços bombardeamentos, os Aliados não conseguiram destruir muitas destas monumentais construções. O que resta são incontáveis ruínas, muitas ainda intactas, que dominam o panorama de alguns portos, como Saint Nazaire e Bordéus. Enquanto poucos *bunkers*, reutilizados se tornaram atrações turísticas, inúmeros caíram no esquecimento. Um aspeto comum é que muitas cidades procuram hoje ideias e alternativas para reabilitar essas monstruosidades de concreto, reminiscências da ocupação nazista. Essa realidade não desafia somente cidades fora da Alemanha. O país também viu a construção de *bunkers* no seu território, seja como abrigos antiaéreos, seja como indústrias bélicas camufladas, principalmente em áreas centrais e densamente habitadas. Desde 1939 a cidade de Hannover, por exemplo, presenciou a construção de 47 dos 53 *bunkers* planeados. Hoje, 39 ainda existem com um destino bastante incerto, já que, com o desenvolvimento de novos armamentos não mais oferecem proteção. A demolição destes *bunkers* é bastante onerosa, como prova a demolição de um abrigo subterrâneo de 1942 no centro da cidade. Com paredes de 1,8m de espessura, a demolição exigiu várias implosões que, por motivos de segurança, obrigaram à evacuação dos prédios vizinhos. A demolição custou aos cofres públicos 1,5 milhão de euros e foram necessários mais de 3 meses [2]. Em virtude dessas dificuldades, alguns bunkers foram reciclados para outros fins, mas a grande maioria permanece sem uso. Como o *bunker* de Hannover se encontrava a 2m abaixo da superfície, a área nunca pode ser aproveitada, e serviu por muitos anos como um mero estacionamento. O jornal local dispõe de uma série de imagens do *bunker* e da sua demolição (HAZ, 2017). Com a retirada do bunker está sendo construído um complexo residencial e comercial de caráter social, com residências equipadas para a terceira idade e apartamentos pequenos com o aluguer reduzido, além da instalação de um jardim de infância. A nova edificação deverá seguir as novas normas de eficiência energética, conhecido por "casa passiva"– Passive House Design (GBH).

A cidade de Saint Nazaire

A cidade de Saint Nazaire, com 68 mil habitantes [3] , fica na região de *Pays de la Loire*, no desembocar do Rio Loire no Atlântico. Devido a esta localização, a

[2] Stadt Hannover. Bunker wird abgerrissen in www.hannover.de/Service/Presse-Medien/Landeshauptstadt-Hannover/Meldungsarchiv/Klagesmarkt-Bunker-wird-abgerissen Recuperado em 12 de Outubro de 2016.

[3] INSEE, Institut National de la Statistique et des Études Economiques. Populations légales 2013 des communes du département, in www.insee.fr. Recuperado em 12 de Outubro de 2016, de www.insee.fr

cidade tem longa tradição pesqueira e de construção naval. A ocupação desta margem do rio remonta ao período neolítico, já foi parte do Império Romano e desde 1532, com a anexação do Ducado da Bretanha pela França, pertence ao território francês. Com uma posição estratégica, o seu porto sempre teve alguma importância, porém por várias disputas regionais e internacionais este não se desenvolveu continuamente [4]. No período colonial, o porto da cidade de Nantes, cerca de 60 km a montante, tornou-se o maior entreposto comercial da Europa. Como o transporte de mercadorias exigia embarcações cada vez maiores e o Rio Loire não permitia o tráfego de navios de grande calado, o porto de Saint Nazaire foi absorvido pelo porto de Nantes que passou a administrá-lo [5]. Em 1853 o porto é modernizado, duas docas com canais de acesso e comportas foram instaladas, isso permitiu controlar o nível de água e possibilitou o uso das docas independente da maré (Williamson, 2003). O porto tornou-se uma base naval da Marinha e foi um importante centro da indústria naval francês. Em 1932, foi instalada a até então maior doca seca do mundo para a construção do transatlântico SS Normandie [6].

Saint Nazaire e as bases militares

Ao fim da Primeira Guerra Mundial, Saint Nazaire tornou-se um importante porto de desembarque das tropas Aliadas, particularmente para o exército norte-americano, que ao entrar no conflito desenvolveu a partir de 1917 a infraestrutura da cidade e do porto, com a construção de estações de tratamento de água potável, docas e armazéns de abastecimento. Na Segunda Guerra Mundial o porto assumiu uma função estratégica importante. Em maio de 1940 o exército nazista ocupou a França e declarou toda a costa como zona militar, colocando-a fora do acesso aos civis, exceto para os habitantes locais, que necessitavam de um passe especial (Williamson, 2003).

Em janeiro de 1941, iniciou-se a construção da base de submarinos em Saint Nazaire que, ao contrário das outras bases, foi instalada nas docas existentes, separando a cidade do seu porto. A base é composta por vários edifícios e dois *bunkers* para os submarinos. O *bunker 1* com docas para 14 submarinos é de proporções impressionantes: 291 m de comprimento, 124 m de largura e 18 m de altura acima do solo, com uma superfície de 37.500 m2 exigiu 313.000 m3 de concreto (Port de Nantes and Saint Nazaire). Tinha depósitos para munições e

---

[4] Mairie de Saint Nazaire. L'organisation de la reconstuctio in www.mairie-saintnazaire.fr/connaitre-la-ville/histoire/ville-darchitecte/lorganisation-de-la-reconstruction/. Recuperado em 04 de Dezembro de 2017

[5] Mairie de Saint Nazaire. L'organisation de la reconstuctio in www.mairie-saintnazaire.fr/connaitre-la-ville/histoire/ville-darchitecte/lorganisation-de-la-reconstruction/. Recuperado em 04 de Dezembro de 2017

[6] SS_Normandie in https://pt.wikipedia.org/wiki/SS_Normandie. Recuperado em 12 de Outubro de 2016.

torpedos, casas de máquinas e transformadores, 62 oficinas diversas, 150 gabinetes e escritórios para a administração, além de quatro cozinhas e serviço médico-dentário, e nos 92 alojamentos pode abrigar o pessoal de manutenção e a tripulação dos submarinos. Mais de 4.600 trabalhadores foram requisitados pela *Organisation Todt* para a construção deste complexo[7].

No início de 1943, o governo militar alemão lançou as bases para o *bunker 2*. O ataque aliado de 27 de março de 1942, foi o evento que levou os alemães a melhorar o seu sistema de defesa e proteger de forma mais eficiente a entrada e saída de submarinos. Até aquele momento, os submarinos tinham que vir à tona para entrar e sair do complexo, o que os tornava vulneráveis. As dimensões do *bunker 2* também são impressionantes: 150 m de cumprimento, 25 m largura, 15 de altura, das quais 7 m sob o nível do solo. O telhado tem quatro guaritas para armamento antiaéreo e no ângulo oriental uma cúpula blindada dava abrigo a uma metralhadora pesada. Embora concluído no final do ano de 1944, este *bunker* parece nunca ter sido usado pelos alemães (Williamson, 2003).

Ao final da guerra, a base foi um dos principais alvos dos Aliados, tonando a cidade e os seus habitantes as principais vítimas dos 13 bombardeamentos. Em 1943, ao perceber a impossibilidade de neutralizar a base, os Aliados decidem dificultar o seu funcionamento através de incessantes bombardeios[8]. Os maiores ataques aconteceram em março de 1942, durante a chamada *Operation Chariot* ou *Saint Nazaire Raid*[9] quando 85% da cidade foi destruída (o site http://rikos tnaz.blogspot.de mostra uma série de fotos tanto da destruição quanto da reconstrução da cidade). Porém a base não sofreu nenhum dano significativo e continuou operando até o fim da guerra. Em 1944, quando quase toda a França já havia sido libertada, a base de Saint Nazaire ainda permanecia em poder dos alemães, que ficaram cercados por forças americanas e da Resistência Francesa até maio de 1945. Ao fim da guerra a Marinha francesa assumiu a base, usando-a até 1948 para a reparação de navios de guerra e, mais tarde, para fins comerciais. Em seguida, foi usada por diversos estaleiros, e finalmente, até cair em desuso, como depósito para adubos e grãos por empresas agrícolas. Depois disso, a base permaneceu abandonada por muito tempo, até que em 1994 o município de Saint Nazaire decidiu pela integração da área ao tecido urbano.

A herança, a reconciliação e o convívio

No pós-guerra, Saint Nazaire foi reconstruída de costas para o mar e o seu porto. Negando as estruturas urbanas do pré-guerra e partindo de uma *tabula*

---

[7] Uboat Base in www.uboat-bases.com/en/St-Nazaire/st-nazaire-uboat-base.html. Recuperado em 23 de maio de 2017.

[8] Mairie de Saint Nazaire. Les architectures de la reconstruction in http://www.mairie-saintnazaire.fr/fileadmin/media/PLU/PLU_en_ligne/Annexes/Cahiers_.Recuperado em 12 de Outubro de 2016, de_prescriptions_architecturales/architecture_ville_partie3.pdf

[9] Wikipedia. St Nazaire Raid in https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=St_Nazaire_Raid. Recuperado em 12 de Outubro de 2016.

rasa, a cidade foi repensada sob o espirito modernista, onde prevaleceu o estilo minimalista, com arruamento de traçado ortogonal e parcelas simétricas. A espinha dorsal da reconstrução é uma larga avenida, a *Avenue de La République* que liga a nova Praça do Município e a sede da Câmara (*Hotel de Ville*) com a nova estação ferroviária, construída ao norte, após a reorganização de toda a malha ferroviária. Com a *Avenue de La République* criou-se um novo eixo comercial. A exemplo de outras cidades modernistas, o plano de reconstrução de Saint Nazaire foi minuciosamente elaborado, com regras rígidas de zoneamento e para mobilidade. Para as edificações, por exemplo, foram criadas regras de volumetria, proporção, uso de cores e ornamentos [10]. Em 1962 a reconstrução de Saint Nazaire foi considerada concluída [11].

Nos anos 1990 a construção de um novo porto a leste da cidade, apto a receber os grandes porta-contêineres e petroleiros, tornou o antigo porto obsoleto. Abrindo assim novas perspetivas para a reintegração da estrutura portuária à malha urbana. Em uma reflexão sobre o futuro da cidade, questionou-se não só a relação entre a cidade e o porto, mas principalmente o destino da base de submarinos [12]. Em 1995 é lançado um concurso internacional com o objetivo de captar ideias para a reintegração do porto à cidade. As propostas deveriam também desenvolver ideias para incrementar atividades comerciais e de lazer, criar uma infraestrutura de suporte cultural e de turismo, designar áreas para a construção de novas habitações, para a remodelação das áreas públicas e a melhoria da circulação do tráfego e de estacionamento [13]. Em 2000 o município lançou o programa *Ville-Port* (lit. Cidade-Porto) baseado nas propostas elaboradas por Manuel de Solá-Morales, o arquiteto e urbanista Barcelonês vencedor do concurso [14]. Através deste programa, o complexo portuário passou paulatinamente a ser reciclado e recebeu novas infraestruturas, incluindo vários museus, entre eles um museu ecológico [15] que, apesar do nome, é mais um museu naval, com réplicas de transatlânticos e algumas maquetes da cidade. No *bunker 2* foi aberto a visitação o submarino *Espadon,* que entre 1960 e 1987 fez parte da Marinha francesa.

Em abril de 2000, as antigas docas foram abertas ao público seguindo da transformação do *bunker 1* em um centro cultural, agora denominado *Escal'Atlan-*

---

[10] Mairie de Saint Nazaire. L'organisation de la reconstuctio in www.mairie-saintnazaire.fr/connaitre-la-ville/histoire/ville-darchitecte/lorganisation-de-la-reconstruction/. Recuperado em 04 de Dezembro de 2017

[11] Mairie de Saint Nazaire. Découvrir Saint-Nazaire in www.mairie-saintnazaire.fr. Recuperado em 12 de Outubro de 2016.

[12] Mairie de Saint Nazaire. Découvrir Saint-Nazaire in www.mairie-saintnazaire.fr. Recuperado em 12 de Outubro de 2016.

[13] Mairie de Saint Nazaire. Les architectures de la reconstuction in http://www.mairie saintnazaire.fr/fileadmin/media/PLU/PLU_en_ligne/Annexes/Cahiers_ Recuperado em 12 de Outubro de 2016, de de_prescriptions_architecturales/architecture_ville_partie3.pdf

[14] De Solà-Morales, M. Ville Port Saint-Nazaire, 1998-2002 in http://manueldesola-morales.com/proys/Saint-Nazaire_eng.htm. Recuperado em 12 de Outubro de 2016,

[15] Mairie de Saint Nazaire. Découvrir Saint-Nazaire in www.mairie-saintnazaire.fr. Recuperado em 12 de Outubro de 2016.

tic. Esta base de submarinos, que por décadas não passou de um formidável obstáculo entre a cidade e as docas, não foi destruída, mas integrada à cidade. O *Escal'Atlantic* transformou-se em um espaço central com diferentes instalações, tais como salas de exposições, cinemas e espaços comerciais com lojas, restaurantes, bares e cafés. Embora ainda seja um corpo estranho, principalmente pela sua dimensão, encontra-se agora melhor conectado a seu entorno, onde novos conjuntos habitacionais, áreas comerciais e serviços formam sendo introduzidos, e como elemento de conexão entre esses novos usos foram criados novos espaços públicos. Os itinerários dos transportes públicos também sofreram modificações para melhor integrar a área ao restante da cidade. Em frente ao *Escal'Atlantic,* como seu salão de entrada foi criada a Praça Marceau, que construída em vários níveis aproveita o relevo acidentado. Dela parte uma rampa que leva pedestres diretamente ao telhado da base. Essa rampa, denominada Ponte dos Dois Séculos, com nove metros de largura, é na realidade uma nova esplanada e um convite para ir-se até o telhado da base, de onde sobre pontões de madeira se descortina uma espetacular vista panorâmica da cidade, do porto e do estuário do Loire. Ao longo do rio, obras de Gilles Clément e Felice Varini, instaladas como parte da bienal de arte contemporânea Estuário Nantes - Saint Nazaire (Bienal; Masboungi, 2012) criam uma série de atrativos ao longo de toda a paisagem portuária. Sob a égide do Programa Cidade-Porto, vários projetos, tanto públicos como privados vem sendo implementados, criando-se novos serviços à comunidade como um cinema, novas áreas habitacionais, um centro comercial, um hotel três estrelas etc., todos intercalados com novos espaços públicos. Em 2011, no local da antiga estação ferroviária e junto ao *Escal'Atlantic* foi construído o novo Teatro Municipal. A linguagem arquitetónica de para o teatro é emprestada do monolítico gigante e da áspera forma do bunker. O teatro que reintegra a como foyer partes da antiga estação, é também um monólito de concreto aparente, adornado com elementos florais, que segundo os arquitetos cria um link romântico para a estação e para os teatros românticos[16].

As melhorias nos espaços públicos e a reintegração do porto à cidade ganhou menção em 2002 nos arquivos do Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (CCCB). Com os projetos e iniciativas do Projeto Porto-Cidade essa área, outrora desvinculada da cidade e esquecida, tornou-se um endereço e um destino. É interessante notar o contraste de cores e materiais entre os novos elementos (a rampa de acesso, a Praça Marceau com vegetação exuberante, pavimentação colorida da nova área de estacionamento) e o cinza do *bunker* e das construções portuárias. Esse contraste reforça a presença esmagadora de uma construção colossal cujas dimensões brutais, físicas e simbólicas, estão aos poucos sendo corrigidos por elementos que introduzem uma lógica mais humana, tanto para os arredores quanto para o interior da construção[17].

---

[16] K-architecures in www.k-architectures.com/2010/11/zer. Recuperado em 20 de Outubro de 2017.

[17] Mairie de Saint Nazaire, The Eco- Museum in www.mairie-saintnazaire.fr/culture/patrimoine/ecomusee Recuperado em 12 de Outubro de 2016

A apropriação do *Bunker*: Jardins da Terceira Paisagem

O topo do *bunker 1* não só oferece um panorama deslumbrante quanto induz à reflexão – principalmente através das obras instigadoras lá instaladas. A primeira se trata de uma série de fotografias sobre a relação entre a cidade o seu porto e os *bunkers*. Em um outro projeto, o paisagista Gilles Clément projetou entre 2009 e 2011 o tríptico *Jardins du Tiers-Paysage* (lit. *Jardins da Terceira Paisagem*) [18], uma alusão às paisagens produzidas/manipuladas pelo homem, e que quando não mais necessárias são abandonadas à própria sorte. O tríptico é composto por unidades isoladas e dispersas no topo da base, ocupando uma área total de 2 ha. Clément usa espécies naturais da paisagem do estuário do Loire e espécies compatíveis com as condições específicas do piso da base – microclima, exposição e substrato reduzido. O paisagista vê aqui "um lugar de resistência", capaz de acomodar a diversidade ecológica do estuário e espécies pioneiras num local inóspito, constituindo um novo estrato sobre a arquitetura militar original. O tríptico é composto pelo Bosque de Choupos (*Bois des Trembles*), que ocupa a parte onde a última laje do telhado não chegou a ser construída mostrando as vigas aparentes de concreto que criam vários compartimentos. Cento e sete arbustos da espécie *Populus tremula* (conhecidos por choupo-tremedor) emergem destes compartimentos formando à distância um bosque, que só pode ser apreciado à distância, desde os pontões construídos sobre as vigas. O choupo-tremedor foi escolhido pelas suas qualidades cinéticas − as folhas, como o nome indica, tremulam incessantemente ao menor sopro de ar e parecem brilhar pelo contrate de coloração entre o verso (verde-acinzentado e pálido) e o reverso das folhas (verde fresco e brilhante).

O Jardim dos *Sedum* (*Jardin des Orpins*) ocupa a parte central. Aberturas nas enormes vigas, denominadas por Clément de portas comunicantes, permitem a conexão visual entres os diversos compartimentos. Um espelho de água atravessa vários compartimentos criando novas perspectivas e, ao mesmo tempo, impedindo a transposição dos compartimentos. Acompanham o espelho várias espécies de *Sedum, Euphorbia* e gramíneas. As altas vigas não permitem que o jardim seja visível na sua totalidade, ele pode somente ser apreciado em fragmentos ao se caminhar pelos pontilhões.

O Jardim das Etiquetas (*Le jardin des Etiquettes*) ocupa uma depressão retangular no telhado, onde foi colocado um fino substrato até a superfície se tornar plana. As plantas, espontaneamente trazidas pelo vento ou pelos pássaros, quando aqui se instalam, são identificadas e rotuladas, daí o seu nome.

[18] Coloco. Jardins du tiers paysage in http://www.coloco.org/projets/jardins-du-tiers-paysage. Recuperado em 04 de Dezembro de 2017.

Observações finais

A história deixa rastros que são, em muitos níveis, difíceis de digerir, principalmente na esfera urbana (CCCB, 2001) levantando a questão de como conviver com "rastros" que hoje são inóspitos. A base de submarinos em Saint Nazaire, um legado bélico nazista, condiciona a história da cidade e suas relações com o porto. Este *bunker* sempre dificultou a integração física e funcional e, portanto, social do porto à cidade, e fez com que a população convivesse com este corpo estranho e de proporções monstruosas. A Câmara de Saint Nazaire iniciou um processo de reversão desta situação que vale a pena um olhar mais atento. Com o Projeto camarário *Port-Ville*, que compreende uma série de elementos distintos, mas complementares, a Câmara de Saint Nazaire visa melhor a qualidade de vida e com isso a autoestima da população [19]. O tecido urbano agora mais contínuo e perfurado, e com diferentes densidades, cores e materiais enriquece o minimalismo modernista, e ameniza a rispidez dos *bunkers*. O projeto é também uma resposta (psicológica e espacial) à tensão simbólica e física entre a cidade e a base de submarinos. O *Escal'Atlantic* transformou a base como uma âncora criando novas oportunidades. A apropriação e inclusão de atividades de lazer, culturais e comerciais no interior do *bunker* abre novas perspetivas, embora as intervenções não envolveram nenhuma alteração substancial em sua estrutura. Se a silhueta maciça e cinza era um marco de isolação, introversão e acesso restrito, hoje do mirante no telhado se vislumbra um panorama que somente deste vazio, altura e distância pode ser visto em seu todo. A conversão do *bunker* cria não apenas um novo atrativo, mas dá também um lugar à reflexão – sobre a indústria de guerra e as usas consequências. As soluções encontradas em Saint Nazaire podem servir de exemplo, pois elas reúnem os diferentes episódios da história e da geografia da cidade, tornando permeável um complexo isolado, trazendo-o de volta à cidade.

Os *bunkers*, não só em Saint Nazaire como nas tantas outras cidades, continuam sendo um imponente remanescente da Segunda Guerra Mundial, mas com o Projeto *Port-Ville* criam-se novos usos e novas perspetivas sobre a história e a produção da cidade. O projeto é um claro sinal de mudanças. Talvez a chave esteja na compreensão de que todas as cidades no seu contexto local são extraordinariamente privilegiadas, basta descobrir e compreender potenciais. Outra lição importante: investir em espaços públicos de qualidade e adequados às necessidades da população sempre traz bons frutos. Em Saint Nazaire o espaço residual deu lugar à celebração do que chamamos urbanidade - criaram-se espaços com uma variedade de formas, capacitados a acolher uma gama de funções, enquanto calmamente estimulam a interação com o elemento natural. E prova que a presença e apropriação pela população continua a ser um fator determinante para superar barreiras físicas e simbólicas que sempre significaram isola-

[19] Mairie de Saint Nazaire. The ville-port Project in www.mairie-saintnazaire.fr/eng/saint-nazaire-port-magical/the-ville-port. Recuperado em 12 de Outubro de 2016.

mento total. Em todo processo de mudanças há três atores igualmente importantes: de um lado profissionais qualificados, sejam urbanistas, paisagistas etc., capazes de tanto desenvolver ideias e estratégias cativantes e inovadoras, como de usar recursos de maneira sustentável. Do outro lado, precisamos de gestores públicos e de políticos que, ao acreditarem nessas ideais e no diálogo, as priorizem na agenda política (e orçamental). Entre ambos, temos a população, para quem afinal produzimos a cidade, e que deve ser protagonista no processo e participar da tomada de decisões.

Referências

Bienal Estuaire Nantes. *Saint-Nazaire*. Recuperado de www.estuaire.info a 18 de Outubro de 2017

Centre de Cultura Contemporània de Barcelona-CCCB. *Public Space: Ville-Port, Saint-Nazaire (France), 2001*. Recuperado de www.publicspace.org/en/works/b001-ville-port a 04 de Dezembro de 2017

Coloco. Jardins du tiers paysage. Recuperado de http://www.coloco.org/projets/jardins-du-tiers-paysage a 04 de Dezembro de 2017

De Solà-Morales, M. *Ville Port Saint-Nazaire*, 1998-2002. de 2016, Recuperado http://manueldesola-morales.com/proys/Saint-Nazaire_eng.htm. a 12 de Outubro

Der Spiegel. *NS-Bunkeranlagen am Atlantik: Der neue Westwall*. Recuperado de www.spiegel.de/fotostrecke/organisation-todt-und-die-bunker-am-atlantikwall-fotostrecke-118101.html a *04 de Dezembro de 2017*

Deutsches Historisches Museum-DHM. Recuperado, de www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/ns-organisationen/todt a 04 de Dezembro de 2017

Gesellschaft für Bauen Hannover- GBH. *Neues Leben am Klagesmarkt*. Recuperado, de http://www.gbh-hannover.de/index.php/unsere-projekte/unsere-projekte/bauprojekt-klagesmarkt/ a *04 de Dezembro de 2017*

Hannoversche Allgemeine Zeitung-HAZ, *Rundgang durch den Klagesmarktbunker*. Recuperado de www.haz.de/Hannover/Fotostrecken-Hannover/Unterirdischer-Rundgang-durch-den-Klagesmarkt-Bunker#p1 a *04 de Dezembro de 2017*

Institut National de la Statistique et des Études Economiques- INSEE. *Populations légales 2013 des communes du département*. Recuperado de www.insee.fr a 12 de Outubro de 2016

K-architecures. Recuperado de www.k-architectures.com/2010/11/zer a 20 de Outubro de 2017.

Le mur de L'atlantique en France. Recuperado de http://atlantikwall.superforum.fr a 12 de Outubro de 2016,

Lexikon Drittes Reich. Recuperado de www.lexikon-drittes-reich.de a 12 de Outubro de 2016.

Masboungi, A. (2012) *Estuaire Nantes - Saint Nazaire: Écométropole*. Moniteur. Paris.

Port de Nantes and Saint Nazaire. *The port's history*. Recuperado, de http://www.nantes.port.fr/about-the-ports-activities/the-ports-history a 12 de Outubro de 2016

Rosenthal, L. (1980). *Endlösung der Judenfrage: Massenmord oder Gaskammerlüge?*. Darmstädter Blätter.

Mairie de Saint Nazaire. *L'organisation de la reconstuction*. Recuperado de www.mairie-

saintnazaire.fr/connaitre-la-ville/histoire/ville-darchitecte/lorganisation-de-la-reconstruction/a 04 de Deyembro de 2017,
Mairie de Saint Nazaire. *Découvrir Saint-Nazaire*. Recuperado de www.mairie-saint-nazaire.fr a 12 de Outubro de 2016
Mairie de Saint Nazaire. *Les architectures de la reconstuction*. Recuperado de http://www.mairiesaintnazaire.fr/fileadmin/media/PLU/PLU_en_ligne/Annexes/Cahiers_de_prescriptions_architecturales/architecture_ville_partie3.pdf a 12 de Outubro de 2016.
Mairie de Saint Nazaire. *The Eco- Museum*. Recuperado de www.mairie-saintnazaire.fr/culture/patrimoine/ecomusee a 12 de Outubro de 2016,
Mairie de Saint Nazaire. *The ville-port Project*. Recuperado de www.mairie-saintnazaire.fr/eng/saint-nazaire-port-magical/the-ville-port a 12 de Outubro de 2016,
Stadt Hannover. *Bunker wird abgerrissen*. Recuperado de www.hannover.de/Service/Presse-Medien/Landeshauptstadt-Hannover/Meldungsarchiv/Klagesmarkt-Bunker-wird-abgerissen a 12 de Outubro de 2016,
Uboat Base. *St-Nazaire U-boat base*. Recuperado de www.uboat-bases.com/en/St-Nazaire/st-nazaire-uboat-base.html. a 23 de maio de 2017,
Wikipedia. *SS_Normandie*. Recuperado, de https://pt.wikipedia.org/wiki/SS_Normandie a 12 de Outubro de 2016
Wikipedia. St Nazaire Raid. Recuperado de https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=St_Nazaire_Raid a 12 de Outubro de 2016.
Williamson G. (2003). *U-Boat Bases and Bunkers 1941–45*. Fortress 3. Osprey
Zaloga, S.J. (2007). *The Atlantic Wall: France*. Fortress 63. Osprey

CARLOS SMANIOTTO COSTA
Graduado e doutorado em Arquitetura da Paisagem e Planejamento Ambiental pela Universidade de Hanover/Alemanha. Professor de Paisagismo e Ecologia Urbana na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, onde coordena os Projetos CyberParks e C3Places, ambos financiados no âmbito do Programa Europeu H2020.

E-mail: smaniotto.costa@ulusofona.pt

Publicado originalmente:
Smaniotto, C. (2017). Convivendo com a megalomania em concreto. Os bunkers nazistas e a cidade de Saint Nazaire. *Arquitextos, 18*, n. 211.04, Vitruvius, dez. 2017 http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/18.211/6830.

15

Formação inicial de educadores de infância: realidade e identidade profissional em análise

Clara Craveiro

Introdução

A Declaração de Bolonha e sua implementação trouxe novos desafios às instituições de ensino superior portuguesas no que diz respeito à formação inicial de professores e respetiva habilitação profissional para a docência. Neste quadro, a transição do grau de Licenciatura a Mestrado profissionalizante sublinha a valorização da profissão docente, a dignificação da atividade dos professores e dos educadores de infância e está em consonância com a perspetiva de que a formação inicial dos professores é um dos aspetos mais importantes para assegurar a qualidade da educação.

Foram publicados normativos legais, que constituíram documentos de referência, abrangendo desde a definição dos perfis de desempenho profissional do educador de infância aos diplomas que elucidam sobre a estrutura curricular dos cursos, que conferem habilitação profissional para a docência e que sustentam a implementação do processo de Bolonha.

Porém, no contexto nacional, por conduzir a algumas debilidades formativas, a formação de professores, decorrente do processo de Bolonha, tem sido foco de algumas críticas por parte da comunidade académica e profissional. Este facto não deverá constituir um obstáculo à reflexão e à descoberta de formas, que minimizem algumas circunstâncias mais frágeis, presentes nas estruturas curriculares dos Planos de Estudo dos cursos, melhorando-as e contornando-as, de modo a que os estudantes, futuros educadores de infância, possam responder com adequação às exigências da profissão e às necessidades das crianças.

Com base nesta perspetiva e incidindo sobre esta realidade, apresenta-se uma reflexão que constitui o objetivo deste trabalho.

Assim, começa-se por fazer referência a aspetos que integram o desempenho profissional do educador de infância, através dos normativos, que definem o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Seguidamente

será feita uma apresentação comentada dos dispositivos legais, que definem a estrutura curricular dos cursos que habilitam profissionalmente para a docência e serão expostas algumas fragilidades formativas, decorrentes das exigências definidas nesses normativos. Após esta parte, será efetuada uma reflexão sobre caminhos de desenvolvimento e de reconstrução da identidade profissional de educadores de infância, por se considerar que as novas linhas orientadoras da formação inicial, da habilitação e da qualificação dos educadores de infância, decorrentes do processo de Bolonha, irão trazer alterações e desenvolvimentos à identidade do grupo profissional. Este facto suscita interrogações sobre os rumos da identidade profissional, identidade esta que orienta e interfere em princípios de atuação profissional e determina o grau de consonância e adequação das práticas às necessidades das crianças pequenas. Estes aspetos também serão objeto de reflexão neste ponto do trabalho.

Face à complexidade e abrangência da reflexão desenvolvida ao longo do trabalho, termina-se este capítulo com as considerações finais, onde se fazem recomendações no sentido da ponderação e da descoberta de formas que minimizem as circunstâncias mais frágeis, presentes nas estruturas curriculares dos Planos de Estudo dos cursos e que foram identificadas neste trabalho.

Perfil de competências profissionais do educador de infância em referenciais legislativos e a diversidade de contextos de atuação

Os educadores de infância, em Portugal, são profissionais com responsabilidade pela educação das crianças mais pequenas até aos 3 anos, em contexto de creche e, entre os 3 e os 5 anos, em contexto de jardim de infância. Esta atividade realiza-se no âmbito de um quadro legislativo amplo que define a natureza geral e específica das suas funções, através da aprovação do Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto) e do Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). As Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (ME-DGE, 2016) e as Orientações Pedagógicas para a creche (iniciativa da Direção Geral de Educação – DGE mas ainda em fase de finalização) também constituem referenciais importantes no quadro da definição das funções do educador profissional.

Assim, na educação pré-escolar, o perfil geral do educador de infância é comum aos perfis dos professores do ensino básico e secundário, aprovado em diploma próprio. As especificações do perfil do educador de infância encontram-se presentes no Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). Este diploma detalha aspetos sobre:

– a conceção e o desenvolvimento do currículo, referindo que "o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e

projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas". (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). No quadro deste primeiro aspeto são especificados pontos relativos à organização do ambiente educativo; à observação, planificação e avaliação e ao âmbito da relação e da ação educativa.

– a integração do currículo, mencionando que "o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo". (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). No quadro deste segundo aspeto são especificados pontos relativos ao desenvolvimento da expressão e comunicação e ao desenvolvimento do conhecimento do mundo.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar têm em vista apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo ou do agrupamento de escolas (ME-DGE, 2016).

A legislação referente à Educação Pré-escolar prevê ainda:

– uma tutela pedagógica única, assumida pelo Ministério da Educação Ciência e Tecnologia (MECT), dos Jardins de Infância da rede pública e privada (Lei n.º 5/97 - Lei Quadro da Educação Pré-escolar);

– a consagração da Educação Pré-escolar como a primeira etapa da Educação Básica (Lei n.º 5/97 - Lei Quadro da Educação Pré-escolar);

– uma definição de objetivos da Educação Pré-escolar, que contemplam as áreas do desenvolvimento pessoal e social, intelectual, humano e expressivo da criança, entre outros aspetos (Lei n.º 5/97 - Lei Quadro da Educação Pré-escolar).

Por outro lado, a legislação referente à creche situa a tutela no Ministério da Solidariedade e Segurança Social (MSESS) e fora da pirâmide do sistema educativo.

A diversidade de contextos de atuação do educador de infância mostra que o perfil de desempenho exigido a este profissional é variado, exigente e complexo, devido à diversidade de tutelas e contextos de atuação e, ainda, à especificidade das crianças com quem exerce a profissão. Por esta razão, a formação inicial e profissionalizante dos estudantes futuros educadores tem de constituir uma base que possibilite apetrechar para as especificidades do perfil de desempenho do educador e, em simultâneo, preparar para a diversidade de contextos de atuação. Estas são condições fundamentais para satisfazer as exigências da profissão e uma resposta adequada às crianças.

O processo de Bolonha, as estruturas dos cursos e a identificação de limitações na formação e na iniciação à prática profissional

A implementação do processo de Bolonha em Portugal trouxe uma mudança de perspetiva na formação e na habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, cuja titularidade adquirida através de uma licenciatura passou a ser obtida através de uma licenciatura em

educação básica e um mestrado em ensino, num destes domínios. Assim, fica consignado, desde logo, no Decreto-lei nº 43/2007) o seguinte:

> A titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios. (Decreto-lei nº 43/2007, preâmbulo).

O grau de mestrado é justificado pela relevância atribuída à preparação de educadores e professores, em consequência do reconhecimento de que a qualificação tem um impacto de peso na qualidade da educação. De resto, fica claro na lei a importância conferida à formação do corpo docente e à maneira como esta deve ser efetivada. Atente-se à citação seguinte:

> Reconhecendo o valor e o impacto da docência na qualidade da educação, sublinha-se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente. (Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

A reflexão que se irá fazer neste artigo incidirá especificamente sobre a formação de educadores de infância. Por esta razão, convém especificar que a habilitação profissional para a docência deste grupo de recrutamento é obtida através de uma Licenciatura em Educação Básica, seguindo-se um segundo ciclo de estudos, que integra a opção por duas trajetórias: um Mestrado em Educação Pré-escolar e um Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do ensino básico. O primeiro mestrado referido confere especialidade apenas na educação pré-escolar e o segundo mestrado confere especialidade em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico, possibilitando, neste caso, uma dupla habilitação.

Atualmente, a estrutura do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em educação básica tem a duração de seis semestres e é composto por 180 créditos distribuídos pelas seguintes componentes de formação:

> *a*) Área de docência: mínimo de 125 créditos; *b*) Área educacional geral: mínimo de 15 créditos; *c*) Didáticas específicas: mínimo de 15 créditos; *d*) Iniciação à prática profissional: mínimo de 15 créditos. Os créditos relativos à componente de formação na área de docência são, no mínimo, os seguintes: *a*) Português: 30; *b*) Matemática: 30; *c*) Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal: 30; *d*) Expressões: 30. (Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

Estas componentes incorporam ainda as componentes de formação cultural, social e ética e a de formação em metodologias de investigação educacional.

Os ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre que integram a profissionalização em educação pré-escolar subdividem-se em dois domínios de habi-

litação para a docência: educador de infância e educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico.

Atualmente, a estrutura do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em educação pré-escolar tem a duração de três semestres e é composto por 90 créditos, distribuídos pelas seguintes componentes de formação:

> "*a*) Área de docência: mínimo de 6; *b*) Área educacional geral: mínimo de 6; *c*) Didáticas específicas: mínimo de 24; *d*) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 39." (Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

Por sua vez, a estrutura do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico tem a duração de quatro semestres e é composto por 120 créditos, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

> "*a*) Área de docência: mínimo de 18; *b*) Área educacional geral: mínimo de 6; *c*) Didáticas específicas: mínimo de 36; *d*) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 48." (Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

Estas componentes, nos dois mestrados, anteriormente referidos, incorporam também a componente de Formação na área cultural, social e ética e as metodologias de investigação educacional sem indicação de qualquer peso percentual específico, mas determinando que os seus conteúdos deverão ser distribuídos pelas componentes de Formação educacional geral (FEG); Didáticas Específicas (DE) e Iniciação à Prática Profissional (IPP) /Prática de Ensino Supervisionado (PES), por motivos de transversalidade a todas as componentes de formação.

O artigo 12º do Decreto-lei n.º 79/2014 define, assim, que a componente de Formação na área cultural, social e ética abrange nomeadamente:

> *a*) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género; *b*) O alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência; *c*) O contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias; *d*) A consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente. (Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

A formação anteriormente descrita, decorrente do processo de Bolonha, tem feito emergir algumas críticas por parte da comunidade académica e profissional (Folque, Tomás, Vilarinho, Santos, Homem & Sarmento, 2016) que apontam, sobretudo, para fragilidades no que diz respeito à formação dos educadores de infância, por serem profissionais que trabalham com crianças até aos 6 anos e que possuem:

> *a*) uma formação marcadamente disciplinar, contrariando o caráter holístico da aprendizagem na educação de infância; *b*) um relativo afastamento da formação académica dos contextos da prática docente, deslocando os estágios para o final da formação; *c*) uma manifesta insuficiência da formação educacional geral que engloba os contributos da psicologia, da sociologia, da antropologia, da história da educação, da filosofia, da ética deontológica, do currículo, da organização e administração escolar, etc. (Folque et al, 2016, p.27).

Na sequência das debilidades apresentadas (Folque et al, 2016), anteriormente, foram identificadas outras fragilidades, que irão ser apresentadas seguidamente, por se considerarem bastante significativas no âmbito da formação inicial e habilitação profissional para a docência de educadores de infância.

O reduzido tempo de contacto com a prática profissional e os estágios atirados para o final da formação

Refletindo sobre a estrutura curricular dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência admite-se, neste artigo, que, seja ela em formato de iniciação, na Licenciatura em Educação Básica, seja ela no formato de ensino supervisionado, nos Mestrados Profissionalizantes, o contacto com a prática profissional é muito reduzido para um educador de infância, que se deseja qualificado de forma competente e minimamente experiente na prática profissional, conseguir enfrentar a realidade no final do curso e no ingresso na prática da profissão.

Isto porque, a Iniciação à Prática Profissional, com 15 créditos mínimos, distribui os seus créditos e horas pelos contextos formais de educação pré-escolar, do ensino do 1º ciclo do ensino básico, do ensino do 2º ciclo do ensino básico e pelos contextos não formais (como por exemplo hospitais, museus, bibliotecas para a infância, creche, etc.). A distribuição de horas de contacto por aqueles contextos apenas possibilita, aos estudantes, uma experiência incipiente e diminuta em cada um deles. Acresce, naturalmente, a este facto, o pouco tempo em cada realidade e a legislação em vigor, que condiciona a possibilidade de intervenção dos estudantes nestes contextos (Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Mais, esta situação ainda contribui para a carência do exercício das competências do domínio do agir, experimentar, tentar e aventurar-se em situações da realidade prática, tão importantes nas primeiras experiências de construção da ação docente.

Apesar de reconhecerem a preparação teórica e as competências de fundamentação dos estudantes, os educadores cooperantes de estágio referem, continuamente, que estes estudantes, quando ingressam nos estágios dos Mestrados profissionalizantes, trazem inexperiência da Licenciatura em Educação Básica. Esta é uma evidência, constatada a partir da realidade, corroborada por docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) que supervisionam os estudantes em estágio.

De facto, a Prática de Ensino Supervisionada, que permite aos estudantes inserirem-se no contexto real e desenvolverem uma experiência de prática peda-

gógica/estágio supervisionado por um orientador da instituição cooperante e por professores/supervisores da Instituição de Ensino Superior (IES), apenas acontece no Mestrado profissionalizante. Por conseguinte, considera-se que este estágio é uma aparição tardia, no percurso de formação de um estudante futuro educador. Os estudantes aprendem a sua profissão em contexto profissional e isto exige um tempo prolongado e continuado de contacto com a realidade para poderem integrar teoria e prática; para desenvolverem competências de intervenção adequadas (através do contacto com o maior número possível de situações diversas) e, ainda, para refletirem sobre conhecimentos, capacidades, atitudes, crenças e valores, experimentando, avaliando, investigando e mudando.

Neste sentido, e corroborando da perspetiva de Machado (2002), o saber agir, o querer agir e o poder agir necessitam de experiências contínuas e continuadas (Machado, 2002), que deverão ser proporcionadas, de modo consistente, desde o início da formação do estudante.

Considera-se também que este facto, agravado por um número insuficiente de horas de estágio, condicionada pelo número reduzido créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) atribuídos, em legislação, à componente de Prática de Ensino Supervisionada, não fortalece a experiência profissional desejada, nem reforça o amadurecimento das competências práticas necessárias para o estudante enfrentar com segurança a transição para a vida ativa.

A este respeito, também as autoras Pinho, Cró e Dias propõem "uma formação prática (prática pedagógica) mais prolongada, que parte do pressuposto que os educadores aprendem a sua profissão em contexto profissional" (2013:115).

Corroborando esta ideia, pode afirmar-se, a partir de evidências do quotidiano, que os educadores cooperantes continuamente afirmam a inexperiência dos estudantes à saída do estágio final ou seja da última Prática de Ensino Supervisionada, devido ao pouco tempo de contacto que os estudantes tiveram com a prática ao longo do seu percurso de formação.

A secundarização da componente de Formação na área cultural, social e ética e da investigação educacional

Outro aspeto a salientar, nesta reflexão, diz respeito à componente de Formação na área cultural, social e ética que integra, por sua vez, a formação em metodologias de investigação educacional, à qual não foi atribuído qualquer peso percentual, devendo ser integrada nas Componentes de Formação educacional geral (FEG); Didáticas Específicas (DE) e Iniciação à Prática Profissional (IPP) /Prática de Ensino Supervisionado (PES), como foram apresentadas anteriormente.

Considera-se que esta decisão legislativa não confere lugar de relevo à formação cultural, social e ética, aspeto importante e fundamental na formação dos educadores de infância, por se tratar de uma profissão de relação. Deste modo,

fica muito fragilizada a relação estabelecida com crianças, famílias e comunidade, essencial na formação dos educadores de infância.

Por sua vez, a mesma decisão legislativa (Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio) não reforça nem destaca a importância da investigação educacional, que é fundamental para a construção do professor investigador, reflexivo e principal agente de transformação da sua prática. De acordo com Flores "a reflexão e investigação devem assumir-se como elementos estruturantes de um programa de formação inicial de professores." (2010, p.184). No mesmo sentido, Flores refere que os estudantes, futuros professores, devem desenvolver "compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem investigando a sua própria prática" (2010, p.184). Tal ideia está associada também à elaboração de um Relatório de Estágio, no final dos mestrados profissionalizantes, que é objeto de apreciação e discussão pública por um júri (Decreto-lei n.º 115/2013, de 7 de agosto). Assim, a orientação do Relatório de Estágio necessita de um apoio consistente aos estudantes, das Unidades Curriculares relacionadas com a investigação em educação (através dos conteúdos e número de horas adequadas para o seu desenvolvimento), sob pena de constituir um desafio difícil para os estudantes e para os orientadores que guiam os estudantes na elaboração do Relatório de Estágio, no sentido da concretização de um produto consistente e com profundidade adequada ao nível de mestrado.

Por seu turno, a componente de formação de Didáticas específicas assume um papel de destaque relativamente ao conjunto das outras componentes da formação inicial dos educadores de infância, podendo contrariar o caráter não disciplinar, integrado, global e holístico da aprendizagem das crianças da educação pré-escolar (Folque, et al, 2016, p.27). O modo como os estudantes futuros educadores perspetivam e constroem noções sobre como se desenvolve a prática profissional com as crianças, está intimamente ligado com todo o processo de formação e a maneira como compreendem os métodos e a organização do ensino e da aprendizagem, ao longo da formação inicial profissionalizante. Assim, a relativa dominância das didáticas nos Planos de Estudo dos cursos, e as metodologias utilizadas no âmbito das unidades curriculares dessa componente de formação, poderão contribuir para formatar modos de atuação prática de maneira mais ou menos adequada e, ainda, vir a contrariar o modo natural de aprender das crianças em idade de educação pré-escolar.

Estes são aspetos fundamentais a atentar e a melhorar na formação dos educadores de infância e que não podem ser secundarizados, nem negligenciados nos Planos de Estudo dos mestrados profissionalizantes.

A fragilidade da formação profissionalizante na preparação para a especificidade do exercício da profissão em creche e jardim de infância

A formação inicial dos educadores de infância, a partir dos cursos de Mestrado em educação pré-escolar e Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º

ciclo do ensino básico incide sobretudo na valência de jardim de infância. Poucos são os docentes dos cursos que sabem falar sobre creche e que incluem nas Fichas das Unidades Curriculares que lecionam conteúdos sobre creche (Craveiro, 2016). Também, Portugal (1995, 2000) coloca em evidência a impreparação dos educadores de infância relativamente à valência de creche. Assim, pegando nas palavras da mencionada autora, Pinho et al, referem:

> Já em 1995 Gabriela Portugal, numa investigação que desenvolveu, referiu a existência deste desajuste nos planos curriculares de formação inicial de educadores de infância pré-Bolonha, porque se orientavam sobretudo para a prática educativa destinada a crianças a partir dos três anos (Portugal, 1995). Passados cinco anos, a mesma autora voltou a referir-se a esta situação (Portugal, 2000) e mais recentemente, os parceiros consultados para a elaboração da Recomendação nº3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos (Vasconcelos, 2011) – apresentaram preocupações ao nível do atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos e também em relação à atual formação inicial de educadores de infância, que não prepara de forma adequada para a intervenção em creche (Vasconcelos, 2011, p.18033). (Pinho et al, 2013, p.110).

As mesmas autoras (2013) chamam à atenção para a Recomendação nº3/2011 (Vasconcelos, 2011) por apresentar preocupações "em relação à atual formação inicial de educadores de infância, que não prepara de forma adequada para a intervenção em creche" (Pinho et al, 2013, p.110).

Corroborando a mesma opinião, a Iniciação à Prática profissional (IPP), prevista na Licenciatura em Educação Básica, distribui os créditos e horas de contacto da prática profissional pelos domínios da educação de infância (creche e jardim de infância), do ensino do 1º ciclo do ensino básico, do ensino do 2º ciclo do ensino básico e pelos contextos não formais (como por exemplo hospitais, museus, bibliotecas para a infância, entre outros). Os 15 créditos da Iniciação à Prática Profissional distribuídos por esta listagem de contextos fazem destinar à creche e também ao jardim de infância uma diminuta parcela de horas na Licenciatura em Educação Básica.

No Mestrado em Educação Pré-escolar, a Prática de Ensino Supervisionada integra um tempo de estágio destinado à valência de creche. No entanto, no geral, um tempo menor do que aquele que é destinado ao jardim de infância. Obviamente que esta situação tem consequências na impreparação dos estudantes aspirantes a educadores de infância e compromete a sua escolha futura de trabalhar nessa valência. Um estudo de Pinho (2008), referido por Pinho et al, confirma esta asserção, quando as autoras referem:

> Os profissionais que não optaram por trabalhar em contexto de creche (58%) reconheceram que o facto de a formação inicial dos educadores de infância incidir essencialmente na valência de jardim-de-infância os leva a sentirem-se pouco preparados para o desenvolvimento do processo educativo em creche. (2013, p.110).

Mas a situação da formação em creche agrava-se no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que a necessidade de

preparar para a habilitação conjunta em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico faz com que a Prática de Ensino Supervisionada, no geral, reserve todo o seu tempo aos contextos de jardim de infância e ao 1º ciclo do ensino básico, ignorando ou secundarizando a prática pedagógica supervisionada em creche. Estes estudantes ao obterem a habilitação conjunta, nas especialidades referidas, serão educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico. Como educadores de infância não lhes será vedada a possibilidade de exercer a atividade profissional em contexto de creche, apesar da inexperiência e da falta de preparação que o curso de mestrado proporcionou. Com a atual falta de emprego, a opção de selecionar um local e um contexto de trabalho é cada vez menos possível e, por esse motivo, os educadores de infância, menos preparados em creche, podem ser integrados nessa valência. Infelizmente, tal facto poderá interferir na qualidade dos serviços e no desenvolvimento das crianças.

No âmbito específico do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico propõe-se que a prática de ensino supervisionada atravesse todos os contextos para os quais o curso habilita.

No âmbito geral do Mestrado em Educação Pré-escolar e do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico ainda se propõe que seja assegurada, ao nível das diferentes Unidades Curriculares, uma igual preparação em cada uma destas valências e disponibilizado o saber específico necessário ao exercício profissional em cada uma.

Caminhos novos de desenvolvimento e reconstrução da identidade profissional de educadores de infância

Numa sociedade em que tanto se fala de crise de valores e de identidades emerge, quase paradoxalmente, uma atenção especial pela compreensão do fenómeno identitário. A identidade possui uma natureza ao mesmo tempo pessoal e social (Fernandes, 1992) no sentido de que o Eu se desenvolve na relação com o Tu, com o Nós e com o Eles. Pretende-se com isto dizer que o indivíduo não constrói a identidade sozinho, mas num processo de socialização (Craveiro, 1998). Neste sentido, Dubar refere que "a identidade é um produto de sucessivas socializações" (1997, p.13), que acontecem em diferentes tempos e lugares pela vida fora. Neste processo, participam pessoas, grupos e locais que fazem parte da vida e da experiência de cada um. No contacto com diferentes grupos sociais a pessoa, ao mesmo tempo que se socializa, torna-se identificável, pois é na relação e na interação, que a pessoa interioriza progressivamente modos de ser, estar e pensar dos membros de um grupo social (Craveiro, 1998).

Assim, de acordo com Worsley "somos socializados através das próprias actividades em que participamos" (1983, p.203). A socialização é, para Percheron, o "desenvolvimento de uma dada representação do mundo" (citado por Dubar, 1997, p.31), que serve de orientação e guia ao indivíduo. Este processo é

lento e resulta das aprendizagens sociais, das experiências e, ainda, das aspirações pessoais, que o individuo constrói, a cada momento (Craveiro, 1998).

Ao convocarem-se estas perspetivas para o âmbito deste trabalho, pretende-se salientar, que a construção da identidade profissional se constrói desde a formação inicial, através das várias experiências de iniciação à prática profissional, vividas pelo estudante e futuro educador. Nestas situações de imersão na realidade, o estudante conhece e descobre a profissão e encontra significado para as suas experiências, identificando-se ou não com elas, e fazendo opções pelo caminho de habilitação profissional que mais lhe confere sentimentos de pertença e de integração. É claro que o processo de identificação continuará com a entrada e permanência na profissão, prolongando-se ao longo de toda a vida.

Assim, os primeiros contactos com as diferentes valências, níveis de educação e ensino e com os respetivos profissionais, nos momentos de iniciação à prática profissional, desde a Licenciatura ao Mestrado profissionalizante, constituem momentos de início de identificação com uma trajetória profissional. Não é invulgar encontrarem-se estudantes, que entram numa Instituição de Ensino Superior com intenções de serem professores e, no fim da licenciatura, alteram a sua opção, mudando para um curso que habilita para a docência em educação de infância e vice-versa. Não é igualmente invulgar encontrarem-se estudantes que escolhem um mestrado profissionalizante numa dada área de habilitação e, no fim do semestre, num contexto de prática de ensino supervisionada, fazem a opção por recomeçar, optando por frequentar outro mestrado com uma área diferente de habilitação profissional para a docência.

Pierre Tap afirma que a identidade possui características paradoxais e que se forma na "confrontação do idêntico e da alteridade, da semelhança e da diferença" (citado por Fernandes, 1992, p.46), de modo que a dinâmica da formação da identidade, para o mesmo autor (citado por Fernandes, 1992), distingue dois processos: a identificação e a identização. A identificação confere ao sujeito sentimentos de pertença e de integração no grupo, com o qual tende a confundir-se. Enquanto a identização promove no sujeito sentimentos de diferenciação e distinção em relação a outros indivíduos (Craveiro, 1998). Pode, então, afirmar-se que a identidade é pertença, mas também é diferenciação.

Neste sentido, o caminho de construção da identidade profissional dos educadores de infância, ao longo do tempo, tem estado intimamente ligado com a faixa etária (0-6 anos) e com as valências onde exercem a sua atividade profissional. A conceção de que as crianças pequenas são diferentes das mais velhas, necessitando de cuidados, uma atenção diferenciada e uma educação com intencionalidade própria, afirma a especificidade da profissão de educador e, consequentemente, a construção da sua identidade profissional (Craveiro, 1998) e reforça os processos de diferenciação profissional, por identização, com os profissionais de outros níveis de ensino, especificamente com os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (Craveiro, 1998).

Os educadores de infância com habilitação conjunta em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico podem exercer a atividade profissional nos dois níveis de educação e ensino e transitar, sem impedimentos, entre eles. Esta situa-

ção pode dificultar a unidade, o sentimento de corpo profissional e de comunidade docente.

Por outro lado, a integração de profissionais com habilitação conjunta, no grupo profissional, pode fazer com que se esbatam as diferenças de perspetivas de educação e ensino que enformavam estes profissionais dos dois níveis do sistema educativo (educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico). Tal situação poderá levar a formas menos diferenciadas de encarar o perfil e a atividade profissional, atenuando processos de identização entre os dois grupos profissionais (educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico) e contribuindo para abrir caminhos novos de desenvolvimento e reconstrução da identidade profissional.

Neste âmbito, a questão que se levanta, diz respeito aos novos aspetos de identificação e identização, que a habilitação conjunta vai trazer a este grupo profissional. Teremos educadores de infância a identificarem-se com práticas do 1º ciclo do ensino básico e a transportarem-nas para a educação pré-escolar? Ou teremos educadores de infância a identizarem-se com práticas do 1º ciclo do ensino básico, que não são de todo adequadas para o contexto educativo da educação de infância? Ou, ainda, teremos educadores que, por possuírem a dupla habilitação, são conhecedores dos dois mundos (educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico) e ao perceberem, realisticamente, as práticas que os unem e as práticas que os diferenciam, encontram a intervenção mais adequada para as crianças do contexto de educação pré-escolar e para as crianças do 1º ciclo do ensino básico?

O processo de profissionalização dos educadores de infância, ao longo do tempo, tem evoluído em especialização e grau, na medida em que a preparação científica tem sido progressiva e a especialização para o desempenho da atividade tem sido crescente (Craveiro, 1998). Isto significou ir evoluindo de formas mais ou menos intuitivas de atuação para outras mais fundamentadas cientificamente. Neste contexto, e há um século atrás, qualquer pessoa que gostasse de crianças e que para elas tivesse vocação, podia exercer as funções de educar a infância (Craveiro, 1998). Com o tempo, foi-se concordando na necessidade de proporcionar formação específica a quem quisesse exercer a atividade. Neste contexto, a habilitação profissional para a docência teve um percurso e evolução que caminhou do curso médio, a bacharelato, passando pela licenciatura para atualmente configurar o grau de mestrado. Este percurso teve, claramente, um impacto no desenvolvimento da identidade profissional dos educadores de infância, pelo crescendo em preparação e formação e pela, consequente, repercussão na valorização da imagem social da profissão (Craveiro, 1998).

Por isso, de uma imagem social desvalorizada e de uma identidade profissional diminuída, relativamente aos professores dos outros níveis de ensino, o grupo profissional dos educadores de infância (Craveiro, 1998) irá conhecer, com o grau de mestrado, decorrente do processo de Bolonha, um desenvolvimento em termos de profissionalização, de valorização e de imagem social, que arrastará a reconstrução da sua identidade profissional para caminhos novos.

No entanto, devido à integração de profissionais com habilitação conjunta em educação de infância e ensino do 1º ciclo do ensino básico no grupo profis-

sional, emergem algumas interrogações sobre os rumos da identidade profissional, que interferem em princípios de atuação e determinam a adequação das práticas profissionais às necessidades das crianças pequenas. Só o tempo poderá permitir responder a estas e outras questões.

Considerações finais

O processo de Bolonha trouxe muitos benefícios para a valorização da formação de professores e educadores. No entanto, o quadro atual da habilitação profissional para a docência de educadores de infância merece uma análise critica, que se procurou explanar neste trabalho. Neste âmbito, considerou-se que a análise e a reflexão da situação atual poderiam constituir um meio para colocar a descoberto fragilidades e, em simultâneo, ser um contributo para contornar ou encontrar soluções para as superar.

É sabido que os normativos referentes à habilitação profissional para a docência condicionaram a criação de Planos de Estudo, no que diz respeito à estrutura curricular e que, por sua vez, estes trouxeram certas limitações à formação ministrada.

Assim, verificam-se, desde logo, desajustamentos relativamente ao peso das componentes de formação com consequências para a aquisição das competências necessárias à prática profissional. Identificam-se falhas ao nível da formação prática, no que diz respeito à necessidade de tempos mais prolongados e intensivos de estágio supervisionado, de modo a que o estudante futuro educador de infância saia do mestrado profissionalizante qualificado de forma competente e minimamente experiente na prática profissional para enfrentar a realidade e ingressar na profissão com capacidade. Identificam-se fragilidades ao nível da formação, que integra a área cultural, social e ética e que é de extrema importância para a preparação dos educadores de infância, uma vez que desenvolvem uma profissão baseada na relação com crianças, famílias e comunidades. Identificam-se possibilidades de ocorrerem debilidades formativas ao nível da investigação educacional, colocando em risco a perspetiva que defende o professor investigador, o prático reflexivo e o professor que autonomamente fundamenta a mudança da sua prática. Identifica-se um relativo destaque das didáticas sobre outras componentes de formação e que, no caso dos educadores de infância, podem vir a condicionar modos de atuação, que contrariam a maneira holística das crianças aprenderem. Identificam-se debilidades e uma secundarização no que se refere à formação científica e prática em contexto de creche.

Esta evidência de uma preparação com fragilidades e limites é uma realidade a enfrentar. É igualmente um desafio a encarar, os novos caminhos de construção da identidade profissional dos educadores de infância, decorrente das caraterísticas que a formação inicial tem vindo a assumir após Bolonha e antecipar processos de identificação e de identização que podem contribuir para a (re)construção da identidade do grupo profissional.

Coloca-se, então, a seguinte pergunta: até que ponto, a formação inicial de

educadores de infância está a contribuir para que os estudantes possam desenvolver as suas competências para responder na totalidade às exigências da atividade profissional e às necessidades das crianças? Apesar de termos a certeza de que não há sistemas de formação inicial que garantam todas as condições de resposta a esta questão, o desafio deste trabalho é suscitar a reflexão e a problematização de possibilidades, para fazer melhor na formação inicial de educadores de infância. Assim, termina-se, sugerindo algumas possíveis vias de melhoramento suscetíveis de serem exploradas.

Sugere-se uma formação que procure encontrar equilíbrios adequados entre as componentes do saber; entre a formação teórica e a formação prática e entre o desenvolvimento das competências fundamentais, de modo a habilitar os estudantes futuros educadores para responder de forma completa e adequada às exigências da profissão.

Propõe-se uma formação que não descuide as dimensões sociais, culturais e éticas ligadas à profissão, que sustenta um exercício profissional responsável, solidário, que compreende, respeita e integra as diferenças sociais e culturais das crianças, suas famílias e comunidade.

Recomenda-se uma formação que não descure o desenvolvimento de capacidades investigativas e reflexivas sobre a prática pedagógica de modo a habilitar estudantes futuros profissionais com competências para enfrentar contextos diversos e responder adequadamente às situações e às crianças.

Indica-se que a prática de ensino supervisionada em contexto de creche aconteça em todos os cursos de formação inicial que conferem habilitação profissional para a docência em educação pré-escolar.

Sugere-se uma formação que, pela sua consistência e exigência, seja estruturante dos caminhos de (re)construção da identidade profissional dos educadores de infância, mas que afirme, confirme e preserve a especificidade da atividade profissional junto de crianças pequenas.

Em suma, corroborando da perspetiva de Cró (1998), referida por Pinho et al (2013), espera-se que o contributo desta reflexão sirva para alertar, as instituições de ensino superior e quem tem responsabilidades na definição das políticas de formação de professores, para a necessidade de se promover "uma formação humana, uma formação científica pluridimensional e uma formação realista e prática, objetivos que consideramos estarem atuais e perfeitamente adequados às vigentes necessidades da formação inicial de educadores de infância" (Pinho et al, 2013, p.115).

Apesar deste trabalho ter por objetivo identificar limitações e fragilidades na formação inicial educadores de infância, com consequências para a intervenção junto das crianças, não se pode afirmar que a formação inicial pós-Bolonha é negativa, uma vez que os últimos anos trouxeram, noutros aspetos, uma grande evolução à formação inicial e às Instituições de Ensino Superior no geral. Esta evolução era também uma necessidade dos tempos.

Referências

Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu. Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes.* [Disponível em http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/files/database/000039001-000040000/000039820.pdf, consultado em 30/06/2016]

Conselho Nacional de Educação (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Conselho Nacional de Educação (2015). *Formação Inicial de Professores 2015.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Craveiro, C. (1998). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar e identidade profissional de educadores de infância*. (Dissertação de Mestrado não publicada) Braga: Universidade do Minho.

Craveiro, C. (2016, maio). *Creche e docência em análise. Comunicação apresentada no II Seminário Educação da primeira infância: da criança à infância – Painel: Creche a (in)decência da não docência*. Fafe: Instituto de Estudos Superiores de Fafe.

Cruz, I., Branco, A., Leite, C., Ferreira, I., Ponte, J. P., & Trindade, V. (2002). *A declaração de Bolonha e a formação de professores nas universidades portuguesas* (Documento de um grupo de trabalho do CRUP).

Decreto-Lei n.º 240/2011 - Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário - Diário da República, 1.ª série — N.º 118 — 21 de junho de 2011.

Decreto-Lei n.º 241/2001 - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico - Diário da República, 1.ª série -A — N.º 201 — 30 de agosto de 2001.

DECRETO-LEI n.º 43/2007 - Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário - Diário da República, 1.ª série — N.º 38 — 22 de fevereiro de 2007.

Decreto-Lei n.º 79/2014 - Diário da República, 1.ª série — N.º 92 — 14 de maio de 2014.

Decreto-Lei n.º 115/2013 – Alteração ao Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. Diário da República, 1ª série – N.º 151 – 7 de Agosto, 2013.

Dubar, C. (1997). *A Socialização - construção das identidades sociais e profissionais.* Porto: Porto Ed.

Fernandes, A. T. (1992). Poder local e democracia. Sociologia. *Revista da Faculdade de Letras da UP*. I série, 3, 29-59.

Flores, A. (2010) *Algumas Reflexões em torno da formação inicial de professores*. Porto Alegre, 33 (3), 182-188. [Disponível em http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8074/5715, consultado em 30/06/2016]

Folque, M. A., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Fernandes-Homem, L., & Sarmento, M. (2016). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In M. Silva (Coord.), *Pensar a Educação: temas sectoriais* (pp. 9-46). Lisboa: Educa.

Formosinho, J. (2008). A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In M. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em Educação Infantil* (pp. 169-188). São Paulo: Cortez.

Kishimoto, T. (2008). Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In M. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em Educação Infantil* (pp. 107-115). São Paulo: Cortez.

Lei n.º 5/97 – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar - Diário da República, 1ª série – N.º 34 – 10 de Fevereiro, 1997.

Machado, J. (2002). Sobre a ideia de competência. In P. Perrenoud, M. Thurler, Macedo, L., Machado, N. J., & Allessandrini, C. D., *As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 137-155). Porto Alegre: Artmed.

ME-DGE (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. [Disponível em http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/3#, consultado em 30/06/2016]

Mouraz, A., Leite, C. & Fernandes (2012). A Formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: uma análise a partir do "olhar" de professores e estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (2), 189-209.

Pinho, A., Cró, L. & Dias L. (2013). A formação de educadores de infância: práticas adequadas ao contexto educativo de creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia,* 47 (1), 109-125.

Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação,* 14 (1), 19-36.

Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra,* 1, 9-24.

Vasconcelos, T. (2011). *CNE – Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos.* Diário da República, 2.ª série – N.º 79 – 21 de Abril, 2011.

Worsley, P. (1983). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Zabalza, M. A et al. (2011). *La formación del profesorado de Educación Infantil*. Número 16. Profesorado y calidad de la educación. CEE Participación Educativa, (16 marzo 2011). [Disponível em: http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-zabalza-beraza.pdf, consultado em 30/06/2016]

Zabalza, M. & Cerdeiriña, M. A. Z. (2011). A mejor professorado, mejor educación. El desafio de uma Educación infantil de calidad. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2 (1), 48-69.

CLARA CRAVEIRO

** Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti , Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED)

E-mail: c.craveiro@esepf.pt

Publicado originalmente:

Craveiro, C. (2016). Formação de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RELAdEI - Revista Latino americana de Educación Infantil*, 5(4), 31-42.

16

Qualidade na educação de infância através do envolvimento parental – Projeto EQuaP

Miguel Prata Gomes | Ivone Neves | Brigite Silva

A importância do envolvimento parental na educação de infância

O envolvimento parental apresenta-se como uma dimensão cada vez mais reconhecida para a qualidade nos contextos da Educação de Infância, tendo as práticas de uma relação estreita entre o jardim de infância e as famílias e comunidade assumido cada vez mais visibilidade e consistência. Uma cultura de comunicação sustentada numa parceria efetiva entre famílias e profissionais de educação facilita as transições e a continuidade educativa entre os contextos e, consequentemente, as crianças (European Commission/ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency/ Eurydice, 2016).

Criar pontes entre culturas, entre as diferentes instâncias e atores sociais é um dos desafios da sociedade pós-moderna. Vivemos, segundo Hargreaves (1998), nesta década do século XXI, uma época de mudança e de viragem. A pluralidade cultural, social e étnica invadiu todas as sociedades e povos de todo o mundo. Stoer e Cortesão (1999) chamam a atenção para o facto de a relação escola-família ser uma relação entre culturas, que nos remete para a importância de uma educação de cariz intermulticultural. Também Silva (2009) reitera esta dimensão sublinhando que as escolas ao tratarem as famílias como iguais estão a discriminá-las, sendo necessário considerar que as "escolas" são singulares e as "famílias" únicas.

A escola, a família e a comunidade são as três maiores instituições do mundo das crianças e têm responsabilidades partilhadas. Se fortalecermos as relações entre estes três pilares da vida da criança estamos a contribuir para o sucesso pessoal e educativo das nossas crianças. Por outro lado, os relatórios da OCDE (2012; 2015) sublinham que o grau de envolvimento dos pais nas instituições destinadas à primeira infância é um fator sobremaneira importante que poderá causar impacto na monitoração e na melhoria da qualidade (OCDE, 2012, 2015).

De acordo com Sarmento e Marques (2006, p.59), "As práticas de relação

das famílias com as escolas têm sido abordadas em diferentes dimensões: as expectativas dos pais face às escolas, as práticas de relação, o associativismo de pais, os mediadores escolares na relação das escolas com as famílias, o suporte legislativo da participação dos pais no contexto escolar." Estas abordagens diferentes reiteram a definição de diferentes papéis para cada um dos atores sociais envolvidos nesta relação (famílias/ encarregados de educação, escola, crianças e comunidade).

A relação escolas-famílias transforma-se, na prática, numa numerosa multiplicidade de relações escola-família que depende, e será diferente, na forma de estar, de pensar, de valorizar e de agir em cada contexto. Esta diversidade de interações remete para uma abordagem ecológica e sistémica das interrelações dos contextos de intervenção onde os diferentes atores sociais se movimentam, mas onde "se assiste a uma baixa visibilidade da participação das crianças e do seu papel naquelas dinâmicas sociais" (Sarmento & Marques, 2006, p.59). Nesse sentido opomo-nos a conceções e práticas que possam ter subjacentes soluções "sistemáticas e universais" com a finalidade de favorecer o envolvimento parental independentemente da singularidade dos contextos.

Uma relação escola-família só pode ser entendida no seu contexto, no entanto, isto não pode ser um obstáculo para o desenvolvimento e adaptação de um conjunto de boas práticas aplicáveis em contextos diversos (*Toolbox*), que carateriza um dos objetivos do projeto EQuaP - Enhancing Quality in Early Childhood Education and Care.

Método

O projeto EQuaP é um projeto de âmbito internacional que se centra na ideia de que a participação e o envolvimento dos pais e encarregados de educação devem ser reconhecidos como componentes chave na construção de uma Educação de Infância de qualidade. Este projeto, com financiamento internacional (Programa Erasmus+ da Comissão Europeia) teve início em setembro de 2015 e tem como objetivo contribuir para o aumento da qualidade da Educação de Infância na Europa através de um acrescido reconhecimento da importância da qualidade das relações entre famílias e educadores.

Para concretizar este objetivo geral, foram estabelecidas metas específicas como: identificar, testar e adotar como modelo as melhores práticas e métodos inovadores de participação, particularmente em contexto de diversidade (socioeconómica, cultural, minorias, etc.); desenvolver as competências dos educadores relativamente a estratégias e abordagens para o envolvimento das famílias, aproveitando as experiências de outros países europeus; incrementar a integração e a interação dos diferentes componentes do sistema (crianças, profissionais, investigadores, famílias e comunidade); abordar o envolvimento parental na Educação de Infância como um processo fundamentado em adequados indicadores de qualidade.

Participantes

Para o desenvolvimento do projeto encontram-se implicados parceiros de diferentes países da Europa: Sweden Emilia Romagna Network -SERN (Itália, Municipality of Forli); Elmer (Bélgica); Vernieuwing in de Basisvoorzieningen voor Jonge Kinderen- VBJK (Bélgica); Liepaja University (Letónia); Linköping Kommun (Suécia); Pedagoski Institutut (Eslovénia); Vrtec Otona Župančiča Slovenska Bistrica (Eslovénia); University of Crete (Grécia); Colégio do Sardão (Portugal); Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti- ESEPF (Portugal) .

O projeto envolve diretamente em atividades transnacionais cerca de 140 participantes de três grupos-alvo de profissionais: educadores e gestores de estabelecimentos de educação; representantes de autoridades locais; e investigadores e formadores de instituições de ensino superior com incidência na área de formação de professores. À deliberada interação entre investigadores e profissionais de educação de infância subjaz a pretensão de uma produção de conhecimento enriquecida pela experiência destes diferentes tipos de parceiros.

Procedimentos e resultados

O desenvolvimento do projeto EQuaP centrou-se em quatro atividades principais para responder aos objetivos definidos: desenvolvimento de investigação recente sobre o envolvimento parental na Educação de Infância; construção de indicadores de qualidade objetivando o envolvimento parental como um processo; identificação e partilha de boas práticas no âmbito do envolvimento parental; e *Jobshadowing* (observação em contextos profissionais) a nível internacional, visando uma experiência em contextos diversos, tentando, assim, generalizar as boas práticas em envolvimento parental. Em consequência destas diferentes atividades, do projeto resultará uma *Toolbox* constituída por uma mala de cartão que irá conter 15 fichas individuais relativas a boas práticas de envolvimento parental em contexto de educação de infância, uma introdução, manual de utilizador e uma explicitação das áreas focais/indicadores de qualidade da participação parental, traduzida em diferentes línguas. As fichas relativas às práticas expõem aspetos como: áreas de foco contempladas; objetivos; descrição da atividade; observações; papel do educador; papel da família; valor acrescentado para a criança e para a família; materiais a serem utilizados; perguntas para reflexão sobre a melhoria geral do serviço; perguntas para reflexão e melhoria da prática.

Todo o processo de desenvolvimento do projeto foi sendo marcado por reuniões sistemáticas de trabalho entre os parceiros, realizadas nos diferentes países, que tinham como intuito definir processos monitorização, avaliação e disseminação do projeto e a partilha do trabalho efetuado por cada um dos intervenientes.

Para dar resposta aos objetivos, os diferentes parceiros do projeto começaram por efetuar uma revisão da literatura e o levantamento de investigação atua-

lizada no âmbito do envolvimento parental em educação de infância nos diferentes países.

Foram, entretanto, identificadas e adaptadas pelos parceiros do projeto 4 áreas de foco que contemplam diferentes indicadores de qualidade no âmbito do envolvimento parental:

- Parceria Parceria e partilha do poder de decisão – contempla indicadores relacionados com a promoção da participação das famílias em atividades do jardim de infância, com o envolvimento de cada família em processos de tomada de decisão, com a incorporação e respeito pelos objetivos específicos das famílias, com o fortalecimento e reforço de práticas parentais e com o envolvimento dos pais e de outros familiares no cuidado e aprendizagem das crianças;
- Comunicação - Comunicação sensível, respeitosa e recíproca com as famílias – contempla indicadores relativos a uma comunicação ágil e responsiva com as famílias, ao tempo dedicado à comunicação com as famílias, à diversidade de meios usados para a comunicação, à confidencialidade da informação, e à capacidade de gestão da divergência de opiniões;
- Aprender acerca das famílias - Conhecimento e apreciação das famílias e comunidades – incorpora indicadores relativos ao conhecimento dos valores, crenças, preconceitos e práticas de cada família e comunidade, à individualização das relações e serviços prestados, ao conhecimento das comunidades onde as crianças vivem, e à promoção de oportunidades para que as famílias aprendam e se apoiem mutuamente;
- Parcerias de cooperação e colaboração com a comunidade – contempla indicadores relativos ao envolvimento ativo das comunidades locais e comunidades onde vivem as crianças.

Seguidamente, e tendo em conta os indicadores referidos anteriormente, pode-se dizer que as atividades de *Jobshadowing* desenvolvidas constituíram uma atividade significativa do projeto.

As atividades de *Jobshadowing* envolveram um total de 45 educadores de 11 estabelecimentos de educação de infância em 5 países parceiros, onde os profissionais tiveram oportunidade de observar não só no envolvimento dos pais e da comunidade na vida do jardim de infância mas também em aspetos organizacionais e de intervenção pedagógica. Neste âmbito, a atividade de *Jobshadowing* proporcionou, por um lado, a oportunidade para os educadores das organizações parceiras refletirem profundamente sobre as suas próprias práticas, equacionando a possibilidade de replicar e adaptar as boas práticas observadas aos seus contextos e realidades. Por outro lado, permitiu aos parceiros conhecerem mais profundamente os sistemas de Educação de Infância de outros países.

Foram observadas e testadas 25 práticas de envolvimento parental. Tendo em conta as áreas de foco e os indicadores de qualidade definidos, foram selecionadas 15 destas práticas para serem incluídas na *Toolbox*.

A fase de experimentação das práticas foi monitorada e avaliada pelas equipas de investigadores do projeto de cada país parceiro.

Para a análise da implementação e teste das práticas realizadas numa instituição portuguesa de educação de infância (situada na área metropolitana do Porto) e parceira do projeto EQUAP pelos investigadores do projeto da ESEPF, foram efetuadas entrevistas aos educadores, *focus group* e questionários aos pais das crianças da instituição tendo como finalidade de perceber, considerando os indicadores de qualidade as áreas de foco, as opiniões e perspetivas daquele público-alvo sobre a participação/envolvimento parental e, mais especificamente, sobre as atividades do Projeto EQuaP desenvolvidas na instituição.

Pela amplitude da informação recolhida, será apresentada uma síntese dos dados e conclusões mais significativos para a compreensão do percurso deste projeto e dos processos de investigação subjacentes.

Na análise das entrevistas realizadas aos quatro educadores nota-se claramente uma preocupação com o estabelecimento de contato individualizado com as famílias. Apesar de algumas propostas de diferentes atividades com vista à promoção do envolvimento familiar serem de âmbito institucional, comuns às diferentes salas do jardim de infância, os educadores também envolviam as famílias em situações relacionadas de forma mais especifica com o trabalho pedagógico desenvolvido com o seu grupo de crianças. Foi ainda mencionado que há por parte da instituição uma cultura de abertura às famílias procurando também incorporar e respeitar os objetivos específicos das famílias, as suas necessidades e práticas culturais e, mediante um acordo mútuo, ajudar nas rotinas de forma a melhorar a continuidade entre a casa e o jardim de infância.

Referiram ainda que são diversos os momentos e estratégias que mobilizam para comunicar com as famílias. No início do ano existe a preocupação em conhecer um pouco o historial de cada criança e, nesse sentido, realizam momentos de atendimento individual com os pais, em que questionam sobre alguns aspetos específicos da vida da criança.

Há consciência, por parte dos educadores, da necessidade da instituição estabelecer parcerias de cooperação e envolvimento com a comunidade existindo contatos e intercâmbios com algumas instituições. Pode-se dizer que, por parte do estabelecimento, não foi incentivada a participação direta com a comunidade, apesar de haver vontade expressa de ir em outra direção. Por parte dos educadores parece haver um interesse, vontade e consciência dos benefícios desta mesma participação e colaboração com a comunidade.

Em relação ao *focus group* realizado com quatro pais e três elementos da Direção do jardim de infância, estes salientaram o facto de a instituição procurar incentivar de forma ativa o seu envolvimento em diferentes atividades, procurando que se implicassem na própria preparação e dinamização de atividades e em situações de tomada de decisão. A comunicação sistemática da instituição com as famílias acontece, preferencialmente, através de e-mail. No entanto, as reuniões de pais também são referidas como momentos mobilizados para o educador(a) comunicar, pedir sugestões e a colaboração dos pais.

Os pais referem claramente que sentem uma abertura por parte da institui-

ção à sua entrada e à sua participação e há uma perspetiva muito positiva por parte destes sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto EQuaP. A distribuição e sistematicidade das atividades ao longo do ano é um aspeto que os pais apontam a ser melhorado e mencionam ainda como inconveniente os horários em que estas decorreram pelo facto de coincidirem com os horários de trabalho de alguns. Afirmam que à medida que vão participando nas atividades, a confiança e o à vontade para participar também aumenta.

Quanto aos dados recolhidos através do questionário aos pais, ao qual responderam 46 pais de crianças deste jardim de infância (4 salas), verifica-se que estes manifestaram que o tipo de atividades onde desempenham um papel central na conceção, desenvolvimento e implementação das mesmas, parecem-lhes interessantes e que, caso continuem a ser implementadas, equacionarão participar.

Os pais confirmam o que foi referido no *focus group* mencionando que a comunicação com os profissionais é positiva e suficiente considerando o e-mail a estratégia mais importante de comunicação. Os dados demonstram que gostam de se envolver nas atividades da instituição e que gostariam de o fazer ainda mais vezes, mas as circunstâncias laborais (horário laboral e indisponibilidade durante as horas escolares), não o permitem, podendo-se afirmar que o próprio sistema laboral-social é um entrave ao envolvimento parental.

Quanto às quatro atividades que incorporam a *Toolbox* e que foram desenvolvidas na instituição, a maioria dos pais participou nas atividades apesar de reconhecerem não terem sido muito implicados no seu planeamento e desenvolvimento. Quase todos os pais respondentes as consideram pertinentes ou muito pertinentes. Manifestam, ainda, que as diferentes atividades tiveram impacto na comunidade educativa porque permitiram conhecer, nomeadamente, colegas do filho, a vivência e trabalho pedagógico do jardim-de-infância e outros pais. Também possibilitaram conhecer melhor os profissionais da instituição.

A participação parental é reconhecida por parte dos pais como algo muito importante. No entanto, pensa-se que a perspetiva/conceito de participação com a qual a maior parte destes se identifica é uma participação "passiva" onde são chamados à escola para participarem não se tratando de uma participação mais "profunda" (envolvimento total) em que intervêm na tomada de decisões e na filosofia da própria escola.

No último terço do projeto foi implementado um processo de teste, de monitorização e análise das atividades selecionadas. Este processo originou uma revisão das práticas da *Toolbox* de modo a torná-la uma ferramenta pertinente e funcional para os educadores de infância na Europa.

Assim, a *Toolbox* e os seus conteúdos foram analisados e avaliados por diferentes *stakeholders* identificados, local e nacionalmente, por cada parceiro do projeto como colaboradores privilegiados e outros profissionais na área da educação de infância. Cada parceiro, em cada país, planeou e organizou diferentes estratégias com vista à valorização e disseminação/divulgação do projeto e das práticas da *Toolbox* tendo como objetivo comum reunir comentários e contributos sobre o conteúdo da mesma e perceber a sua pertinência para os profissionais de

educação de infância desse mesmo país. Pretende-se, contudo, que as práticas não sejam entendidas como um modelo restrito mas como exemplos interessantes e inovadores, adaptáveis às especificidades dos contextos educativos.

Neste sentido, no caso ESEPF, depois de identificados os potenciais *stakeholders* e profissionais na área da educação de infância, procedeu-se à realização de reuniões com o objetivo de prestar informação sobre o projeto e auscultar o interesse em colaborar. Decorrente dessa primeira abordagem, efetuaram-se sessões plenárias e formativas contemplando também momentos para discussão e reflexão entre pequenos grupos de profissionais da educação de infância. A ESEPF organizou e dinamizou diferentes eventos distribuídos pelas seguintes datas: 20 de março de 2017 (Colégio do Sardão -Vila Nova de Gaia); 5 de abril de 2017 (ESEPF -Porto); 26 de abril de 2017 (ESEPF -Porto); 16 de maio de 2017 (ESEPF -Porto).

Estes encontros traduziram-se em ações de formação de curta duração de 3 horas e contaram com a presença de 121 participantes de 31 instituições ligadas à educação de infância, nomeadamente: instituições privadas e públicas da área metropolitana do sul do Porto (Município de Vila Nova de Gaia); instituições privadas e públicas da área metropolitana central e norte do Porto e instituições nacionais ligadas à educação (Município do Porto – Departamento Municipal de Educação / Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, Ministério da Educação); instituições privadas e públicas que cooperam diretamente com a formação prática dos estudantes da ESEPF, futuros educadores de infância e decisores locais e nacionais ligados à educação.

O programa destas ações de formação incidiu sobre os seguintes aspetos: apresentação do Projeto EQuaP (pressupostos gerais; objetivos; atividades; parceiros); envolvimento parental na educação de infância (breve enquadramento concetual; vantagens e obstáculos do envolvimento parental; estratégias de envolvimento parental); introdução à *Toolbox* elaborada no âmbito do projeto EQuaP (objetivos; organização; conteúdo); apresentação das áreas de foco identificadas no âmbito do projeto EQuaP; apresentação das práticas selecionadas para a *Toolbox*; discussão e partilha de reflexões sobre as práticas da *Toolbox* em grupos de trabalho entre participantes; apresentação de sugestões dos grupos de trabalho sobre as práticas da *Toolbox*.

A organização destes encontros teve subjacente a preocupação de, para além de dar a conhecer o projeto EQuaP, proporcionar aos profissionais de educação um momento de reflexão e formação que enquadrasse concetualmente a temática do envolvimento parental, seguido de uma partilha e discussão alargada em torno das práticas da *Toolbox*. Entendeu-se que esta dinâmica não se deveria restringir à disseminação do projeto e da *Toolbox* mas que deveria, simultaneamente, ser um momento de enriquecimento formativo e de discussão prática para os profissionais.

Para responder ao objetivo de recolha de comentários e sugestões sobre as práticas da *Toolbox*, procedeu-se à tradução das mesmas para português e à disponibilização de um questionário de suporte à análise e discussão pelos participantes. Após o preenchimento do questionário, houve a oportunidade de apre-

sentação pública da análise elaborada por parte de cada grupo de trabalho, seguida de discussão geral.

Para além destes encontros, foram selecionados alguns *stakeholders* privilegiados do distrito do Porto-Portugal, ligados à área da educação de infância com experiência e *know-how* reconhecido no âmbito do envolvimento parental, a quem foram enviadas as práticas da *Toolbox* para análise.

A partir dos dados apresentados e recolhidos, é possível salientar que o *feedback* dos participantes foi, de modo geral, muito detalhado, pertinente e específico tendo inclusive algumas sugestões contextualizadas à realidade portuguesa. As recomendações gerais, transversais a todas as práticas, incidiram sobre diferentes aspetos, designadamente sobre a melhoria do grafismo da descrição das práticas, bem como uma melhor explicitação da sequência das etapas do desenvolvimento de cada atividade. Globalmente, a *Toolbox* recebeu um feedback muito positivo por parte de todos parceiros do projeto dos diferentes países, em particular pelo seu poder inspirador no trabalho a desenvolver ao nível do envolvimento parental.

Que futuro?

Os objetivos definidos para o projeto EQUAP de potenciar nova pesquisa sobre o envolvimento parental, maior interação entre investigadores e profissionais, mais competências nos profissionais de educação ao nível do envolvimento parental encontraram fundamento na criação da *Toolbox.*

De facto, pretende-se que esta *Toolbox* possa trazer alguma inovação e constituir-se como um recurso de suporte à reflexão e à prática educativa no âmbito do envolvimento parental pela comunidade de educadores europeus por conter indicadores de qualidade ao nível da intervenção e apresentar exemplos de boas práticas.

O projeto EQuaP prevê, ainda, a publicação de um livro e de vários artigos científicos para além da manutenção e sustentabilidade do website www.equap.eu e a sua dinamização e interatividade através de blogs e atividades desenvolvidas pelos educadores de diversos países.

Referências

European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós – moderna.* Lisboa: McGraw-Hill.

OECD (2012). *Starting Strong III – A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care.* OECD Publishing.

OECD (2015). *Starting Strong IV – Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care.* OECD Publishing.

Sarmento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das

famílias com as escolas. *Interacções.* Vol.2 Nº 2, 59-86. http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/291/247

Silva, P. (2009). O contributo da escola para a actividade parental, numa perspectiva de cidadania. In *Conselho Nacional de Educação* (Org.). *Escola/ Família/ Comunidade.* Actas de seminário (pp. 115 – 140). Lisboa: CNE.

Stoer, S. R. e Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*: Porto: Afrontamento.

MIGUEL PRATA GOMES

Professor da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Observatório da Intervenção Socioeducativa para os Direitos Humanos Aplicados, Associação Internacional Intercultural Projects and Research, Rede de Ensino Superior de Mediação Intercultural (RESMI), Portugal, Anne Frank House

E-mail: mpratagomes@gmail.com

IVONE NEVES

Professora da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED)

E-mail: ivoneneves@esepf.pt

BRIGITE SILVA

Professora da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED)

E-mail: brigite.silva@esepf.pt

Publicado originalmente:

Gomes, M. P., Neves, I. & Silva, B. (2017). *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 5, 264-268. (Vol. Extr.). DOI: https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2675

17

A proteção e (re)educação da criança portuguesa errante e em conflito social na história da educação social

Ernesto Candeias Martins

Questões prévias

A história da infância é feita de sobressaltos, já que a sua memória e as suas representações são construídas de intemporalidades e de esquecimentos. A partir do século XVIII, deu-se o despertar do sentimento sobre esta fase do início de vida, despertar este que nos trouxe ao mundo adulto recordações, e que foi fruto das transformações na sociedade, do estudo e da imagem que as ciências dela elaboraram, já no século XX. O cuidado das crianças passou a ser um assunto exclusivo da família e converteu-se numa preocupação partilhada pelo estado e, em alguns casos, por ordens religiosas, filantropos e instituições beneméritas (asilos, hospícios, estabelecimentos de assistência à infância) que procuravam educar/formar a criança (abandonada, pobre, mendiga, órfã, marginalizada, em perigo moral). Há, pois uma relação entre estas problemáticas da infância e a história e as mudanças entre pais-filhos ou adultos-crianças (modificações) (Elias, 1998, pp.407-451).

A infância foi objeto de uma especial atenção dos movimentos e de correntes de proteção social e assistencial, iniciadas no século XIX, se bem que, já no século XVIII, com a criação da Casa Pia de Lisboa, se tenha fundado um marco na intervenção socioeducativa sobre as crianças vadias, mendigas e errantes das ruas da capital portuguesa. Setores filantrópicos, da classe burguesa, beneméritos (emigrantes no Brasil), reformadores sociais, educadores, escritores e outros profissionais (médicos, higienistas, puericultores, juristas, políticos, professores e a imprensa -'jornais como *'O Século'*, 'Comércio do Porto', '*Diário de Notícias'*, *'Diário de Lisboa'*, '*A Pátria'*, etc.) dedicaram uma atenção especial às condições de vida da criança, especialmente no que diz respeito aos diversos motivos porque evitava ou abandonava a escola e, com isto, caía na franja da errância, vadiagem e marginalização. A abordagem a estas categorias na reconstrução do pas-

sado histórico desta infância e respetiva representação social ou formas de relação com o mundo social da época (Chartier, 2002).

O estudo que abordamos, com uma metodologia hermenêutica de análise e de argumento histórico-descritivo, é uma aproximação às perceções e às práticas, no âmbito da representação social da infância portuguesa, que se construíram e reconstruiram no contexto da história da educação social. Ou seja, temos como objetivos: compreender as perceções inscritas nas fontes e documentos sobre a infância errante e em conflito social, no Portugal dos novecentos e século XX; conhecer a perceção e práticas da infância abandonada e errante naquele arco centúrio; compreender o contexto histórico social da perceção dos adultos e da sociedade em relação a essa infância errante, mendiga e desviante.

O ponto de partida de um enfoque sociológico, com influxos da história, ciências médico-assistenciais e da educação, retrata as medidas e os modelos de tratamento institucional enquadrado no momento 'histórico' daqueles séculos. As condições históricas no processo civilizacional implicaram critérios de relações e perceções entre pais e os adultos-filhos, destacando a necessidade historiográfica dessas reações no processo.

Desde a prática de intervenção que se exigia reflexão critica (influxo da pedagogia crítica) sobre os fatos determinantes das situações, necessidades e conflitos em que os indivíduos, neste caso específico, das crianças e dos jovens em risco, marginalizados, errantes, infratores ou delinquentes. Estas questões e situações infanto-juvenis, ao nível da intervenção, inserem-se pois no âmbito da pedagogia ou educação social, na vigência da corrente médico-pedagógica de finais do século XIX (destaque para as ações de Aurélio Costa Ferreira na casa Pia e Colónia Agrícola de S. Bernardino ou de Alves dos Santos em Coimbra, Pe. António d' Oliveira na Casa de Correção/Escola de Reforma de Lisboa, etc.) (Martins, 2002).

Recordamos, no dizer de J. Ruis Bérrio (1999), que a educação social como forma educativa, apresenta uma função do passado, como-história dos processos educativos destinados a equilibrar, superar e prevenir duas categorias fundamentais: a marginalização e a exclusão, especialmente a da infância e juventude, ao longo dos anos. Esta aceção de educação social constituía uma oportunidade para estes sectores, à margem da sociedade da sua época, poderem ser regenerados, reprimidos, protegidos, assistidos e institucionalizados. O Estado (liberal) português desde do século XIX adotou medidas para estes coletivos menos privilegiados da sociedade e desenvolveu campos de intervenção socioeducativa e assistencial.

Convém dizer que o presente ensaio enquadra-se no ponto de vista da história da educação social, articulando-se com a história da educação e a história social da infância em Portugal e desenrola-se à volta da infância e da juventude em situação de errância, conflito social e de marginalização social.

Infância marginalizada e delinquente: objeto da História da Educação Social

A história da educação social teve um 'giro/viragem' (nas fontes e metodologias), que produziu um novo campo historiográfico referente a aspetos particulares do quotidiano e da vida privada, especialmente no que se refere à infância e à juventude: mortalidade infantil (demografia); expostos (rodas e acolhimento); orfandade e abandono (condições); cuidados assistenciais e físicos destacando a medicina, puericultura, higienismo, pediatria (assistência social, profilática, materno-infantil, alimentação, criação de creches, etc.); proteção jurídica (direito tutelar) com a ação das tutorias de infância e refúgios anexos e outros estabelecimentos de reeducação; educação e relações parentais; instituições assistenciais e educativas, com o objetivo de regenerar e formar os menores internados (para ambos os sexos); medidas sociais; sistemas institucionais disciplinares/punitivos (internato, semi-internato, semiliberdade, liberdade vigiada, e condicionada, autogoverno, familiar, etc.).

Deste modo, crianças e jovens passaram a ser o fulcro das investigações de tipo sociológico, pedagógico/educativo, psicológico ou psicopedagógico e jurídico nas suas condições reais de vida que, em muitas épocas, foram de sobrevivência (pobreza, mendicidade, vadiagem), de marginalização (abandono, desamparo, inadaptação, errante) e de (pré) delinquência (infratoras, delinquentes, criminosas).

Neste sentido, em Portugal, tem-se dado um grande impulso nesta perspetiva histórico-social (educativa), especialmente na análise da criança e da infância em diversos contextos e situações distintas: as expostas nas misericórdias (Rodas); as que vivem em colégios, asilos e recolhimentos de assistência (monografias, relatórios); a sua historiografia médica (higiénico-sanitário, profilática, puericultura, pediatria) e jurídica (direito tutelar de menores e tribunais de família e de menores); as problemáticas de trabalho infantil (relatos, imagens); as notícias na imprensa que lhes estão associadas; a realização de periódicos e revistas com temáticas sobre o seu grupo etário; etc.

Deste objeto de estudo os conteúdos da História de Educação Social integram:

- Sociedade marginalizada do coletivo infantojuvenil com interesse nas medidas ou respostas sociais, jurídico-sociais, de política educativa e social, desenvolvimento de dispositivos legislativos (proteção, prevenção, reeducação e inserção), etc.
- Problemática da marginalização social e assistencial, especialmente a evolução das políticas de assistência infantil (materno-infantil) e o surgimento dos profissionais ou educadores para intervir com esses coletivos, as situações de pobreza infantil, a mendicidade, o acolhimento e os serviços sociais prestados, etc.
- Conteúdos que conformam os conhecimentos sobre a marginalização e

delinquência infantojuvenil, constituindo um *'corpus'* importante no saber educativo para o educador social/trabalhador social e a sua intervenção em contextos de educação não-formal/informal e formal e outras formas de ensino (regimes familiar, autogoverno).
– Exigência de novos profissionais (pedagogos, educadores sociais, assistentes e trabalhadores sociais) para novas necessidades e problemas dos menores na sociedade.

Por conseguinte, se realizamos uma cartografia das situações da criança e da sua infância ao longo do tempo histórico, considerando diferentes épocas da sociedade portuguesa, teremos: as medidas sociais de resposta à pobreza, orfandade e mendicidade, com implicação na integração social e correcional dos menores associados a situações de marginalidade e a condições de precaridade; as políticas sociais e assistenciais surgidas desde os séculos XVII-XVIII, como a polémica da pobreza, da orfandade, da mendicidade, da vadiagem e do desvio social (implicando o controlo e educação dos pobres e mendigos); a política assistencial de beneficência e de filantropia, desde a Ilustração com medidas de repressão, de controlo, de educação, assistência e de formação para o trabalho (ofício); o regime liberal e a responsabilidade político-social perante a assistência pública com a secularização da ação social; a questão social e os meios de intervenção do estado (a partir século XX), na prevenção, proteção e previsão à segurança social e assistência; o processo de configuração da rede de serviços sociais como sistema público e organizado de proteção social; a análise à documentação legislativa e normativa jurídica, no seu itinerário jurídico-social, tutelar e pedagógico; a formação de profissionais (perfil) para intervir no campo de serviço social, educação social ou trabalho social, desde o século XX até à atualidade (Garnel, 2007; Lopes, 2010; Martins, 2002).

Consideramos, pois, que a educação social relativa à infância errante, mendiga e marginalizada, no domínio historiográfico, foi-se convertendo numa educação específica (institucional pelo modelo tratamento utilizado), dando às crianças e jovens expostas aos processos de exclusão, e que oscilavam na fronteira entre o pedir, o vaguear, o delinquir e o infringir uma atenção preventiva, tutelar, assistencial, higiénico-profilática, disciplinar e organizacional (asilos, recolhimentos, casas de correção, reformatórios, institutos de educação, etc.).

Foi deste modo que muitos médicos, juristas, escritores e educadores, associados a beneméritos e filantropos, chamaram a atenção para a situação e conflito social existente com esses menores (termo jurídico) abandonados, desamparados, mendigos, em perigo moral, marginalizados, inadaptados e delinquentes da sociedade de cada época (Lopes, 2010). Assim, a assistência a tais coletivos de menores foi e é um dos âmbitos de reflexão pedagógica, adquirindo significado desde a perspetiva histórica, configurando-se a intervenção (socioeducativa, assistencial, reeducativa, sociocultural, etc.) como uma linha de investigação histórica.

Consideramos, pois, que os processos de assistência, de reeducação, de profilaxia e terapêutica social e reinserção social foram objeto de movimentos de

'salvação das crianças' (século XIX) e de beneficência, sociedades protetoras, instituições asilares, ações educativas especializadas, de participação de educadores em atividades comunitárias (bairros em Lisboa e Porto), etc. tudo em prol da proteção e prevenção da marginalidade e delinquência (Martins, 2002).

Modelo português do sistema jurídico infantojuvenil: restaurar, reeducar e reinserir

O modelo português jurídico foi influenciado pelo modelo belga e americano, caraterizando-se por um modelo restaurador do menor. A construção deste modelo à volta do paradigma de restauração, pretendia superar os problemas de proteção e o modelo de justiça (Duarte Fonseca, 2005, p. 51-56). A instituição correcional e educativa, para jovens com comportamentos juridicamente delinquentes, criada em 1871 foi a Casa de Correção de Lisboa (em Benfica), já existindo algo parecido nos finais do século XVIII com a Casa Pia, a qual se afastou desse propósito correcional. Estas casas de correção (Lisboa -19871, Porto 1902) e, depois as Colónia Agrícola Correcionais (Vila Fernando, em 1880) estão muito próximas do modelo carcerário, só mudando nos princípios do século XX, mas constituíram uma alternativa humana à prisão (promiscuidade entre adultos e crianças/jovens) representando o internamento uma solução de medidas preventivas básicas que progressivamente eram tomadas no intento de substituir a persecução penal pela via da proteção, regeneração moral e/ou reabilitação. Em Portugal a intervenção estatal com menores delinquentes, abandonados, desamparados, marginalizados e em perigo moral começa propriamente dito no século XIX, a par da assistência educativa em instituições particulares (asilos, recolhimentos, hospícios) para outro tipo de crianças (mendigas, pobres, errantes, vadias ou desvalidas), podendo sintetizar-se em cinco modelos diferentes, que em seguida explicamos:

1) Modelo correcional com influxo das correntes correcionalistas da época (1870-1911), com destaque para a figura de M. Ferreira-Deusdado e correntes penalistas. O marco histórico começa com discussões parlamentares até à criação Casa de Detenção e Correção de Lisboa (1871), alterações do âmbito jurídico (vigora os Códigos Penais e Civis do século XIX). Neste modelo propõe-se que os menores cumpram a pena, afastando-os da má convivência social dos adultos, da má educação recebida, da promiscuidade da rua e de influências nocivas, de imoralidades, etc. com intuito de evitar a sua recorrência e reincidência em delitos, crimes e conflitos (controlo social). Há o aparecimento de movimentos e associações de proteção às crianças desvalidas, o eugenismo, o higienismo e o empenho de outras ciências (medicina social, psiquiatria), incluindo as jurídicas (direito penal). Além disso criam-se instituições de índole filantrópica, benemérita e de beneficência (legados de ilustres personagens, emigrantes do Brasil, aristocratas), como asilos, colégios, recolhimentos, hospícios, etc.

2) Modelo protecionista e regenerador (regeneração moral, educativa e pelo trabalho (1911-1962), com influxo da corrente médico pedagógica e higienista (social, escolar) com figuras de destaque (Aurélio da Costa Ferreira, Alves dos Santos, Álvaro Viana Lemos, Sacadura Cabral) e pedagogistas (António Sérgio, Faria de Vasconcelos, Adolfo Lima, o grupo da Seara Nova, etc.). O marco de 1911, começa com a Lei de Proteção à Infância (figura do Pe. António d' Oliveira) com as tutorias Centrais de Infância e Refúgios Anexos, as Escolas de Reforma (substituem as Casas de Correção), as colónias industriais e agrícolas e os reformatórios. O sistema de governação e regime disciplinar e organizativo é de internato para os menores delinquentes, abandonados e em perigo moral (classificação alterada em 1925 e 1962), imperando o tratamento pedagógico, físico e médico. Para este modelo as crianças em perigo moral consideram-se um gérmen social e os abandonados e vadios o embrião do delito (Lopes, 2010). Por isso a criança saí do ambiente familiar (ambiente imoral, inadequado ou incapacitados em educá-la), que significava promiscuidade, 'um veneno na alma e corpo' para assim protege-los, regenerá-los e reeducá-los, pelo trabalho (aprendizagem oficinal ou formação profissional), tarefas comunitárias, religião e lição das coisas para a vida – cidadania republicana (Duarte Fonseca, 2005, pp.145--148). É o período do direito tutelar (Tomé, 2003).

3) Modelo de proteção e recuperação ou reabilitação psicopedagógica (1962--1978), que melhora o modelo psicopedagógico e pedagógico com contributo de instituições de regime de transição dos menores para a vida profissional e social (semi-internato, semiliberdade, liberdade condicionada). Este arco histórico parte da Organização Tutelar de Menores em 1962 e termina com a sua revisão em 1978. Reforça-se a eliminação da repressão da conduta criminal e delitiva dos menores, centralizando-se na prevenção do delito, mediante a aplicação de medidas de proteção, assistência e educação, lutando contra o ambiente que rodeia as causas que arrastavam o sistema tutelar. Gradualmente o internamento passa a ser um recurso em casos de falta condições para a recuperação em ambiente familiar. A separação da família das crianças mais pequenas pode causar traumas psicológicos e emocionais atuando perversamente no seu internato como resultado da sua inadaptação social, prejudicando o meio institucional dos reformatórios ou institutos de reeducação.

4) Modelo de proteção absoluta (1978-1999). Aparece novas definições de inadaptação pedagógica (social, escolar) e psicológica (comportamentos antissociais devidos à personalidade e aspetos psíquicos) da criança. Os menores nestas circunstâncias são crianças e jovens com problemas, perturbadores, que criam conflitos sociais e que se encontram em situações sociais favorecedoras de comportamentos desviantes. São incapazes de, por si mesmos, adaptar-se à realidade que o rodeia (social, comunitária, escolar), sendo vítimas de recusa familiar (desorganização, incapacidades) e social. Por isso é preciso Re-Educar, moral e intelectualmente esse menor, para adquirir autonomia, com recurso a métodos experimentais, diagnósticos e intervenções para terem uma autodisciplina e um amadurecimento. Sem segregá-los havia o pretexto de evitar que se prejudicas-

sem a si mesmo e aos outros. Evitar a recaída e o desvio social pela via psicopedagógica.

5) Modelo de responsabilidade (1999 até hoje) orientado para a prevenção do delito, das situações e conflitos sociais, aplicando o sentido de responsabilidade do menor como autor do facto classificado juridicamente como delito e desvio, distinguindo-o do tipo de intervenção que implica proteção social (Duarte Fonseca, 2005, p. 370-375). Assim aplicavam-se medidas educativas (Lei Tutelar Educativa-1999) baseadas nos princípios da proporcionalidade, atualidade, mínima intervenção, motivação e adequação aos fins da educação para o direito, orientada para a aprendizagem ativa do menor nos valores fundamentais da vida na sociedade, respeito pelas normas protetoras desses valores e direitos, sendo instrumentos da pedagogia da responsabilidade. Ou seja, a evolução dos modelos do sistema jurídico relativo aos menores vai desde o século XIX até à atualidade: de medidas punitivas e sancionadoras (Direito penal dos adultos) para reparar, reconciliar e resolver conflitos, crimes e situações delitivas para as diminuir (controlo social); passa por medidas relacionais entre 'vítima e agressor' para reparar e reconciliar as partes, utilizando a comunicação direta e a restituição material e moral (conceito de justiça restituidora para reparar, reconciliar e resolver); e finalmente, medidas integradoras de punitivas e relacionais estabelecendo um conjunto de normas e correções que implica, procedimentos de diálogo (mediação) para resolver conflitos (Garnel, 2007).

Algumas reflexões

A criança como sujeito de direitos, capaz de interpretar o mundo é um facto conseguido, a partir da Declaração de Genéve de 1924. Até chegar a essa realidade teve que abrir caminho na sociedade dos adultos, pois até finais do século XVIII a criança era ignorada e submetida ao poder do '*pater patria*', o qual centrava o seu interesse no '*adulto em potência*', sem o valorizarem como tal e sem reconhecer a sua infância. Os seus direitos eram indiretos estando vinculados à proteção da propriedade, património e honra do pai. Pouco a pouco foi-se desvelando o interesse pela criança e a sua infância, fruto das mudanças na sociedade, contributos e estudos de algumas ciências (médicas, jurídicas, pedagógicas e psicológicas) de modo a reconhecerem o seu crescimento. O século XX trouxe a promessa do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, com identidade própria diferenciada dos adultos, implicando uma reflexão reciproca entre o sistema democrático e a criança, os seus direitos e o interesse em educa-la. As políticas em relação à infância orientaram-se para a construção de uma relação estrita entre representação (política, social, pedagógica) mediada pela valorização da sua capacidade de interpretar o mundo (adulto), desde os seus interesses, motivações e reconhecer-lhe autonomia e subjetividade (Tomé, 2003).

Historicamente as principais características ideológicas, que fundamentam a criação de jurisdição especializada (tutelar, jurídico-social) destinada a menores infratores ou delinquentes, a partir dos começos do século XX foram: crian-

ças e jovens separados das influências corrutoras dos criminais adultos (instituições por seções); criação de um tribunal específico que em Portugal foi a Tutoria da Infância (1911), atuava como figura parental para o menor, sendo composto por um juiz, um médico e um professor, que garantiam a sua tutela aplicando medidas que o regenerasse e o reeducasse para a sociedade; controlo penal sobre os menores (pré) delinquentes, estendendo essa intervenção às condutas antissociais e infratoras e não delitivas; consideração do caráter 'anormal' ou patológico aos menores delinquentes, equiparando-os a enfermos que necessitavam da medicina da reeducação, daí a influência de tratamento da corrente médico-pedagógica e higiénico assistencial em Portugal; o ideal reabilitador e a crença de modificar o menor para a vida (educação pelo trabalho) e respetiva adaptação à sociedade, baseava-se num programa de reforma (institucionalização), baseado numa educação integral, formação moral e de hábitos, aprendizagem de um ofício; o menor era um enfermo que se tinha que curar pela reeducação, sem repressão, mas com disciplina; a ideia de que o menor saiu do direito penal do século XIX generalizou-se, criando-se um direito tutelar, com garantia de o educar e de zelar pelos seus direitos individuais e sociais (Lopes, 2010).

Esses direitos mereceram reflexões, estudos e ações, devido à dificuldade de definir a infância, pois a criança surge mais sujeito e mais ator, devendo responder às expetativas dos pais, especialmente pela precocidade nas aprendizagens; aos direitos da infância com deficiências como cidadãos na sociedade inclusiva; à diferença de enfoques sobre a proteção, por um lado pelo '*caretaker thesis*' que nega a capacidade para a autodeterminação, o que conduz à delegação de tutela aos sujeitos adultos e, por outro pelo '*child liberationist*', que insiste na autodeterminação; às pessoas adultas e às famílias que privilegiam o que pensam sobre a proteção da criança, mas descuram a liberdade de expressão, criatividade e capacidade da criançaemitir juízos sobre o mundo que a rodeia.

A criança é atualmente um '*alter ego paradoxal*', que goza simultaneamente de proteção e direitos subjetivos, mas tem havido evoluções sociais: do '*adultocentrismo*' ao '*paidocentrismo*' incrementando a proteção, prevenção e os direitos; polarização tensional entre os defensores do 'child liberationist' e do 'caretaker thesis' (Renaut, 2004, p. 34-68; De Singly, 2009, pp.22-45).

Referências

Chartier, R. (2002). *El mundo como representación*. Barcelona: Ed. Gedisa

De Single, F. (2009). *Comment aider l'enfant à devenir lui-même? Guide de voyage à l'intention du parente.* Paris: Armand Colin

Duarte Fonseca, A.C. (2005). *Internamento de menores delinquentes: A Lei Portuguesa e os seus modelos – Um século de tensão entre proteção e repressão, educação e punição*. Coimbra: Coimbra Editora

Elias, N. (1998). La civilización de los padres. In A.A.V.V. *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 407-465). Bogotá: Editorial Norma,

Ferreira, F. A. (2006). *Justiça restaurativa: Natureza, Finalidades e Instrumentos*. Coimbra: Coimbra Editora

Fonseca, A.A. L. (1958). 'Os sistemas de semi-internato e semiliberdade na reeducação de menores e o papel dos lares familiares na ação do Patronato'. *Infância e Juventude* 13, 22-24.

Garnel, M. Rita L. (2007). *Vítimas e Violências na Lisboa da I República*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Lopes, M. A. (2010). *Proteção social em Portugal na Idade Moderna*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Martins, E. C. (2002). As reformas sociais e a proteção da criança marginalizada (Estudo histórico do séc. XIX a meados do séc. XX). *Infância e Juventude* (Instituto de Reinserção Social - Lisboa), nº 3, p. 55-93

Santos, J.M.R.S. (2000). *Crianças malfeitoras a contas com a justiça: Os menores catalogados pelo Refúgio da Tutoria Central da Infância da Comarca de Lisboa*. Dissertação Mestrado em Ciências da Educação na FPCE-UL. Lisboa: UL/FPCE.

Serra, E. (1968). Tribunais de Menores. Sua natureza privativa e especializada. Sistema coletivo ou de Juiz Único. *Infância e Juventude*, 57, 6-10.

Tomé, M. R. (2003). *A Criança a Delinquência Juvenil na Primeira República*. Lisboa: CPIHTS.

Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris: Flammarion.

ERNESTO CANDEIAS MARTINS

Professor Adjunto com Agregação da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco. Investigador do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED)

Publicado originalmente:

Martins, E. C. (2015). A proteção e (re) educação da criança portuguesa errante e em conflito social na história da educação social. *Revista Querubim*, 27(2), 28-34.

18

A importância das tarefas de investigação, da resolução de problemas e dos materiais manipuláveis no ensino e aprendizagem de perímetro, área e volume no 5.º ano de escolaridade

Daniela Mascarenhas | João Sampaio Maia
Tomás Sola Martinez | Francisco Javier Hinojo Lucena

Introdução

O insucesso da disciplina de Matemática continua a ser uma preocupação constante para todos os intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem em Portugal e em todo o mundo (OECD, 2006a). A atual matematização da sociedade exige ao cidadão informado a familiaridade com competências matemáticas intermédias ou avançadas e a crescente concorrência internacional para empregos em ciência e tecnologia tornou o desempenho dos estudantes em matemática cada vez mais importante ao longo das últimas duas décadas (McMeeking, Orsi & Cobb, 2012).

A Educação Matemática pode colaborar, significativamente, para dotar as pessoas de competências que as tornarão mais críticas e confiantes nos aspetos essenciais das suas vidas.

O presente estudo realizou-se em 2009/10, em escolas que não estavam a aplicar o Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007 (PMEB). Ou seja, atendendo ao momento temporal da sua realização, este trabalho foi, portanto, uma espécie de experimentação do preconizado nesse programa, já que se puseram em prática orientações metodológicas do PMEB, nomeadamente estratégias de ensino e materiais manipuláveis, mas com alunos ainda integrados no antigo programa. O programa em implementação era o antigo, mas as tarefas aplicadas aos alunos em estudo eram preconizadas pelo novo.

Optámos, dentro do domínio da Geometria e Medida, devido à existência

de muitos conceitos, por centrar esta investigação nas noções de perímetro, área e volume.

Neste sentido, o presente estudo teve como principal objetivo averiguar se determinadas tarefas de investigação, de manipulação de materiais e de resolução de problemas contribuíam de forma positiva para a aprendizagem das noções de perímetro, área e volume. Em particular, averiguámos se a aplicação de tarefas de investigação e de resolução de problemas com recurso aos materiais manipuláveis blocos padrão, pentaminós, geoplano e cubos encaixáveis melhoravam as aprendizagens dos discentes das noções mencionadas.

Este objetivo traduziu-se na seguinte questão de investigação:

– A utilização de tarefas de investigação e de resolução de problemas, com recurso à manipulação de blocos padrão, pentaminós, geoplano e cubos encaixáveis dá um contributo positivo para a melhoria das aprendizagens dos conceitos de perímetro, área e volume, no 5.º ano de escolaridade?

Para responder a esta questão, comparámos estatisticamente os resultados obtidos num teste escrito de avaliação de conhecimentos dos temas em causa por alunos de dois grupos: alunos do 5.º ano pertencentes a turmas onde os conceitos mencionados foram abordados através da resolução de problemas e de tarefas de investigação, com recurso à exploração dos citados materiais manipuláveis e alunos de turmas do 5.º ano onde esses materiais, tarefas e modos de exploração não foram utilizados.

A opção, neste estudo, por esta área e por estes recursos como meios estratégicos na tentativa de melhorar a aprendizagem matemática foi justificada por serem recomendações importantes do PMEB e por ir ao encontro da posição de diversos autores.

Assim, após revermos brevemente a literatura sobre aprendizagem da geometria, as tarefas de investigação e resolução de problemas com recurso à manipulação de materiais e apresentarmos a metodologia deste estudo, neste artigo analisamos e comparamos os resultados dos alunos, em dois momentos temporais distintos (antes e depois da aplicação das referidas tarefas), com o intuito de se verificar se as tarefas selecionadas potenciam o sucesso dos discentes na aprendizagem dos conceitos perímetro, área e volume do domínio Geometria e Medida.

Fundamentação teórica

É certo que o problema do insucesso escolar tem várias causas, não tem a ver apenas com a Escola. Diz respeito a cada um de nós, professores, aos alunos, aos pais, aos políticos e à sociedade em geral.

Na generalidade, há duas classes de explicações para entender a falta de aprendizagem por parte dos alunos, ou seja, o insucesso escolar: ou estes não estão aptos para aprender ou os professores não estão aptos para ensinar. Entre

estes dois polos interpretativos é que se debate a teoria da aprendizagem (Iturra, 1990).

Desta forma, além das caraterísticas do aluno, o modo como os conteúdos programáticos são ensinados pode influenciar o processo de ensino e a aprendizagem do aluno e contribuir, ou não, para o insucesso escolar.

As preocupações com a forma como a Matemática é ensinada em Portugal já tem vários anos. Essa preocupação foi a razão principal pela criação, em 1986, da Associação de Professores de Matemática (APM) e já vários autores e entidades nacionais se pronunciaram sobre isso, por exemplo, Abrantes, (1988), Ponte (1992), Ribeiro (1995), Ministério da Educação (ME) (2001) e Ponte e Serrazina (2004). A própria OECD (2003a, 2003b, 2006b) também reflete sobre o modo como a Matemática é ensinada.

No entanto, os sinais de mudança nas práticas educativas não foram muitos, apesar de, nos últimos anos, os educadores matemáticos terem olhado para o problema, tendo em conta a evolução e desenvolvimento das tecnologias e de considerarem relevante não só currículo mas também os papéis do aluno e do professor, nomeadamente a atitude, as estratégias e os meios que este usa nas suas aulas.

Estudos internacionais, que se realizaram a partir do final da década de 80, foram também evidenciando o insucesso escolar da Matemática, em Portugal: o *Second International Assessment of Educational Progress* (SIAEP), o *Third International Mathematics and Sicence Study* (TIMSS) e o *Programme for International Student Assessment* (PISA).

Um dos capítulos mais penalizados do currículo da Matemática tem sido o da Geometria, não obstante a sua importância, por ser, frequentemente, o último na programação das aulas e na paginação dos manuais (Breda, Serrazina, Menezes, Sousa & Oliveira, 2011). De facto, de um modo geral, em todos os estudos realizados se constata que os alunos portugueses apresentam dificuldades em todos os temas da matemática, mas com maior incidência nos temas da geometria. No PISA, por exemplo, a pior classificação obtida tem sido na área da geometria.

Alguns autores constataram as dificuldades dos portugueses na Geometria e apontam razões para isso.

Candeias et al. (2006) realizaram um estudo com 80 alunos do 6.º ano de escolaridade, da zona de Lisboa, com o objetivo de "conhecer as estratégias de raciocínio e as dificuldades dos alunos portugueses do 2.º ciclo do ensino básico em três campos conceptuais relacionados com a Geometria: Visualização, Medida e Área" (p. 2). Os autores consideram que, das dificuldades encontradas, sobressaíam as que resultavam, à partida, de "alguma falta de contacto com problemas em que se altera alguma condição, tornando-o diferente dos que normalmente são trabalhados em sala de aula" (pp.14-15) e que essas dificuldades se estendiam à estimação e ao cálculo de áreas elementares.

Tempera (2010) estudou um grupo de 404 estudantes da licenciatura em Educação Básica de uma Escola Superior de Educação do centro de Portugal, relativamente aos seus conhecimentos em diversos campos de geometria, e con-

cluiu que possuíam um conhecimento superficial de alguns conceitos da geometria elementar, embora a maioria deles tenha frequentado o ensino básico na vigência dos "programas de Matemática de 1990 e de 1991, que dedicavam uma atenção significativa à geometria e continham orientações específicas para o seu ensino" (p. 92). Aponta como razões possíveis para essa falta de conhecimentos a marginalização da Geometria no currículo de matemática, o facto de as definições serem apresentadas antes da experimentação e com demasiado peso e o ensino desta área da Matemática estar centralizado no reconhecimento e nomeação de formas geométricas e na utilização de fórmulas. Gomes (2012) fez igualmente um estudo com um grupo de 64 estudantes do último ano da licenciatura em Educação Básica, todas do sexo feminino, de uma Universidade portuguesa, referente aos seus conhecimentos sobre reflexão, translação e rotação. Considera que obteve "alguns resultados surpreendentes e ao mesmo tempo preocupantes" (p.241), já que as estudantes revelaram muitas dificuldades em todas as isometrias estudadas, apesar das questões colocadas terem sido retiradas de manuais escolares atuais.

Todavia, os problemas nesta área não são exclusivos de Portugal. Schwartz (2007), referindo-se aos Estados Unidos da América (EUA), diz que, "quando as pessoas se lembram da sua experiência na aprendizagem da geometria, muitas delas recordam-na não apenas como uma experiência desagradável, mas também as dificuldades que experimentaram. Estas duas facetas da aprendizagem, desconforto e falta de profundidade de compreensão, andam de mãos dadas" (p.72).

Idris (2009) afirma que as dificuldades na aprendizagem da Geometria resultam do facto das abordagens tradicionais se preocuparem mais com "o quanto os alunos podem se lembrar e menos sobre a forma como os alunos podem pensar e raciocinar" (p.96) e Panaoura e Gagatsis (2009) defendem que as dificuldades são consequência de, até ao 6.º ano, os professores levarem os alunos a tirarem conclusões essencialmente da perceção das figuras geométricas e não a dar ênfase também às propriedades dos objetos geométricos.

Numa perspetiva mais geral, Bispo, Ramalho e Henriques (2008) consideram que as razões ligadas ao insucesso na Matemática são múltiplas e complexas e que a realidade sociocultural e o currículo escolar não lhe são alheios.

As dificuldades no ensino/aprendizagem da Matemática têm levado as entidades responsáveis a propor mudanças nos paradigmas curriculares e didáticos.

Por exemplo, na Introdução do programa do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) de 1990 (ME, 1990), faz-se uma referência explícita à necessidade de se proporcionarem aos alunos oportunidades para "realizarem experiências de aprendizagem activas, significativas, integradas e socializadoras" (ME, 1990, p.5) e afirma-se que as aprendizagens ativas pressupõem a manipulação de objetos e meios didáticos e a descoberta de novos percursos e saberes e que a criança deve ser o ator principal da sua aprendizagem (ME, 1990). No entanto, constatou-se ao longo dos anos em que este programa vigorou que a maioria dos docentes não partia dos conhecimentos que as crianças já possuíam, nem trabalhavam através da manipulação de materiais didáticos ou do recurso de atividades de investigação e que os alunos, quando passavam a frequentar o 2.º CEB, apresen-

tavam várias lacunas a nível, sobretudo, da capacidade em raciocinar e em resolver problemas (APM, 1998b). Ora, essas dificuldades eram mais evidentes nas temáticas relacionadas com a resolução de problemas, em especial, no caso da Geometria (Gabinete de Avaliação Educacional, GAVE), 2001), talvez porque, à semelhança do que refere Schwartz (2007) em relação aos EUA, os currículos de geometria no ensino básico incidem demasiado sobre experiências que se enquadram nos níveis de van Hiele mais baixos, "em que simplesmente se pede aos alunos para aprender nomes de formas e nomes de outros objetos geométricos" (p.73).

Em dezembro de 2007, atendendo às dificuldades e necessidades diagnosticadas no ensino da matemática e mencionadas anteriormente e tendo em vista melhorar o desempenho dos alunos em matemática, é homologado e publicado um novo *Programa de Matemática do Ensino Básico* (PMEB) que tem em conta uma das preocupações dos professores, investigadores, associações profissionais e científicas e mesmo pais: desenvolver um currículo que torne a matemática mais acessível aos alunos (APM, 1998a; Kisker et al., 2012; National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 2000; Ponte, 2005). Após uma experiência piloto de um ano em 40 turmas distribuídas por todo o país, iniciou-se, em 2009/10, o processo de generalização do PMEB, que foi aplicado em cerca de 450 Agrupamentos de Escolas/Escolas (AE/E). Nesses dois anos, os coordenadores de cada AE/E, no trabalho desenvolvido na implementação do PMEB, tiveram formação específica fornecida pelo ME e pelas escolas locais de formação de professores. Em setembro de 2010, o PMEB iniciou a sua generalização a todo o país, de uma forma gradual e por anos de escolaridade.

Neste documento, embora se assuma que é "um reajustamento do Programa de Matemática para o ensino básico, datado do início dos anos noventa" (Ponte et al., 2007, p. 1), há algumas alterações que vêm propor uma nova dinâmica na gestão e desenvolvimento do ensino da matemática e onde se destacam as "três grandes capacidades transversais a toda a aprendizagem Matemática: a Resolução de problemas, o Raciocínio matemático e a Comunicação matemática" (Ponte et al., 2007, p. 7). Neste sentido, passou-se a valorizar, inclusive no domínio da Geometria e Medida, a resolução de problemas no contexto de sala de aula, dado que permite aos discentes consolidarem, ampliarem e aprofundarem o seu conhecimento matemático (Ponte et al., 2007).

Ainda nesse documento é referido que "o estudo da Geometria deve ter como base tarefas que proporcionem oportunidades para observar, analisar, relacionar e construir" (Ponte et al., 2007, p. 36), assumindo os materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) um papel fundamental no domínio da Geometria e Medida, já que estes "permitem estabelecer relações e tirar conclusões, facilitando a compreensão de conceitos" (Ponte et al., 2007, p.21), permitindo que o aluno os perceba dos mais elementares aos mais complexos.

Esta opção metodológica vai ao encontro da opinião de diversos autores, como, por exemplo, Hill et al. (2005, citados por McMeeking, Orsi & Cobb, 2012, p.163), que "argumentam que o meio que os professores usam para transmitir conhecimento matemático é tão importante como o próprio conhecimento

matemático" e Ponte e Serrazina (2004), que afirmam que "as práticas profissionais dos professores de Matemática são certamente um dos factores que mais influenciam a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos" (p.2).

No PMEB, particulariza-se que "alguns materiais são especificamente apropriados para a aprendizagem da Geometria, como, por exemplo: geoplanos, tangrans, pentaminós, peças poligonais encaixáveis, espelhos, miras, modelos de sólidos geométricos, *puzzles*, mosaicos, réguas, esquadros e compassos" (Ponte et al., 2007, p.21), apontando, portanto, aos professores diversas pistas em relação aos suportes didáticos que poderiam usar nas suas aulas. Deste modo, os docentes seriam impelidos a analisar as suas metodologias de trabalho com a finalidade de criarem novos ambientes na sala de aula e, com isso, gerarem uma maior motivação aos alunos o que, consequentemente, os poderia levar ao sucesso escolar.

Tal como indica o *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais* (ME, 2001), o aluno deve ter acesso a diferentes tipos de experiências matemáticas, tais como resolução de problemas e atividades de investigação. No PMEB é ainda mais reforçada e clarificada a importância, para o processo de aprendizagem dos alunos, do recurso a atividades de investigação, bem como o desenvolvimento das capacidades de resolução de problemas, de raciocínio e de comunicação matemática. Nesse documento é, também, referido que estas orientações metodológicas são aspetos centrais na estruturação das atividades a realizar em aula.

Para além destas orientações metodológicas, o PMEB aponta outras que igualmente têm um papel fundamental e que "dizem respeito às representações, à exploração de conexões, ao uso de recursos, à valorização do cálculo mental, da História da Matemática e do papel da Matemática no mundo actual, bem como às diferentes formas de trabalho na sala de aula" (Ponte et al., 2007, p.9).

Assim, atualmente, defende-se que o professor deve propor aos seus alunos diferentes tipos de tarefas de investigação, promover a resolução de problemas e, sempre que se justifique, recorrer ao uso de materiais manipuláveis.

Sendo, pois, conhecido que os alunos portugueses apresentam grandes dificuldades na disciplina de Matemática, mais concretamente nos temas da Geometria e da Medida, muito associados entre si, nomeadamente nos primeiros anos (Ponte et al., 2007), e considerando que o PMEB preconizava uma mudança nas estratégias pedagógicas desta disciplina, em particular nestes temas, pareceu-nos pertinente realizar um estudo que contribuísse para uma melhoria nesta área.

Escolhemos três temas específicos da Geometria e Medida – perímetro, área e volume – e quisemos analisar e comparar as aprendizagens realizadas por alunos sujeitos a estratégias desenvolvidas no âmbito do programa dos anos noventa do século passado e alunos sujeitos a estratégias preconizadas pelo PMEB, de 2007.

Relativamente à Geometria e Medida, podemos constatar através da comparação do PMEB e do programa de Matemática dos anos 90, que este domínio temático surge, agora, mais aprofundado, pois para cada tópico programático

são apresentados os objetivos específicos a desenvolver com os alunos e são anunciadas notas, onde são apresentadas sugestões metodológicas aos docentes. Por exemplo, no que concerne ao conceito de volume, é dito, no PMEB, que é necessário "resolver problemas que envolvem volumes de cubos, paralelepípedos e cilindros" (Ponte et al., 2007, p.41) e nas notas pode ler-se: "relacionar a fórmula do volume do cubo com a do paralelepípedo" (Ponte et al., 2007, p.41).

A escolha da Geometria é legitimada pelas dificuldades enumeradas anteriormente e porque, como refere Loureiro (2009), a sua aprendizagem se "articula muito bem com as três capacidades transversais preconizadas no programa [PMEB], resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação" (p.66). Além disso, como diz Barbosa (2009), há um forte consenso de que esta área "é uma fonte de problemas não rotineiros, que podem propiciar o desenvolvimento de capacidades relacionadas com: a visualização espacial, o raciocínio e a argumentação" (p.2).

Relativamente às tarefas propostas pelo professor de Matemática, Canavarro e Santos (2012) consideram-nas "um elemento fundamental que muito marcam as possibilidades de aprendizagem matemática dos alunos" (p. 102) e que tanto a seleção de tarefas como o seu desenvolvimento na sala de aula com os alunos, "colocam grandes desafios ao professor, sendo estas duas atividades componentes essenciais" (p.102) da prática letiva de um professor. Olhando para a forma como os alunos entendem a tarefa, Bispo, Ramalho e Henriques (2008) defendem que a maneira como os alunos "processam a informação, as relações mentais que constroem, etc., são condicionadas pelas actividades propostas que, por isso, influenciam e estruturam a capacidade de pensamento e raciocínio e, em última análise, a aprendizagem da matemática" (p.4).

Ponte (2005) distingue as tarefas quanto ao seu grau de desafio – elevado e reduzido – e ao seu grau de estrutura – aberta ou fechada. Considera que os exercícios e problemas têm uma estrutura mais fechada, enquanto que as tarefas de investigação têm um caráter mais aberto, e que o grau de desafio pode ser reduzido ou elevado em qualquer tipo de tarefa, sendo que, segundo Dias, Viseu, Cunha e Martins (2013), "a prevalência das tarefas de estrutura fechada na aula de matemática tende a não proporcionar momentos de discussão e de divergência de processos e de respostas" (p.4624).

Comparando a resolução de problemas com as tarefas de investigação, diversos autores (Ernest, 1991; Fonseca, Brunheira & Ponte, 1999; Frobisher, 1994, Pires, 2011, 2013) focam a questão da perspetiva divergente destas e convergentes daquelas. Consideram as tarefas de investigação de índole divergente, dado que, a partir de uma situação concreta, se pretende explorar todos os caminhos estimulantes e onde o aluno tem um papel mais ativo no processo de aprendizagem, já que formula problemas, coloca questões e define objetivos para solucionar a situação em causa. Já a resolução de problemas é considerada uma atividade convergente, pois o objetivo é descobrir um caminho para atingir um ponto específico que não é rapidamente alcançável. Os problemas podem ser mais estruturados ou mais abertos, podendo estar relacionados com questões do quotidiano ou com situações puramente matemáticas, mas o seu enunciado está cla-

ramente definido desde o início e é colocado já formulado ao aluno (Ernest, 1991; Frobisher, 1994).

Em relação a tarefas de investigação, Oliveira (2011) refere que o seu uso dá mais oportunidades aos alunos de ampliar as suas capacidades intelectuais e permite que a origem e a natureza do saber matemático sejam reelaborados durante o seu desenvolvimento e Pires (2011) defende que as tarefas de investigação são formas de trabalho matemático de natureza mais aberta.

No que respeita à resolução de problemas, que é encarada pelo NCTM (2000) como o polo central da atividade matemática, no PMEB, Ponte et al. (2007) dizem que é "uma actividade privilegiada para os alunos consolidarem, ampliarem e aprofundarem o seu conhecimento matemático" (p.6). Também Barbosa (2009) salienta a sua importância no processo de ensino/aprendizagem da matemática e considera que a resolução de problemas "constitui uma capacidade matemática fundamental e simultaneamente uma abordagem privilegiada para a aprendizagem de diversos conceitos, representações e procedimentos matemáticos" (p. v) e afirma que é "o eixo orientador do currículo, constituindo o contexto fundamental à construção do conhecimento matemático e contribuindo para uma matemática mais significativa" (p.1).

Todavia, há autores que consideram a realização de tarefas de investigação e de resolução de problemas como conceitos próximos (Ponte, 2001). Por exemplo, Lamonato e Passos (2011) dizem que aquelas, por serem mais abertas, facilitam "a formulação de questões, de conjecturas, de testes, de argumentação e de discussão de ideias" (pp.62-63), mas consideram também que a resolução de problemas, "quando voltada para os processos e para a socialização dos resultados e dos caminhos percorridos, é uma necessidade que pode possibilitar o descortinar da criatividade" (p.66), mantendo, assim, similaridades com as tarefas de investigação e afirmando que "o ponto divergente entre a investigação matemática e a resolução de problemas fica reservado à forma de apresentação da tarefa e à condução das atividades" (p.66) por parte do professor e que são estratégias metodológicas que se complementam.

Por sua vez, a manipulação de materiais é um meio de proporcionar interação e socialização na sala de aula (Leite, 2008) e é considerada por Rancan e Giraffa (2012), nomeadamente na geometria, como um item fundamental e essencial para uma aprendizagem significativa. Breda et al. (2011) afirmam que diversos materiais manipuláveis, como, por exemplo, o geoplano ou os cubos encaixáveis, usados neste estudo, "podem ter um papel fundamental como mediadores na aprendizagem dos diversos temas de geometria" (p.20). Também Silva (2011) refere que o uso de material didático de manipulação é um fator importante no sucesso da matemática, em particular se estiver "atrelado a objetivos bem definidos quanto ao aspecto de promover a aprendizagem da matemática, ou seja, a um pensar sobre a ação pelo professor" (p.3) e Leite (2008) considera que "facilita a observação e a análise, desenvolvendo o raciocínio lógico, crítico e científico" (p.6), auxiliando o aluno na construção de seus conhecimentos.

O Estudo

A metodologia utilizada

O presente estudo segue uma *metodologia quantitativa* de modo a permitir a comparação de resultados entre alunos sujeitos a estratégias de ensino/aprendizagem diferentes. Recorremos a técnicas de recolha de dados quantitativos, através da aplicação de um teste aos alunos. Os dados recolhidos foram tratados com recurso a um *software* estatístico apropriado, o *Predicative Analytics Software* (PASW, versão 18).

Consideramos que o atual trabalho de investigação segue um *desenho quasi-experimental*. A caraterística fundamental deste tipo de desenho de investigação experimental é a de que os investigadores controlam e manipulam, deliberadamente, as condições que determinam os acontecimentos em que estão interessados e os elementos da população em estudo são selecionados aleatoriamente (Shadish, Cook & Campbell, 2002). O nosso trabalho não segue um verdadeiro desenho experimental, dado que os elementos da amostra em estudo, que foram divididos em dois grupos, o Grupo de Trabalho (GT) e o Grupo de Controlo (GC), não foram selecionados aleatoriamente [1].

A população em estudo

A população em estudo foi constituída por todos os alunos do 5.º ano de escolaridade de duas escolas do ensino básico do distrito do Porto, ambas na periferia da cidade e localizadas em zona de nível socioeconómico médio-baixo. Na Escola A, o universo foi de 235 alunos, distribuídos por onze turmas. Na Escola B, o universo foi de 90 alunos, distribuídos por quatro turmas. Assim, os 325 alunos das duas escolas constituíram a população em estudo e a amostra respetiva abrangeu 289 alunos que, como dissemos, foram divididos nos dois grupos: GT e GC.

O critério utilizado para definir os dois grupos prendeu-se com o facto de, na altura, estarmos a supervisionar a prática pedagógica dos alunos do 4.º ano da licenciatura de Professores do Ensino Básico – Variante Matemática e Ciências da Natureza da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP) e, portanto, estarmos em contacto mais direto e frequente com os alunos das turmas onde os professores estagiários realizavam as suas aulas assistidas e supervisionadas, facilitando, assim, a aplicação, a estes alunos, das tarefas de investigação e de resolução de problemas. Neste sentido, o GT foi formado pelos alunos de duas turmas, de cada escola, do 5.º ano de escolaridade, onde os professores estagiários realizavam as suas aulas assistidas e supervisionadas e onde, portanto, havia um contacto mais direto e interventivo da nossa parte.

[1] No ponto seguinte explicamos a forma de seleção dos grupos.

A Tabela 1 mostra as frequências absolutas dos grupos considerados:

Tabela 1.
Frequência da amostra em estudo por grupo

		Grupo		Total
		Trabalho	Controlo	
Escola	A	41	159	200
	B	42	47	89
Total		**83**	**206**	**289**

A intervenção pedagógica, aplicada aos alunos do GT, consistiu na apresentação e exploração de tarefas de investigação e de resolução de problemas com recurso aos materiais manipuláveis blocos padrão, pentaminós, geoplano e cubos encaixáveis.

Outros materiais manipuláveis poderiam ter sido utilizados para dar seguimento ao estudo. No entanto, recorremos a estes pelo facto de existirem nas escolas onde realizámos o presente trabalho de investigação, à exceção dos cubos encaixáveis que foram emprestados pela ESE-IPP. É de referir que a maioria dos alunos apenas conhecia o geoplano, com que já tinham trabalhado no 1.º CEB.

Esta intervenção pedagógica decorreu durante as aulas estipuladas pelo professor responsável pela turma, para os conceitos de perímetro, área e volume. As tarefas foram apresentadas seguindo um nível sequencial de dificuldade, umas de natureza aberta e outras de natureza fechada, de acordo com as capacidades que pretendíamos trabalhar e foram apresentadas pelo primeiro autor deste artigo e pelos professores estagiários que o mesmo supervisionava.

Em cada aula estipulada para a abordagem das noções de perímetro, área e volume, apresentávamos tarefas aos alunos do GT. Os discentes realizavam a tarefa em causa, com recurso ao manuseamento de materiais manipuláveis. Durante esse momento, interagíamos com os alunos, individualmente ou em pequeno grupo e, posteriormente, estes apresentavam os seus resultados e as suas conclusões. Passava-se, deste modo, para um momento de discussão e comunicação matemática, fundamental para a aprendizagem e assimilação de conceitos matemáticos. Este processo repetiu-se em cada tarefa aplicada. O momento de apresentação/discussão das soluções apresentadas pelos discentes foi sempre orientado pelo professor. Em nenhum momento, o professor informou o aluno de que a sua resolução do exercício estava certa ou errada. O docente, através da colocação de questões e de perguntas apresentadas pelos alunos, orientou o conhecimento até que os próprios alunos descobrissem as soluções certas e as erradas. Deu-se particular atenção à análise dos erros cometidos, pois achamos

que, para que a assimilação de novos conhecimentos seja eficaz, é necessário explicar aos discentes os motivos que os conduziram a soluções erradas.

Consideramos e pretendíamos confirmar que a articulação entre tarefas e materiais didáticos permite aos alunos: *a*) uma exploração mais estimulante da situação que pretendem resolver e que estes criem pontes entre os conceitos matemáticos previamente adquiridos e os novos conhecimentos, tornando, assim, a aprendizagem mais significativa; *b*) o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, visualização espacial dos objetos e uma melhor compreensão dos conceitos; *c*) sustentar, mais facilmente, o abstrato a partir do concreto.

É de referir que a maioria das tarefas propostas aos alunos do GT foi adaptada de Programas de Formação Contínua de Professores de Matemática de diversas instituições (pode ver-se em apêndice alguns exemplos dessas tarefas).

Fases do estudo

No início do ano letivo 2009/10, mais concretamente no início do mês de outubro de 2009, aplicámos um *pré-teste* a uma turma de cada escola, com intuito de analisarmos as reações dos alunos na presença do teste. Detetámos que os 60 minutos estipulados não eram suficientes para a conclusão do referido teste escrito de avaliação de conhecimentos. Assim, optámos por definir que seriam dados aos alunos 90 minutos para responderem ao teste usado no estudo. O teste ficou, então, igual ao pré-teste.

O teste escrito de avaliação de conhecimentos preenchido pelos alunos foi aplicado em dois momentos diferentes: em novembro de 2009, a que chamámos *teste n.º 1*, e em junho de 2010, a que chamámos *teste n.º* 2. Esta nomenclatura foi usada para diferenciar, facilmente, os dois momentos de aplicação do referido teste, embora se tratasse sempre do mesmo.

Esta opção de usar o mesmo teste em dois momentos diferentes é utilizada por muitos investigadores em educação e noutras áreas quando querem avaliar o efeito de uma intervenção num grupo, pois permite comparar mais facilmente os resultados antes e após essa intervenção (Barton, Dietz & Holloway, 2001; Burghardt, Hecht, Russo, Lauckhardt & Hacker, 2010; Henderson, Heel, Twentyman & Lloid, 2006; Lee, 2013; Saunders, Landsman, Graf & Richardson, 2003). A propósito do uso do mesmo teste em momentos diferentes, Nimon e Williams (2009) afirmam que:

> É um instrumento importante para os educadores comprometidos com a avaliação do desempenho dos seus alunos e cursos [e] fornece aos profissionais e pesquisadores uma ferramenta (...) sofisticada para analisar o impacto da educação ao longo do tempo [e] para medir um determinado conjunto de conhecimentos, habilidades ou atitudes. (p. 1)

Por exemplo, Idris (2009), também num estudo quasi-experimental, aplicou a mesma metodologia para determinar se havia diferenças de resultados na

aprendizagem de geometria entre dois grupos (controlo e trabalho), em que com o de controlo foi usada uma metodologia tradicional e com o de trabalho foi usado o *Geometers' Sketchpad*.

O teste n.º 1, aplicado a todos os alunos da amostra em estudo, foi realizado também com o intuito de verificar se os grupos definidos, GT e GC, eram comparáveis. Pretendíamos provar que os resultados obtidos no teste n.º 1 pelos alunos do GT eram idênticos aos dos alunos do GC, condição necessária para que as comparações a realizar posteriormente entre os dois grupos fossem válidas.

Posteriormente, de janeiro de 2010 a maio de 2010, assistimos, periodicamente, às aulas de matemática dos alunos que constituíram o GT e desenvolvemos, com os alunos em causa, tarefas de investigação e resolução de problemas sobre os conceitos de perímetro, área e volume, com recurso aos referidos materiais manipuláveis.

É de salientar que somente as tarefas propostas aos alunos de cada grupo durante o ano letivo foram diferentes e que os alunos do GC não tiveram acesso ao tipo de tarefas propostas aos alunos do GT. Mais especificamente, os professores que lecionaram aos alunos do GC seguiram as estratégias definidas pelo grupo docente da disciplina no início do ano letivo e onde sobressaiam as indicações metodológicas apresentadas no manual escolar. As condições de aprendizagem dos alunos entre os dois grupos considerados foram, em tudo o resto, idênticas. O número de alunos era igual em todas as turmas, nenhuma destas tinha uma composição especial em relação às restantes (no que diz respeito à origem socioeconómica dos alunos que as integravam) e o número de horas de trabalho nas áreas estudadas foi igual em todas as turmas.

Em junho de 2010, aplicámos o teste n.º 2, com o intuito de comparar os resultados obtidos pelos alunos do GT com os dos alunos do GC.

Como já referimos, este estudo teve como objetivo averiguar se as tarefas de investigação e a resolução de problemas, com recurso a materiais manipuláveis, promoveriam uma melhor aprendizagem a nível dos conceitos de perímetro, área e volume nos alunos do GT do que relativamente aos do GC. Para que tal se verificasse, seria necessário que houvesse igualdade nos resultados do teste n.º 1, nos dois grupos considerados, e que, no teste n.º 2, além de se ter que verificar uma melhoria em cada um dos grupos (mostrando que os alunos de ambos os grupos tinham evoluído nas suas aprendizagens nos temas testados), os alunos do GT deveriam obter melhores classificações do que os do GC.

Instrumento de recolha de dados

Teste de avaliação de conhecimentos aplicado aos alunos

Optámos por construir o teste a partir de provas de aferição (alguns itens das provas de aferição do 1.º CEB e do 2.º CEB, de 2007, 2008 e 2009) pelo facto destas serem nacionais e terem o intuito de avaliar o modo como os objetivos e as competências essenciais de cada ciclo estão a ser alcançados pelo sistema de

ensino. Para além disso, o próprio GAVE (2012) considera que os resultados destas provas permitem uma monitorização da eficácia do sistema de ensino, devendo ser instrumentos de regulação das práticas educativas, no sentido de promover a melhoria sustentada das aprendizagens. Assim, a análise dos testes de avaliação de conhecimentos aplicados poderia fornecer dados que contribuíssem para uma melhoria da aprendizagem dos alunos do 5.º ano de escolaridade. A opção por provas de aferição do 1.º e do 2.º CEB possibilitava que os alunos pudessem demonstrar algum conhecimento no 1.º teste, mas permitia, também, que pudessem ir mais longe nos seus resultados no 2.º teste.

O teste, que foi aplicado em aulas da disciplina de Matemática, era constituído por duas questões relacionadas com perímetro, duas com área, três com volume, uma envolvendo perímetro e área e outra perímetro e volume. Das questões selecionadas, quatro eram de escolha múltipla: uma relacionada com a noção de perímetro, outra com o conceito de área e duas com volume. As restantes cinco questões eram problemas de resposta aberta, sendo um sobre cada um dos conceitos mencionados, outro envolvendo perímetro e volume e outro, perímetro e área.

Todas as respostas foram cotadas, perfazendo um total de 100%, de acordo com os critérios de correção adaptados nas provas de aferição em causa. Erros ortográficos ou linguísticos não foram tidos em conta, a não ser que tivessem sido impeditivos da compreensão da resposta. Cada item de escolha múltipla foi cotado com 6%, a questão de resposta aberta que envolvia perímetro com 12% e as restantes questões de resposta aberta com 16%. Para cada item de resposta aberta, tal como o ocorrido nos critérios das provas de aferição, havia várias hipóteses de cotação de acordo com o nível de desempenho apresentado pelo aluno.

Análise Estatística dos Resultados

No estudo estatístico que realizámos, considerámos sempre um nível de significância de 0,05 (5%).

A normalidade dos dados foi testada através do teste Kolmogorov-Smirnov (K-S), com a correcção de Lilliefors, e do teste Shapiro-Wilk (S-W) (ver Tabela 2):

Tabela 2

Valores dos testes K-S e S-W para o estudo da normalidade da distribuição das classificações do teste n.º 1

Teste da Normalidade

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Totalteste1	,044	278	**,200***	,990	278	**,060**

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Atendendo a que os valores dos níveis de significância em ambos os testes são superiores a 0,05, não rejeitamos a hipótese nula (a população estudada segue uma distribuição normal), pelo que podemos considerar que os resultados do teste n.º 1 seguem uma distribuição normal. Esta conclusão permitiu-nos aplicar o teste t de *Student* (*t-student*) para a comparação dos resultados obtidos nos dois grupos de alunos.

Deste modo, para efetuarmos a comparação dos resultados totais dos testes, cotados numa escala de 0% a 100%, recorremos ao teste *t-student* para amostras emparelhadas e ao teste *t-student* para amostras independentes.

Usámos o teste *t-student* para amostras emparelhadas quando comparámos resultados de um mesmo grupo de alunos (GT ou GC) nos dois momentos de avaliação, desde que houvesse correlação entre os resultados desses momentos.

Aplicámos o teste *t-student* para amostras independentes quando comparámos resultados de grupos distintos de alunos ou quando comparámos resultados do mesmo grupo de alunos em momentos diferentes, mas em que não existe correlação entre esses resultados.

Comparação dos resultados totais entre o Grupo de Trabalho e o Grupo de Controlo no teste n.º 1

No teste n.º 1, a classificação média obtida pelos alunos do GT é 51,44% e pelos alunos do GC é 46,01% (ver Tabela 3).

Tabela 3

Média, desvio padrão e erro padrão da variável classificações obtidas no teste n.º 1 pelos alunos do GT e do GC

	Grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Totalteste1	GT	81	**51,44**	22,729	2,525
	GC	197	**46,01**	20,826	1,484

Na Tabela 4, vemos que o nível de significância do teste de Levene é 0,200, ou seja, superior a 0,05, pelo que devemos considerar a hipótese da igualdade das variâncias. Assim, o valor do teste *t* é 1,924, a que corresponde um nível de significância de 0,055, o que não leva à rejeição da hipótese nula, que consiste na igualdade da média dos resultados obtidos pelos alunos em cada grupo considerado. Logo, os resultados obtidos no teste n.º 1 pelos alunos do GT são idênticos aos dos alunos do GC, isto é, os grupos considerados são comparáveis. Esta conclusão é confirmada pelo intervalo de confiança a 95% (ver Tabela 4), dado que este inclui o zero, o que corresponde à igualdade estatística das médias.

Tabela 4

Valor do teste t para amostras independentes nas classificações obtidas no teste n.º 1

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Totaltestel	Equal variances assumed	1,652	**,200**	**1,924**	276	**,055**	5,434	2,824	-,125	10,994
	Equal variances not assumed			1,855	138,047	,066	5,434	2,929	-,357	11,226

Comparação dos resultados totais em cada um dos grupos considerado nos dois momentos de avaliação

Análise dos resultados dos alunos do GT nos dois testes aplicados

Para podermos comparar os resultados do teste n.º 1 e do teste n.º 2 dos alunos do GT, considerando-os como variáveis emparelhadas, a correlação entre esses resultados deveria ser significativa. De facto, na Tabela 5, podemos verificar que o nível de significância associado ao teste sobre esta correlação é 0,000, valor inferior ao nível de significância utilizado, 0,05, pelo que a correlação 0,488 é significativa e existe uma elevada associação linear positiva entre as pontuações obtidas nos dois momentos de avaliação. Assim, faz sentido usar o teste *t* para amostras emparelhadas na comparação entre os resultados dos alunos deste grupo nos testes n.º 1 e n.º 2, como sugere Leod (2007), quando os mesmos indivíduos são medidos em duas ocasiões, como é o nosso caso.

Tabela 5

Valor do teste sobre a correlação entre as variáveis classificações obtidas, pelos alunos do GT, no teste n.º 1 e no teste n.º 2

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Totalteste1 & Totalteste2	75	,488	**,000**

Recorrendo, então, ao teste *t-student* para amostras emparelhadas, obtivemos, no GT, os resultados apresentados na Tabela 6, onde podemos verificar que a média das classificações obtidas no teste n.º 1 foi de 52,11% e no teste n.º 2 foi de 76,47%.

Tabela 6

Média, desvio padrão e erro padrão das variáveis classificações obtidas no teste n.º 1 e no teste n.º 2 pelos alunos do GT

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Totalteste1	**52,11**	75	22,960	2,651
	Totalteste2	**76,47**	75	19,916	2,300

A média das diferenças emparelhadas relativas aos dois momentos de avaliação é de -24,360 pontos percentuais (ver Tabela 7), o que denota um aumento da pontuação obtida no teste n.º 2, ou seja, após o recurso às referidas tarefas de investigação e de resolução de problemas, com recurso aos materiais manipuláveis blocos padrão, pentaminós, geoplano e cubos encaixáveis sobre perímetro, área e volume, durante o ano letivo.

A Tabela 7 mostra também que o teste *t* tem associado um nível de significância de 0,000, o que leva à rejeição da hipótese nula, que consiste na média das diferenças nos dois momentos de avaliação ser zero. De facto, pela análise do intervalo de confiança a 95%, verificamos que este não inclui o zero, pelo que podemos concluir que os resultados obtidos pelos alunos do GT são diferentes nos dois momentos de avaliação. Pela análise das médias das classificações obtidas, podemos afirmar, com confiança de 95%, que, tal como seria expectável, os resultados obtidos pelos alunos do GT no teste n.º 2 são superiores aos obtidos no teste n.º 1. Assim, as atividades aplicadas durante o ano letivo surtiram efeitos positivos nas aprendizagens dos conceitos perímetro, área e volume destes alunos.

Tabela 7

Valor do teste t de comparação das médias das classificações obtidas pelos alunos do GT, nos testes n.º 1 e n.º 2, como amostras emparelhadas

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	Totalteste 1 - Totalteste 2	**-24,360**	21,844	2,522	-29,386	-19,334	-9,658	74	**,000**

Análise dos resultados dos alunos do GC nos dois testes aplicados

Para podermos comparar os resultados do teste n.º 1 e do teste n.º 2 dos alunos do GC, considerando-os como variáveis emparelhadas, a correlação entre esses resultados deveria também ser significativa. A Tabela 8 mostra que o nível de significância associado ao teste sobre esta correlação é 0,000, valor inferior ao nível de significância utilizado, 0,05, pelo que a correlação 0,542 é significativa e existe uma elevada associação linear positiva entre as pontuações obtidas nos dois momentos de avaliação. Assim, faz sentido usar o teste *t* para amostras emparelhadas na comparação entre os resultados dos alunos deste grupo nos testes n.º 1 e n.º 2, também em relação aos resultados destes alunos.

Tabela 8

Valor do teste sobre a correlação entre as variáveis classificações obtidas, pelos alunos do GC, no teste n.º 1 e no teste n.º 2

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Totalteste1 & Totalteste2	179	,542	**,000**

Recorrendo, então, ao teste *t* para amostras emparelhadas, obtivemos, no GC, os resultados apresentados na Tabela 9, onde verificamos que a média das classificações obtidas no teste n.º 1 foi de 46,80% e que no teste n.º 2 foi de 50,79%.

Tabela 9

Média, desvio padrão e erro padrão das variáveis classificações obtidas no teste n.º 1 e no teste n.º 2 pelos alunos do GC.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Totalteste1	**46,80**	179	19,855	1,484
	Totalteste2	**50,79**	179	23,976	1,792

A Tabela 10 mostra que a média das diferenças emparelhadas relativas aos dois momentos de avaliação é de -3,983 pontos percentuais, o que denota um aumento da pontuação obtida no teste n.º 2, isto é, após o professor ter lecionado os conceitos geométricos considerados.

Tabela 10

Valor do teste t para amostras emparelhadas nas classificações obtidas pelos alunos do GC.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	Totalteste1 - Totalteste2	**-3,983**	21,296	1,592	-7,124	-,842	-2,503	178	**,013**

Nesta tabela, vemos ainda que o teste *t* tem associado um nível de significância igual a 0,013 (< 0,05), o que leva à rejeição da hipótese nula, que consiste em serem iguais as médias das classificações dos alunos deste grupo nos dois momentos de avaliação. De facto, pela análise do intervalo de confiança a 95%, verificamos que este não inclui o zero, pelo que podemos concluir que os resultados obtidos pelos alunos do GC são diferentes nos dois momentos de avaliação. Pela análise das médias das classificações obtidas, podemos afirmar, com confiança a 95%, que os resultados obtidos pelos alunos do GC no teste n.º 2 são superiores aos obtidos no teste n.º 1. Assim, tal como seria de esperar dado o

facto destes alunos terem sido alvo de um processo de aprendizagem, verificamos que, neste grupo, os resultados no teste n.º 2 também foram melhores do que no n.º 1.

Comparação dos resultados totais entre o GT e o GC no teste n.º 2

Relativamente ao teste n.º 2, obtivemos os resultados apresentados na Tabela 11, onde vemos que a classificação média obtida pelos alunos do GT é 76,14% e pelos alunos do GC é 49,94%.

Tabela 11

Média, desvio padrão e erro padrão da variável classificações obtidas no teste n.º 2 pelos alunos do GT e do GC

	Grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Totalteste2	GT	77	**76,14**	19,993	2,278
	GC	188	**49,94**	24,389	1,779

Na Tabela 12, vemos que o nível de significância do teste de Levene é 0,006 (< 0,05), pelo que devemos rejeitar a hipótese da igualdade das variâncias. Assim, o valor do teste *t* é 9,065 e o respetivo nível de significância é 0,000, o que leva à rejeição da hipótese nula, que consiste na igualdade da média dos resultados obtidos pelos alunos de cada grupo considerado. Logo, os resultados obtidos no teste n.º 2 pelos alunos do GT são diferentes dos resultados obtidos pelos alunos do GC. Esta conclusão é confirmada pelo intervalo de confiança a 95% para as diferenças de resultados médios dos dois grupos, dado que este não inclui o zero, logo não há igualdade nas médias.

Tabela 12

Valor do teste t para amostras independentes nas classificações obtidas no teste n.º 2.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Totalteste2	Equal variances assumed	7,652	**,006**	8,346	263	,000	26,201	3,140	20,020	32,383
	Equal variances not assumed			**9,065**	171,054	**,000**	26,201	2,890	20,496	31,907

Deste modo, e atendendo às classificações médias nos dois momentos de avaliação, com confiança a 95%, podemos afirmar que, no teste n.º 2, os resultados obtidos pelos alunos do GT são superiores aos dos alunos do GC.

Conclusões

Para averiguar se as tarefas, por nós selecionadas, melhoraram a aprendizagem dos alunos estudados do 5.º ano de escolaridade, em relação aos conceitos em causa – perímetro, área e volume –, procedemos à análise e à comparação das classificações médias obtidas pelos alunos do GT e do GC, nos dois momentos de avaliação (em novembro e em junho).

Pela análise das classificações obtidas, com significado estatístico, verificámos que:

1) No teste n.º 1, os alunos do GT tiveram classificações médias idênticas às dos alunos do GC, pelo que os grupos são comparáveis.
2) Os alunos do GT, do teste n.º 1 para o teste n.º 2, melhoraram as suas classificações médias.
3) Os alunos do GC, do teste n.º 1 para o teste n.º 2, melhoraram as suas classificações médias.
4) No teste n.º 2, os alunos do GT tiveram classificações médias superiores às dos alunos do GC, nos três conceitos considerados no estudo [2].

O primeiro ponto permite-nos concluir, com 95% de confiança, que os resultados académicos dos alunos dos grupos GT e GC foram estatisticamente iguais no teste n.º 1, isto é, antes da intervenção pedagógica, o que mostra que os alunos dos dois grupos tinham, no início do estudo, um nível de conhecimento equivalente, no que respeita aos temas avaliados.

Os segundo e terceiro pontos confirmam que ambos os grupos melhoraram os seus conhecimentos nos temas perímetro, área e volume. Ora, isto confirma que do trabalho desenvolvido pelos professores nas respetivas turmas resultou, como, aliás, seria absolutamente de esperar, uma aprendizagem significativa; isto é, ambos os grupos de alunos apresentaram uma evolução positiva ao longo do ano letivo, como ficou comprovado pelas diferenças estatisticamente significativas entre os resultados do teste aplicado nos dois momentos temporais já referidos.

O quarto ponto permite-nos concluir que, no teste n.º 2, ou seja, após a intervenção pedagógica, os resultados académicos obtidos pelos alunos do GT foram significativamente melhores do que os dos alunos do GC. Podemos, pois, concluir que a intervenção pedagógica aplicada aos alunos do GT influenciou positivamente a sua aprendizagem tendo como referência os alunos do GC. Logo, as tarefas de investigação e a resolução de problemas, com recurso aos materiais manipuláveis blocos padrão, pentaminós, geoplano e cubos encaixáveis favoreceram, de modo significativo, a aquisição dos conceitos perímetro, área e volume.

Neste sentido, podemos constatar que este estudo, decorrido entre outubro de 2009 e junho de 2010, veio confirmar a conveniência, preconizada pelo PMEB, de uma intervenção pedagógica adequada ao tema em causa, incorporando (mais), no ensino da Geometria e Medida, tarefas de investigação e a resolução de problemas, que envolvam a manipulação de materiais, nomeadamente blocos padrão, pentaminós, geoplano e cubos encaixáveis, já que ajudam a promover o sucesso académico dos alunos, pelo menos nos temas perímetro, área e volume.

O este trabalho apresenta, no entanto, algumas limitações.

Como já foi mencionado, o estudo foi realizado em duas escolas do distrito

[2] De notar que, embora este artigo não o mostre, as classificações dos alunos do GT foram superiores às classificações dos alunos do GC, em qualquer dos conceitos estudados, perímetro, área e volume, e não somente na sua globalidade.

do Porto e as conclusões tiradas, com significado estatístico, dizem, assim, respeito aos alunos do 5.º ano dessas escolas. Dado que estas escolas não foram escolhidas por um processo aleatório, à partida, estes resultados não são generalizáveis a outras escolas.

No entanto, a população estudada, isto é, os alunos que frequentam o 5.º ano de escolaridade nestas duas escolas públicas do distrito do Porto, não tem caraterísticas específicas que os distinga da generalidade das populações que frequentam esse ano de escolaridade nas escolas públicas do distrito do Porto, nem tão pouco nas escolas públicas do resto do país. A grande maioria dos alunos que frequentam estas escolas são oriundos de famílias de classes socioeconómicas médias-baixas, como sucede com a maior parte das populações residentes nos limítrofes das grandes cidades, como é o Porto.

De igual modo, os 16 professores de matemática, titulares ou estagiários, que lecionaram nas turmas onde incidiu o estudo também não têm qualquer caraterística particular que os distinga dos outros professores de matemática deste nível educativo do distrito do Porto ou, mesmo, de Portugal: fizeram a sua formação em diferentes escolas públicas ou privadas da zona e nenhum deles tinha qualquer particularidade que o distinguisse dos restantes, pela positiva ou pela negativa, em relação à área da Matemática.

Ou seja, tudo isto leva-nos a pensar que se realizássemos este estudo noutras escolas, os resultados obtidos seriam similares.

Também no que concerne às condições em que os alunos e os professores desenvolveram o seu trabalho dentro deste estudo, relembramos que foram semelhantes nos dois grupos: todos os alunos do estudo (GT e GC) tiveram o mesmo tempo de trabalho sobre os conceitos geométricos perímetro, área e volume; o que diferiu foi apenas o tipo de estratégia de ensino nos alunos do GT relativamente aos do GC, já que aqueles foram sujeitos à resolução das tarefas mencionadas, tal como referido anteriormente, enquanto que os do GC foram sujeitos às tarefas decididas pelos seus professores titulares e baseadas essencialmente no manual. Claro que esta intervenção pedagógica pode ter provocado maior entusiasmo e gosto pela aprendizagem da matemática e isso pode ter-se traduzido em melhores resultados, mas, se assim foi, essa melhoria foi decorrente das estratégias utilizadas, o que confirma a sua maior eficiência em relação às usadas pelos professores das turmas do GC.

Referências

Abrantes, P. (1988). Um (bom) problema (não) é (só)... *Educação e Matemática, 8*, pp. 7-10.

Associação de Professores de Matemática (1998a). *A renovação do currículo de matemática*. Lisboa: APM.

Associação de Professores de Matemática (1998b). *Matemática 2001: Diagnóstico e recomendações para o ensino e aprendizagem da matemática*. Lisboa: APM.

Barbosa, A. C. (2009). *A resolução de problemas que envolvem a generalização de padrões em contextos visuais: um estudo longitudinal com alunos do 2.º ciclo do ensino básico* (Tese de

Doutoramento não publicada). Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Disponível em http://www. repositorium.sdum.uminho.pt /bitstream/1822/10561/1/tese.pdf

Barton, T. R., Dietz, T. J., & Holloway, L. L. (2001). Using a pretest-posttest design to evaluate continuing education programs. *Professional Development: The International Journal of Continuing Social Work Education, 4(1),* 31-39. Disponível em http://profdevjournal.org/content /using-pretest-posttest-design-evaluate-continuing-education-programs

Bispo, R., Ramalho, G., & Henriques, N. (2008). Tarefas matemáticas e desenvolvimento do conhecimento matemático no 5.º ano de escolaridade. *Análise Psicológica, 1 (26)*, 3-14. Disponível em http://www.scielo.oces. mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312008000100001&script=sci_arttext

Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). *Geometria e medida no ensino básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Disponível em http://area.dgidc .min-edu.pt/materiais_NPMEB/home.htm

Burghardt, M. D., Hecht, D., Russo, M., Lauckhardt, J., & Hacker, M. (2010). A study of mathematics infusion in middle school technology education classes. *Journal of Technology Education, 22(1)*, pp.58-74. Disponível em http://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/8460

Canavarro, A. P., & Santos, L. (2012). Explorar tarefas matemáticas. In A. P. Canavarro, L. Santos, A. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes & S. Carreira (Eds.), *Investigação em Educação Matemática – Práticas de Ensino da Matemática*, pp.99-104. Disponível em http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/ 10174/8305/1/Canavarro%20%26%20Santos%20EIEM2012.pdf

Candeias, N., Costa, S., Molarinho, M. J., Garcia, A. S., Marques, I., Rocha, S. M., Silvestre, A. I., & Ponte, J. P. (2006). Estratégias de raciocínio e dificuldades dos alunos portugueses do 2.º ciclo do ensino básico em visualização, medida e área. *Actas do XVII Seminário de Investigação em Educação Matemática*. Disponível em http://www.eselx.ipl.pt/eselx/ downloads/SIEM/C29.pdf

Dias, E., Viseu, F., Cunha, M. C., & Martins, P. M. (2013). A natureza das tarefas e o envolvimento dos alunos nas atividades da aula de matemática. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. pp.4624-4639. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/ 24203

Ernest, P. (1991). *The philosophy of mathematics education*. London: Falmer.

Fonseca, H., Brunheira, L., & Ponte, J. P. (1999). As actividades de investigação, o professor e a aula de Matemática. *Actas do ProfMat99*, pp. 91-101. Lisboa: APM.

Frobisher, L. (1994). Problems, investigations and an investigative approach. In Orton & G. Wain (Eds.), *Issues in Teaching Mathematics*, pp. 150-173. London: Cassel.

Gabinete de Avaliação Educacional (2001). *PISA 2000 – Resultados do estudo internacional*. Lisboa: Ministério da Educação, GAVE. Disponível em http://www.oei.es/quipu/portugal/relatorio_nacional_pisa2000.pdf

Gabinete de Avaliação Educacional (2012). *Provas de aferição 2012*. Disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3/447.html

Gomes, A. (2012). Transformações geométricas: conhecimentos e dificuldades de futuros professores. *Atas do Seminário de Investigação em Educação Matemática*, pp.233-243. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/ handle/1822/20835

Henderson, A., Heel, A., Twentyman, M., & Lloid, B. (2006). Pre-test and post-test evaluation of students' perceptions of a collaborative clinical education model on learning

environment. *Australian Journal of Advanced Nursing, 23(4)*, pp.8-13. Disponível em http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16800214

Idris, N. (2009, dezembro). The Impact of Using Geometers' Sketchpad on Malaysian Students' Achievement and Van Hiele Geometric Thinking. *Journal of Mathematics Education, 2(2)*, pp.94-107. Disponível em http://www.keycurriculum.com/docs/PDF/Sketchpad/GSP_Impact-of-Sketchpad_JME_2009_Dec.pdf

Iturra, R. (1990). *A construção social do insucesso escolar – memória e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Edições Escher.

Kisker, E. E., Lipka, J., Adams, B., Rickard, A., Andrew-Ihrke, D., Yanez, E. E., & Millard, A. (2012). The potential of culturally based supplemental mathematics curriculum to improve the mathematics performance of Alaska native and other students. *Journal for Research in Mathematics Education, 43(1)*, pp.75-113.

Lamonato, M., & Passos, C. L. (2011, julho/dezembro). Discutindo resolução de problemas e exploração-investigação matemática: reflexões para o ensino de matemática. *Zetetiké – Revista de Educação Matemática – 19 (36)*, pp.51-74. Disponível em http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/zetetike/article/ view/3996

Lee, P. A. (2013). *Independent-samples Test and dependent-samples t-Test*. San Jose: San Jose State University. Disponível em http://www.sjsu.edu/people/ peter.a.lee/courses/ScWk242/s1/t%20Test%20Notes.pdf

Leite, J. M. (2008). *Materiais didáticos manipuláveis no ensino e aprendizagem de geometria espacial*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/ arquivos/1664-6.pdf

Loureiro, C. (2009, novembro/dezembro). Geometria no novo programa de matemática do ensino básico. Contributos para uma gestão curricular flexível. *Educação e Matemática, 105*, pp.61-66.

McLeod, S. A. (2007). *Experimental Design*. Disponível em http://www.simplypsychology.org/experimental-designs.html

McMeeking, L. B., Orsi, R., & Cobb, R. B. (2012). Effects of a teacher professional development program on mathematics achievement of middle school students. *Journal for Research in Mathematics Education, 43(2)*, pp.159-181.

Ministério da Educação (1990). *Reforma educativa – ensino básico – programa do 1.º ciclo*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário – Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais.* Lisboa: Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico – 1.º ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston: NCTM.

Nimon, K., & Williams, C. (2009). Evaluating performance improvement through repeated measures: A primer for educators considering univariate and multivariate designs. *Research in Higher Education Journal, 2*, pp.1-20. Disponível em http://www.aabri.com/manuscripts/08123.pdf

Oliveira, R. G. (2011). *Apresentando tarefas de investigação para futuros professores de matemática enquanto possíveis referências curriculares*. Comunicação apresentada na XII Conferencia Interamericana de Educación Matemática. Disponível em http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/index.php /xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/view/680/764.

Organisation for Economic Cooperation and Development (2003a). *Literacy skills for the world of tomorrow – further results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Cooperation and Development (2003b). *The PISA 2003 assess-*

ment framework – mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills, Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Cooperation and Development (2006a). *Education at a glance – OCDE indicators 2006*. Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Cooperation and Development (2006b). Assessing *scientific, reading and mathematical literacy – a framework for PISA 2006*, Paris: OECD Publishing.

Panaoura, G., & Gagatsis, A. (2009). The geometrical reasoning of primary and secondary school students. Proceedings of 6th Congress of European Research in Mathematics Education, pp.746-755. Disponível http://ife.ens-lyon.fr/editions/editions-electroniques/cerme6/

Pires, M. V. (2011). Tarefas de investigação na sala de aula de matemática: práticas de uma professora de matemática. *Quadrante*, 20(1), pp.55-81.

Pires, M. V. (2013). Exploração matemática do triângulo de Pascal feita por alunos do 5.º ano. In Fernandes, J. A., Martinho, M. H., Tinoco, J., & Viseu, F. (Orgs.) (2013), *Atas do XXIV Seminário de Investigação em Educação Matemática.* Braga: APM & CIEd da Universidade do Minho.

Ponte, J. P. (1992). *Concepções dos professores de matemática e processos de formação. Educação Matemática: Temas de Investigação*. Lisboa: IIE.

Ponte, J. P. (2001). Investigating in mathematics and in learning to teach mathematics. In T. J. Cooney & F. L. Lin (Eds.), *Making sense of mathematics teacher education*, pp. 53-72. Dordrecht: Kluwer.

Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular*, pp. 11-34. Lisboa: APM.

Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2004). Práticas profissionais dos professores de Matemática. Lisboa: *Quadrante, 13(2)*, 51-74.

Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. E., & Oliveira, P. A. (2007). *Programa de matemática do ensino básico.* Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.

Rancan, G., & Giraffa, L. M. (2012, janeiro/julho). Utilizando manipulação, visualização e tecnologia como suporte ao ensino de geometria. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática, 3(1)*, pp.15-27. Disponível em http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view /96/66

Ribeiro, A. (1995). *Concepções de Professores do 1.º Ciclo: A matemática, o seu ensino e os materiais didácticos* (Tese de mestrado). Lisboa: APM.

Saunders, E. J., Landsman, M. J., & Richardson, B. (2003). *Evaluation of* abstinence only education in Iowa: Year five report. Disponível em www.uiowa.edu/~nrcfcp/publications/documents/abedfin03.pdf

Schwartz, J. E. (2007). *Elementary mathematics pedagogical content knowledge. Powerful ideas for teachers*. New York: Pearson.

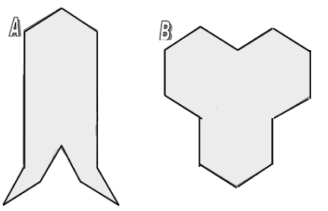
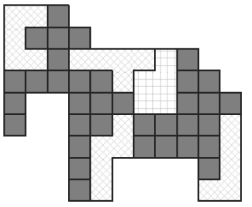
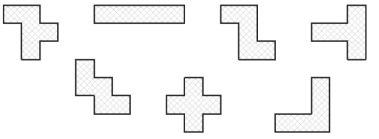
Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized casual inference.* Boston, MA: Houghton Mifflin.

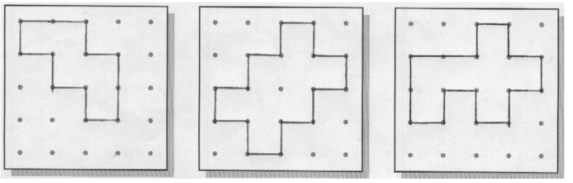
Silva, R. A. (2011). *O material didático de manipulação nas aulas de matemática no ensino fundamental*. Disponível em http://www.ebrapem.com.br /meeting4web/congressista/modulos/trabalho/trabalho/gt11/26e63fea7da5752a0faacfff71b91daf.pdf

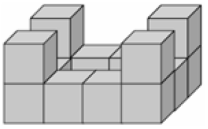
Tempera, T. B. (2010). A geometria na formação inicial de professores: contributos para a caracterização do conhecimento dos estudantes (Tese de Mestrado). Lisboa: APM.

APÊNDICE

Alguns exemplos de tarefas aplicadas para cada um dos quatros tipos de materiais manipuláveis utilizados no estudo:

Material manipulável	**Exemplo de tarefas aplicadas**
Blocos Padrão	**1.** Reproduza com os blocos padrão as figuras A e B:  **1.1.** Se duas formigas tiverem que percorrer o trajecto em toda a volta das figuras, qual é aquela que anda mais? **1.2.** Se as duas formigas tiverem que limpar toda a superfície das figuras, qual delas trabalha mais? (Tarefa adaptada do Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º CEB – Escola Superior de Educação de Castelo Branco)
Pentaminós	**1.** Observe o seguinte elefante:  **1.1.** Como pode verificar estão apenas colocados cinco pentaminós, faltam, assim, colocar os sete pentaminós, em baixo representados, na zona amarela para o elefante ficar totalmente preenchido com as doze peças dos pentaminós. 

	Como colocarias estes sete pentaminós? Faça um desenho no próprio elefante. **1.2.** Se a unidade de área for de um quadrado, qual é a medida da área do elefante? E se a unidade de área for de cinco quadrados, qual é a medida da área do elefante? (Tarefa adaptada do Programa de Formação Contínua em Matemática da Escola Superior de Educação de Coimbra)
Geoplano	**1.** Observe os polígonos representados no papel ponteado.  Determine o perímetro de cada um dos polígonos, tomando como unidade de comprimento: **1.1.** •---• ; **1.2.** •---•---•. **2.** Determine a área de cada um dos polígonos anteriores, tomando como unidade de área: **2.1.** a quadrícula; **2.2.** duas quadrículas. **3.** Observe a figura e assinale com um X a opção correcta: __ A medida do perímetro da figura é igual a 5 u.c. __ A medida da área da figura é menor do que 1 u.a. __ A medida da área da figura é maior do que 1 u.a. __ A medida do perímetro da figura é menor do que 5 u.c.

	(Tarefas adaptadas do Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º e 2.º CEB- Escola Superior de Educação do Porto)
Cubos encaixáveis	**1.** O Tiago, com cubinhos de madeira, construiu o objecto da figura em baixo:  Os cubos foram colados uns aos outros e, mais tarde, o objecto assim construído foi mergulhado num balde com tinta amarela ficando todo pintado. Com o tempo e as brincadeiras, os cubos descolaram-se, ficando nos catorze cubos iniciais. **1.1.** Ajude o Tiago a reconstruir o objecto. **1.2.** Quantos cubos ficaram, exactamente, com quatro faces pintadas de amarelo? **1.3.** Considerando que a unidade de volume é um cubinho de madeira, qual é o volume deste objecto? (Tarefa adaptada do Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.ºCEB- Escola Superior de Educação de Castelo Branco)

DANIELA MASCARENHAS
Professora da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto
E-mail: dfmmascarenhas@gmail.com

JOÃO SAMPAIO MAIA
Professor da Universidade Lusófona do Porto. Investigador do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED
E-mail: jsampmaia@gmail.com

TOMÁS SOLA MARTINEZ
Professor da Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
E-mail: tsola@ugr.es

FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA
Professor da Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
E-mail: fhinojo@ugr.es

Publicado originalmente:
Mascarenhas, D., Maia, J. S., Sola, T., & Hinojo, F. (2014). A importância das tarefas de investigação, da resolução de problemas e dos materiais manipuláveis no ensino e aprendizagem de perímetro, área e volume no 5.º ano de escolaridade. *Quadrante: Revista de Investigação em Educação Matemática, 23(1)*, 3-29.

19

Testemunhas de Bullying no ensino fundamental numa escola do Nordeste Brasileiro

Ana Carita | Ana Cristina Macedo

O *bullying*, violência intencional e repetida exercida no ambiente escolar por um ou mais agressores sobre vítima(s) com menos poder (Olweus, 1999), é exemplificativo do tipo de relações que não devem ocorrer numa escola que se pretenda justa, acolhedora e democrática. Além disso, representa um severo fator de risco para a saúde física e psicológica dos estudantes (Craig & Harel, 2004). Ainda que sem unanimidade na determinação da sua frequência (Currie, et al. 2004; Malta et al. 2009), há evidência bastante sobre a severidade dos seus efeitos. Importa, pois, preveni-lo, pelo que urge aprofundar a compreensão da sua dinâmica.

Tem vindo a prevalecer uma abordagem complexa do *bullying* que se traduz na atenção prestada não apenas às vítimas e agressores – como era comum na abordagem inicial diádica do problema –, mas também aos contextos e às testemunhas. Estas últimas são entendidas como os indivíduos que, embora testemunhando a violência, não agem nem como agressores, nem como vítimas. Não ocorrendo num vazio social e sendo geralmente testemunhado por pares (Richard, Schneider & Mallet, 2011), o *bullying* vem sendo definido como um processo grupal em contexto, em cuja dinâmica se reconhece o papel das testemunhas (*e.g.*, Salmivalli, 1999, 2010; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Twemlow, Fonagy & Sacco, 2004).

O paradoxo do papel das testemunhas é que, não obstante serem predominantemente desfavoráveis ao bullying, o índice de sua intervenção é baixo, se bem que, com a sua simples presença, ao proporcionarem audiência ao agressor, reforçam a sua posição e incentivam o processo (Camodeca & Goossens, 2005; Lopes Neto, 2005; Menesini, Codecasa, Benelli, & Cowie, 2003; Salmivalli, 2010; Salmivalli et al. 1996; Schafer & Korn, 2004; Sutton & Smith, 1999; Twemlow et al. 2004). Quer enquanto observadores, papel maioritariamente adotado, quer enquanto apoiantes ativos do agressor, o comportamento das testemunhas acaba por ser mais favorável à manutenção do que à supressão do *bullying* na escola,

ainda que se revelem, de igual modo, capazes de ações eficazes e de imprimir outra direção à situação (*e.g.*, O'Connel, Pepler & Craig, 1999; Salmivalli, 1999). Acresce que a dinâmica de cada evento é tanto mais complexa quanto não parece poder-se concluir pela fidelização das testemunhas a este ou àquele papel, parecendo mesmo existir nisso alguma rotatividade (Twemlow et al. 2004). Tais verificações apontam a necessidade de mais exploração sobre o papel das testemunhas em situação e sobre as variáveis associadas aos seus diferentes tipos de papel (observação, ajuda à vítima, ajuda ativa ao agressor), com vista a potenciar a sua intervenção positiva nos eventos testemunhados.

O estudo conduzido por Thornberg et al. (2012) é exemplificativo de uma abordagem integrada da participação das testemunhas no *bullying*, de que resultou um modelo compreensivo dos motivos que as levam a ajudar ou não a vítima. Este modelo indica-nos que os motivos de um ou outro tipo de ação se articulam com o modo como as testemunhas definem e avaliam a situação, o contexto social e a sua própria agência. Assim, dos efeitos da sua definição e avaliação da situação destacamos a conclusão de que, por um lado, quanto mais severo for o juízo sobre o dano causado à vítima , mais se verifica a ajuda a esta; por outro, quanto maior a desvalorização do dano, fomentada, nomeadamente, por rotinas de violência potenciadoras de habituação, menos se regista a ajuda à vítima. Dos efeitos da agência das suas emoções destacamos a verificação de que a empatia aparece associada a ações de ajuda à vítima, o medo a posições de não intervenção, e a excitação, o desejo e o prazer em ver, que ser "audiência" potenciam, traduzem-se quer em não intervenção, quer em ações apoio ativo ao agressor.

Outos estudos, ainda que de modo menos integrado, têm igualmente averiguado a relação entre o comportamento das testemunhas e variáveis de natureza diversa. No que toca ao cruzamento entre o papel das testemunhas e a sua experiência emocional em situação verificaram-se associações que vão no seguinte sentido (Gini, Albiero, Benelli & Altoé, 2008; Grossi & Santos, 2009; Lopes Neto, 2005; Thornberg et al. 2012; Twemlow et al. 2004): (i) empatia com a vítima e ajuda à mesma; (ii) excitação, bem-estar, júbilo e mesmo sadismo, emoções interpretadas como fruto de anestesia emocional, com a observação/audiência e o apoio ativo ao agressor; (iii) indiferença, bem como as emoções anteriores, com apoio ativo aos agressores e com os observadores transeunte; (iv) ainda no campo das emoções negativas, o medo também aparece associado aos observadores transeuntes, que não intervêm para, creem, melhor se defenderem –escondendo-se na multidão, aí difundem e, ou iludem o seu eventual sentimento de responsabilidade. No quadro das variáveis de contexto note-se que o clima escolar, variável cuja associação a diversas dimensões da vida na escola tem sido verificada (Lehr & Christenson, 2002, referido por Lehr, 2005), não tem sido tão explorado enquanto antecedente do *bullying* (Richard, Schneider & Mallet, 2011) e, menos ainda, na relação com a resposta das testemunhas à situação. No quadro das variáveis demográficas, parece haver suporte empírico para a associação das meninas mais ao apoio às vítimas e ao papel de observador *outsider* e os rapazes mais à ajuda aos agressores (*e.g.*, Oh & Hazler, 2009).

Concluindo, diga-se que, comparativamente com o volume dos estudos

sobre vítimas e agressores, é menor o volume da pesquisa sobre as testemunhas e sobre as variáveis associadas ao seu papel na dinâmica do *bullying* e, mesmo quando existente, é frequente o apelo ao prosseguimento da investigação empírica e de mais verificação, quer ao nível das variáveis do sistema pessoal, quer de contexto (Glaso & Notelaers, 2012; Oh *et al.*, 2009; Richard *et al.*, 2011; Thornberg et al., 2010). Trata-se, aliás, de investigação relevante para a intervenção educativa e social, já que ela pode apoiar o desenho mais sustentado das intervenções apostadas na mobilização das testemunhas para a uma intervenção positiva.

Problemática e método

Assim sendo, propusemo-nos tomar como foco principal da pesquisa o papel dos estudantes do ensino fundamental na dinâmica do *bullying*, em episódios por si testemunhados e descritos: podemos contar com as testemunhas como aliados na prevenção do *bullying*? A propósito desta questão perseguiu-se como objetivos centrais (a) a identificação e posição relativa dos papéis das testemunhas de *bullying* por referência a um episódio por si invocado, bem como (b) a averiguação da relação entre o papel e (i) quer variáveis de caraterização dos participantes (idade, género, série escolar), (ii) quer variáveis definidoras do clima de bullying na escola (tipo de *bullying* na escola, sua frequência e gravidade), (iii) quer, ainda, outras variáveis de situação (tipo de episódio testemunhado e reação emocional experimentada).

A pesquisa visou ainda verificar quatro hipóteses assentes na relação entre o papel das testemunhas e variáveis de contexto e do sistema pessoal. Assim, a pesquisa qualitativa de Thornberg et al. (2012), conduzida junto de estudantes testemunhas de *bullying*, apoiou a expetativa de que o modo como os participantes definem o clima de violência na escola se relaciona com o papel adotado. Assim sendo, esperou-se que o clima escolar, se definido com elevada frequência de *bullying*, ao potenciar habituação, comprometesse a ajuda às vítimas (H1) e se reconhecido como danoso para estas potenciasse a empatia e sequente ajuda (H2). Por sua vez, como se referiu, a anestesia emocional tem sido invocada para se compreender o papel de emoções como a excitação e o bem-estar que por vezes transparecem no comportamento dos que testemunham e proporcionam audiência ou apoio efetivo ao agressor (Grossi et al. 2009; Twemlow et al. 2004). Também o medo, tem sido confirmado como uma variável com impacto no comportamento das testemunhas, aparecendo associado àquelas que não intervêm com vista ao que creem ser a melhor defesa própria (Grossi et al. 2009; Lopes Neto, 2005; Thornberg et al. 2012). Por isso, esperou-se verificar relação positiva entre o prazer em testemunhar e a não ajuda à vítima: onde há prazer não há ou há menos ajuda à vítima (H3), e entre o medo e a não ajuda à vítima: quanto mais medo, menos ajuda à vítima (H4).

A investigação efetuada configura um estudo de nível descritivo e correlacional, tendo a informação sido recolhida por questionário. Este apresentava

uma estrutura em três partes: a 1ª de caracterização sociodemográfica e escolar dos participantes; a 2ª focada no clima de escola (perceções de tipo de *bullying*, sua frequência e gravidade); a 3ª focada numa situação testemunhada e narrada pelos participantes (tipo de *bullying*, emoções e comportamentos). As análises de conteúdo e frequencial e o teste de qui quadrado foram as principais técnicas utilizadas no tratamento da informação; com vista a potenciar a leitura, algumas variáveis sofreram aglomerações prévias, como foi o caso da variável *comportamento* das testemunhas, aglomerada na variável *papel* (observador, apoio à vítima, apoio ao agressor).

Os participantes eram alunos de uma escola pública do nordeste do Brasil com vários ciclos e tipos de ensino, num total de 1360 alunos, 795 destes do ensino fundamental. Era uma escola abrangida pelo programa Centro de Atenção Integral à Criança, em virtude das dificuldades e carência sociais e escolares da população. Participaram no estudo 240 estudantes do ensino fundamental, o que representou 27% da respetiva população. Tinham idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos, rapazes (54.8%) e meninas (45.2%), das 7ª (26.8%), 8ª (22.2%) e 9ª (25.9%) séries. Ainda como primeiros resultados de caracterização, e dado o seu interesse na caracterização do clima de *bullying* da escola, refira-se que mais de dois terços dos participantes testemunhas já tinham estado diretamente envolvidos em *bullying* como agressores e, ou vítimas, resultado que sugere a permeabilidade de posições na trajetória dos indivíduos. Note-se que a experiência apenas enquanto agressor é a menos representada (10.4%) (Tabela 1).

Tabela 1
Distribuição da variável posições prévias

	Posições Prévias		
VA	**SV**	**SA**	**NVNA**
% 30.3	32.9	10.4	26.4

Nota. VA = Vítimas e Agressor; SV = Só Vítima; SA = Só Agressor; NVNA = Nem Vítima, Nem Agressor.

A escola situa-se num bairro da periferia da cidade, com problemas de saneamento básico por resolver, onde prevalecem famílias numerosas, de baixa renda, com índices elevados de analfabetismo e violência. Os estudantes eram, pois, provenientes desse contexto social bastante homogéneo.

Resultados

Enquanto informação de ligação, começaremos por dar conta da distribuição dos resultados relativos às variáveis de clima escolar (tipo de *bullying* na escola, frequência e gravidade) e de situação (tipo de episódio testemunhado e emo-

ções). De seguida, tendo em conta os objetivos do estudo, apresentaremos os resultados relativos à distribuição dos três potenciais papéis das testemunhas (observação, ajuda à vítima, ajuda ao agressor) e da sua relação com as variáveis de caracterização dos participantes, cuja descrição se apresentou na secção anterior, de clima escolar e de situação quando essa relação apresente significado estatístico. Decorrerá desta informação o esclarecimento relativo à verificação das hipóteses.

Clima de escola

Verificou-se uma distribuição muito aproximada dos dois tipos de *bullying*: o físico, que aqui trata-se da definição formal da variável situações de agressão física, como pontapés, murros, bofetadas, puxões de cabelo, com 48.8% e o verbal, que aqui trata-se da definição formal da variável situações de agressão não física, como insultos, palavrões, alcunhas, ameaças, humilhação, exclusão, preconceito, racismo com 53.2% (Tabela 2).

Sobre a perceção de frequência do *bullying* na escola no ano letivo em que decorreu a pesquisa, mais de metade dos participantes indicou situações de *bullying* todos os dias da semana (59,1%), a que se seguiu a sinalização da categoria *maioria dos dias* (29,5%); as categorias, *poucos dias* (8,0%) e *raramente* (3,4%), foram bastante menos assinaladas (Tabela 2). Deste modo, quanto mais severa a frequência, mais elevado foi o número de respostas. Se aglomerarmos os resultados da perceção de frequência em duas categorias opostas verificamos que do lado de atribuição de elevada frequência se localizaram 88,6% dos participantes, enquanto do lado de mais baixa frequência se localizaram 11,4% dos participantes. Foram, pois, resultados indicativos de uma elevada perceção de presença de *bullying* na escola.

A atribuição de gravidade ao *bullying*, por sua vez, revelou as duas categorias extremas da escala como as menos escolhidas, com apenas 13,9% dos participantes a atribuírem nenhuma gravidade à situação e 23,2% muita gravidade (Tabela 2). Assim, é nas categorias intermédias que se concentraram mais atribuições (62,8%), e com distribuição praticamente idêntica: 31,2% dos participantes considerou a situação pouco grave e 31,6% grave. A aglomeração da informação em dois campos de gravidade (muito grave e grave; pouco e nada grave), indicou-nos proximidade da distribuição das atribuições dos dois campos, embora com prevalência da atribuição de maior de gravidade (54,4% contra 45,5%).

Tabela 2
Distribuição do tipo, frequência e gravidade do bullying na escola

	Tipo		Freq				Gravidade			
	Fis	Verb	TD	MD	PD	R	MG	G	PG	NG
Freq	111	126	140	70	19	8	55	74	75	33
%	46.8	53.2	59.1	29.5	8.0	3.4	23.2	31.2	31.6	13.9

Nota. Tipo: Fis = Físico; Ver = Verbal; NR = Não Responde. Frequência: TD = Todos Dias; MD = Maioria Dias; PD = Poucos Dias; R = Raramente. Gravidade: MG = Muito Grave; G = Grave; PG = Pouco Grave; NG = Nada Grave

Situação testemunhada: tipo de situação e emoções

A distribuição dos mais recentes tipos de episódio de *bullying* testemunhados e narrados pelos participantes, e a propósito dos quais identificaram as suas emoções e comportamentos, apresentou a seguinte distribuição: 52,8% de episódios de *bullying físico* e 43,3% de *bullying verbal*, num total de 233 registos (Tabela 3).

Tabela 3
Distribuição do tipo de episódio testemunhado e narrado

	Tipo Episodio Testemunhado		
	BFísico	BVerbal	Outro
%	52.8	43.3	3.9

Tabela 4
Distribuição de presença das emoções

	Prazer	Raiva	Medo	Nojo	Calma	Indif.
%	0.8	54.4	25.9	5.4	5.0	11.7

Sobre as emoções experimentadas, cinco participantes não responderam (2,1%), 23 indicaram uma segunda emoção (9,6%) e dois, ainda, uma terceira (8%), num total de 232 referências. A *raiva* foi a emoção mais referida (54%), seguindo-se o *medo* (25.9%) e, em terceiro e distante lugar, a *indiferença* (11,7%). Nas restantes emoções registaram-se valores mais baixos: *nojo* com 5,4% de referências, *tranquilidade*, 12; 5% e *prazer*, 0,8% (Tabela 4).

Situação testemunhada: papel das testemunhas

Relativamente ao papel dos participantes nos episódios narrados, verificou-se que as categorias *só observa* e *ajuda a vítima* concentraram quase todas as respostas e em igual percentagem (48,7%, cada), enquanto a *ajuda ao agressor* obteve uma baixíssima representação (1,7%), registando-se ainda uma categoria residual de *outros* (0,8%) (Tabela 5).

Tabela 5
Papel das testemunhas na situação

	Papel			
	Obs	AV	AA	Outro
%	48.7	48.7	1.7	0.9

Nota: Obs = Observa; AV = Apoia Vítima; AA = Apoia Agressor.

O papel dos participantes testemunhas (*só observa, ajuda a vítima, ajuda o agressor*) não evidenciou relação com significado estatístico no cruzamento com as variáveis de caracterização dos participantes, ou seja, nem com as variáveis demográficas, nem com as posições definidas em função da experiência prévia. Neste último caso, ou seja, experiência prévia na posição de vítima e, ou agressor, verificou-se em todos as categorias de papel o baixíssimo apoio ao agressor, ainda que, comparado com os restantes, o pequeno grupo que se definiu como *só agressor* tenha sido o mais representado naquele papel (vítima e agressor: 1/10,7%; só vítima: 1/25%; só agressor: 2/50%; nem vítima, nem agressor: 0%). Em todo o caso, há a destacar que em todas as posições prévias prevaleceram os papéis de observador e de ajuda à vítima. Também não se registou relação de significado estatístico com as variáveis de clima, não se tendo confirmado as esperadas relações entre as atribuições de frequência e de gravidade com o papel (H1; H2).

Assim, apenas se verificou associação estatisticamente significativa no cruzamento entre o papel e as emoções *prazer* (♩ 2= 114,991; df= 2; *p* =.000) e *medo* (♩ 2= 7,042; df= 2; *p* = 0,030) (Tabela 6). O cruzamento do papel com o prazer indicou a força desta emoção no muito pequeno grupo que declarou ter ajudado o agressor (50%), por contraste com a sua total ausência nos papéis *observa* e *apoia a vítima*. Deste modo, podemos dizer que se verificou a esperada relação entre prazer e não ajuda à vítima (H3), ainda que se tenha registado de igual modo a ausência do prazer em testemunhar nos que observam a situação. Por sua vez, no que respeita ao cruzamento papel e medo, a distribuição acentuadamente não uniforme de resultados de presença (N=62) e ausência (N=168) desta emoção requer que se privilegie a sua leitura em função da respetiva distribuição frequencial. Esta indicou-nos o medo apenas presente nos que observam (N=23) e nos que apoiam a vítima (N=39) e não nos que apoiam o agressor (N=0). Estes resultados não confirmaram com inteira clareza a esperada relação entre o medo e a não ajuda à vítima, afirmada na H4, uma vez que as testemunhas, mesmo com medo, mostraram-se capazes de ajuda.

Tabela 6
Cruzamento da variável papel com as emoções prazer e medo

		Prazer		Medo	
Papel		Presença	Ausência	Presença	Ausência
Observa	Freq.	0	113	23	90
	%	0.0	100	20.4	79.6
Ap. Vítima	Freq.	0	114	39	74
	%	0.0	100	34.2	65.8
Ap. Agressor	Freq.	2	2	0	4
	%	50.0	50.0	0.0	100

Discussão e conclusões

Podemos contar com as testemunhas de incidentes de *bullying* para incentivar à criação de um clima positivo na escola? Para respondermos a esta questão tomámos como foco principal da pesquisa o papel de testemunhas em incidentes de *bullying*, procurando, com isto, mapear a sua natureza e distribuição relativa. Também se constituiu como objetivo perceber como varia o seu papel tendo em consideração variáveis demográficas, de contexto e de situação.

Os resultados sugeriram igual distribuição de respostas dos papéis de *observador* e de *apoio à vítima* bem como uma afirmação residual do *apoio aberto ao agressor*. Deste modo, por um lado, os resultados confirmaram a elevada representação da observação na resposta das testemunhas, como se verificou em vários outros estudos (*e. g.*, Grossi et al. 2009; Salmivalli et. al. 2010). Trata-se, pois , de um papel cuja contribuição negativa na dinâmica do *bullying* é consensual, em virtude da audiência e energia que proporciona à situação e ao agressor, reforçando a sua posição. Assim, o presente estudo, reforça a compreensão da elevada presença do papel de observador à luz da importante expressão do medo e da elevada perceção de frequência de *bullying*, como também noutros estudos se alegou (Thornberg et al. 2012).

Por outro lado, distinto de outros resultados (*e. g.*, Lopes Neto, 2007), verificámos, por parte das testemunhas a par do papel de observador, o papel de ajuda à vítima, resultado do maior relevo quando se pensa em pontos de apoio para a intervenção. Ainda que sem confirmação estatística, é legítimo supor que a elevada expressão da ajuda à vítima pode ter como importante motivo a definição danosa que os participantes fazem da situação, na senda da leitura de Thornberg et al. (2012): poucos negam gravidade ao *bullying*, assentando tal atribuição *justamente* na perceção de danos psicológicos e físicos nas vítimas, como se desenvolveu em outro lugar (Carita & Macedo, 2014). Aliás, a negação de gravidade foi a categoria menos representada no grupo que declarou ter apoiado a vítima. Por isso, seria interessante verificar em estudos posteriores a hipótese de existência de uma linha de continuidade que intuitivamente dá sentido à saliência do papel de ajuda à vítima. Por hipótese, essa linha seria: (i) quando o juízo moral sobre os efeitos do *bullying* afirma a gravidade dos mesmos, (ii) e toma como critério principal a avaliação dos danos na vítima, (iii), tal pressupõe a empatia com esta e (iv) a motiva à sua ajuda.

Por sua vez, a escassa representação do papel de apoio aberto ao agressor aconselha a colocação da hipótese de contaminação das respostas pelo fenómeno de desejabilidade social. Outra hipótese, ética e civicamente mais otimista, é a de que a condenação por grande parte das testemunhas do ato agressor de *bullying* na escola (O'Connel et al. 1999; Salmivalli, 1999), bem como, em linha como os nossos resultados, o reconhecimento da sua gravidade e a tamanha raiva que o ato agressor suscita, poderão funcionar como motivos da baixa ajuda aberta ao agressor e, antes, da expressiva ajuda à vítima.

Entretanto, no cruzamento com as variáveis preditoras, o papel da testemu-

nha apresentou pouca variação estatisticamente significativa, o que, por um lado, dificulta uma compreensão mais sustentada das principais razões associadas a cada um dos tipos de papel, por outro, parece apontar para a força homogeneizadora do clima e da cultura escolar de pares. Por exemplo, não se verificou que as meninas ajudassem mais as vítimas ou fossem mais observadoras e os rapazes fossem apoiantes mais abertos e ativos dos agressores, como alguns estudos verificaram (*e.g.*, Oh et al. 2009). Também não se verificou relação com significado estatístico entre o papel e a experiência prévia de *bullying*, como agressor e, ou vítima, por parte das testemunhas, relação que outros estudos verificaram (*e.g.*, Oh et al. 2009) e que aqui não nos permitimos explorar (Carita et al. 2014). Do mesmo modo, também não se verificou uma relação com significado estatístico entre o papel da testemunha e as variáveis de clima – tipo, frequência e gravidade do *bullying* na escola.

Assim sendo, e diversamente do verificado em outros estudos (*e.g.*, Thornberg et al. 2012), não se confirmou a H1, que afirmava a expetativa de que uma situação definida como de elevada frequência de *bullying* comprometesse a ajuda à vítima. Sucede que a elevada perceção de frequência do *bullying* na escola por parte dos participantes coexiste com uma atribuição de gravidade e com uma presença marginal do sentimento de indiferença que não suportam a tese da dessensibilização e desvalorização do fenómeno, em que aquela hipótese se sustentava. Estes últimos indicadores porventura mitigam o potencial efeito dessensibilizante de uma violência que se representa tão presente, ajudando a compreender a não verificada relação entre elevada frequência e não ajuda à vítima. Em todo o caso, a avaliação danosa dos efeitos do *bullying* na vítima não se apresentou como motivo suficiente da ajuda a esta, como a não verificação da H2 parece indicar.

Em suma, apenas se verificaram relações estatisticamente significativas no cruzamento do papel da testemunha com as emoções *medo* e *prazer*, indicativas da importância da dinâmica emocional destes protagonistas na dinâmica do *bullying*. O medo, a segunda emoção mais representada, aparece aqui associado aos observadores, ou seja, à não ajuda à vítima, como tem sido confirmado noutros estudos (Grossi et al. 2009; Lopes Neto, 2007; Salmivalli,1999; Thornberg et al. 2012; Twemlow et al. 2004). Porém, observaram-se algumas peculiaridades, confirmando apenas parcialmente a nossa H3. Assim, ainda que o medo tenha marcado presença no grupo das testemunhas que observam e que, por conseguinte, não ajudam, a vítima, porém, ele apareceu associado sobretudo ao grupo das testemunhas que ajudam as vítimas, resultado inesperado e não reportado naqueles estudos. Pode mesmo dizer-se que as testemunhas ajudam a vítima, apesar do medo de vir a tornar-se uma delas, pois é neste grupo que tal emoção é mais assinalada. O medo apenas não é afirmado quando a testemunha fica abertamente do lado do agressor: associando-se a este, parece sentir-se ao abrigo de poder tornar-se vítima. Em suma, podemos concluir que o medo parece funcionar como inibidor da ajuda à vítima no grupo das testemunhas observadoras, como já se sabia, mas não parece ter esta função inibidora junto de muitos dos que adotam esse papel de ajuda, o que é uma base muito interessante a conside-

rar nos projetos de prevenção. Porventura a força da zanga, da raiva, face à situação testemunhada, que é a emoção mais reportada, ajude a compreender essa capacidade de agir, apesar do medo.

A anestesia emocional é por vezes associada ao prazer, à derivada excitação, e também à indiferença, a fim de se compreender o comportamento daqueles que ficam a observar, proporcionando audiência e, assim, apoio ao agressor (Grossi et al. 2009; Thornberg et al. 2012; Twemlow et al. 2004). Não obstante a baixa representação deste papel e desta emoção no conjunto dos nossos resultados, é interessante sublinhar a confirmação daquela associação, pois no cruzamento entre papel e prazer destaca-se a exclusiva presença deste no pequeno grupo que declarou ajuda aberta ao agressor, confirmando-se assim a Hipótese 4. O prazer, a excitação, funcionam como elemento de ligação emocional entre agressores e testemunhas, ligação com forte impacto no desfecho da situação em desfavor da vítima.

Face ao exposto, podemos concluir que a dinâmica emocional das testemunhas ajuda à compreensão do seu papel, daquilo que as anima durante o processo e na sua finalização mais ou menos favorável às vítimas, como avançado, entre outros, por Thornberg et al. (2012) ou por Twemlow et al. (2004). Do ponto de vista do apoio à intervenção, não deixa de ser animador que os participantes, não obstante a definição severa que fazem da frequência do fenómeno de *bullying* na escola, não só não retiram gravidade ao mesmo, como se sentem animados a ajudar as vítimas, não obstante o medo. É verdade que a adoção do papel de observador é tão expressiva quanto a de ajuda à vítima, mas, justamente este inesperado equilíbrio, a par de uma escassa assunção do papel de apoio aberto ao agressor, configuram uma interessante base de apoio para a intervenção. Como noutros estudos se verificou, as testemunhas também são capazes de ações eficazes (O'Connell et al. 1999), e é justamente esse papel que importa reforçar.

Deste modo, parece legítimo concluir que podemos contar com os estudantes do ensino fundamental da escola considerada para o apoio ativo a um clima positivo na escola, devendo apostar-se no seu empoderamento, nomeadamente, através de intervenções formativas e multidimensionais, integradoras de componentes sociais, afetivas, morais e cívicas. Intervenções universais e focadas nos indivíduos e grupos de maior risco, interprofissionais, e multi-institucionais, como noutro local se discutiu (Carita et al. 2014), são indicações para a ação que estes resultados sustentam.

Entretanto, tratando-se de uma pesquisa que, na sequência da deteção de uma necessidade social, se foca numa só escola e se apoia num instrumento usado pela primeira vez, os resultados, naturalmente, não são generalizáveis. Porém, eles proporcionam apoio na aproximação à compreensão e ao desenho da ação educativa em escolas com dinâmicas de violência semelhantes e inscritas em contextos semelhantes.

Em termos de prosseguimento da investigação, faz-nos sentido insistir numa investigação tipo intensivo, melhorando o instrumento onde necessário e diversificando o tipo de escola e respetiva inserção social, com o objetivo de se

aprofundar a compreensão da contribuição de cada um destes sistemas sociais na dinâmica de papel das testemunhas de *bullying*. Em simultâneo, parece-nos promissor uma abordagem qualitativa que aprofunde a compreensão das dinâmicas emocional e moral associadas a grupos definidos por tipo de papel, para uma melhor compreensão das potencialidades das testemunhas na prevenção e na resposta positiva ao *bullying*.

Referências

Carita A., & Macedo, A. C. (2014). Testemunhas de *bullying* em contexto escolar. ReCIL. Acedido em 24 maio 2015 em http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/5874.

Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 186–197.

Craig,W., & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting, and victimization. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal , & V. B., Rasmussen (Eds.), *Young people's health in context (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen: WHO.

Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte W., Samdal, O., & Rasmussen, V. B. (Eds) (2004). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey.* Copenhagen: WHO.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105 .

Glaso, L. & Notelaers, G. (2012). Workplace bullying, emotions, and outcomes. *Violence and Victims*, 27, 360-377.

Grossi, P.,K. &, Santos, A. M. (2009). Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brasil. *Revista da Educação*, 22, 249-267.

Lehr, C. A. (2005). School Climate. In S. Lee (Ed.), *Encyclopedia of School Psychology* (pp.472-473). Thousand Oaks: SAGE Publ..

Lopes Neto, A.A. (2005). Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81, 164-172.

Malta, D. C., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M., Monteiro, R. A., Sardinha, L. M. V., Crespo, C., Carvalho, M. G. O., Silva, M. M. A. & Porto, D. L. (2009). *Bullying* nas escolas brasileiras: Resultados da pesquisa nacional de saúde do escolar (PeNSE). *Ciência & Saúde Coletiva*, 15, 3065-76.

Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, 1-14.

O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.

Oh, I. & Hazler, R. J. (2009). Contributions of personal and situational factors to bystanders' reactions to school bullying. *School Psychology International*, 30, 291-310.

Olweus, D. (l999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.

Piliavin, J.A., Dovidio, J., Gaertner, S., & Clark, R.D. (1981). *Emergency Intervention*. New York: Academic Press.

Richard, J. F., Schneider, B. H. & Mallet, P. (2011). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33, 263 - 284.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescense*, 2, 453-459.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior,* 15, 112 - 120.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A.(1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Shaffer, H.J., & Korn, D.A. (2002). Gambling and related mental disorders: A public health analysis. *Annual Review of Public Health*, 23, 171-212.

Sutton J. & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour*, 25, 97-111.

Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G., (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13, 247-252.

Twemlow, S., Fonagy, P. & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036, 215-232 .

ANA CARITA

Professora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED)

E-mail: ana.carita@netcabo.pt

ANA CRISTINA MACEDO

Docente da Universidade Regional do Cariri (URCA), Brasil. Mestre pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

E-mail: cristinalinard@hotmail.com

Publicado originalmente:

Carita, A. & Macedo, A. C. (2015). Testemunhas de Bullying no ensino fundamental numa escola do Nordeste Brasileiro. In L. Mata, M. A. Martins, V. Monteiro, J. Morgado, J. Peixoto, A. C. Silva, J. C. Silva (Eds) (2015). *Colóquio Internacional 2015 Psicologia e Educação. Diversidade e Educação Desafios atuais* (pp. 20-37). Lisboa: ISPA-IU

20

A formação experiencial: a vertente estigmatizada da formação de adultos

Ana Vale

Introdução

A ideia de que é possível aprender de múltiplas formas, nos mais variados contextos e por diferentes meios, para além de constituir uma evidência empírica, desde a década de 80 do século XX, tem vindo a ser reconhecida e confirmada por um conjunto de autores (Courtois, 1989; Dominicé, 1989, 1991; Gelpi, 1989; Josso, 2000; Leclerc, 1986; Lietard, 1986; Pain, 1990; Rogoff, 1993; Vermersch, 1989), cujos trabalhos deram corpo a um quadro teórico que contribuiu para a criação e a implementação de programas de reconhecimento, validação e certificação dos adquiridos extraescolares, um novo campo de práticas, e esteve na génese da reconfiguração da Educação e Formação de Adultos.

Pese embora o caminho percorrido nas últimas décadas, os saberes experienciais continuam a suscitar posições muito diversas: para uns representam um tipo de conhecimento tão válido como outros; para outros configuram um conhecimento impuro, sucedâneo, que não merece qualquer valorização e constitui de algum modo uma ameaça - posição subjacente à extinção do programa Novas Oportunidades.

Neste quadro, o presente texto, reconhecendo a complementaridade entre os diferentes saberes, recupera o tema da aprendizagem experiencial com a dupla finalidade de sublinhar a importância da mesma na formação dos adultos e alertar para o risco de marginalização das pessoas pouco escolarizadas que a exclusiva valorização do saber teórico no campo da formação comporta. Procurando, assim, despertar a atenção para a necessidade de (re)criar uma política pública de formação de adultos capaz de emancipar essas pessoas e as integrar na desejada sociedade do conhecimento.

Algumas considerações sobre o conceito de formação experiencial

A expressão "formação experiencial" teve origem no conceito norte-americano de aprendizagem experiencial ("experiential learning"), ou aprendizagem apoiada na experiência. Esta expressão de inspiração anglo-saxónica, substituiu a expressão educação informal, usada pelos franceses até ao final da década de oitenta do século passado, para designar a aprendizagem na e pela experiência, isto é, para além dos muros da 'catedral' educativa (Bonvalot, 1991).

A importação desta expressão, para além de uma tentativa de uniformização de conceitos, procurou afirmar uma corrente emergente no campo da formação de adultos, interessada na relação entre a experiência e a formação. Uma corrente de natureza compósita que agrega(va) uma multiplicidade de conceções e práticas heterogéneas, subsidiárias do conceito de formação permanente e, nessa medida, de difícil definição.

Este neologismo, estabelecido definitivamente no final da década de oitenta, no âmbito do primeiro Simpósio Francófono sobre Formação Experiencial de Adultos, realizado em Paris, em abril de 1989, teve um papel relevante no enriquecimento do conceito de formação que, para além da ideia de formar, passou a incluir a ideia de formar-se. Desde então, a formação experiencial designa "a formação pelo contacto direto, sem zonas tampão, com possibilidade de agir, onde o vivido é elaborado reflexivamente" (Fabre, 1994, p.152).

Este processo de importação não foi pacífico (Dominicé, 1991), não obstante reconhecerem nos trabalhos americanos da aprendizagem experiencial algumas das preocupações da educação informal [1], os investigadores francófonos manifestaram algumas reservas, mesmo relutância, em aceitar que a mesma expressão pudesse, em simultâneo, designar a "aprendizagem experiencial" e a "formação pelas experiências de vida" (Pineau, 1989ª, p.24) e alguns fizeram questão de sublinhar que estas expressões não se justapõem, antes traduzem conceções, tradições epistemológicas e filosóficas irreconciliáveis (Finger, 1988; Villers, 1991).

Apesar das divergências acima referidas e da dificuldade de definição da formação experiencial, Germain (1991) identifica um conjunto de denominadores comuns que constitui o núcleo duro do conceito e permite perceber do que falamos quando, como neste texto, se fala de formação experiencial: (a) é por natureza inacabada, ou seja, permanente; (b) pode ocorrer tanto dentro como fora do sistema formal de formação; (c) vai além do cognitivo, implica a pessoa na sua totalidade; (d) decorre em contexto social, cultural e é historicamente determinado – o que torna o saber experiencial num saber localizado e (e) não é mediada, nem diferida, realiza-se pelo contato direto e é consciente, ou inconscientemente, refletida.

Neste sentido, importa esclarecer que este texto tem como referência a for-

[1] Nomeadamente o primado do sujeito no processo de formação e o alargamento da ação educativa ao percurso de vida de uma pessoa.

mação pelas experiências de vida, enquanto processo de autoconstrução da pessoa, cujos conteúdos e processos são os do mundo do trabalho, da linguagem, da cultura, da interação, em suma da própria vida.

O saber experiencial

A existência de um saber experiencial, apesar de reconhecida pela comunidade científica [2], não é consensual. Segundo a trilogia informação/conhecimento/ /saber de Monteil (citado por Canário, 1999, p.127), a palavra "saber" remete para uma representação formalizada do saber, suscetível de transmissão independente da pessoa. Em contrapartida, o saber experiencial consiste num saber-fazer enraizado em contextos específicos de ação, que mobiliza simultaneamente "elementos cognitivos, esquemas, crenças, modelos mentais [...], elementos técnicos" (Moison, citado por Pineau, 2001, p.339). Trata-se de um "saber virtuoso" (Dodier, 1995) situado na ordem do fazer interiorizado nos gestos e no corpo, um saber corporalizado, que comporta capacidades e competências que a pessoa reutiliza em diferentes campos de ação eficazmente. Este carácter localizado do saber experiencial torna-o muitas vezes opaco aos seus próprios detentores que, como sublinha Courtois "não sabem o que sabem, nem sabem que sabem" (Courtois, 1995, p. 31), o que os impede de pensar e nomear os saberes experienciais.

Outra característica do saber experiencial remete para a sua natureza multirreferencial, que resulta do facto de poder ocorrer numa multiplicidade de situações, sem objetivos explícitos de formação, onde se produzem ou reforçam aprendizagens e saberes experienciais: situações de trabalho na empresa (Bonvalot, 1991; Jobert, 1991; Nadeau, 1989; Sainsaulieu, 2001); situações de solidão e intimidade (Pineau, 1989b); situações da vida quotidiana (Josso, 1991a).

Para além disso, os critérios de legitimação dos saberes aprendidos na prática são diferentes dos da ciência. A validade de determinada prática revela-se na "eficácia da ação" (Serre, 1991, p. 299), nos resultados obtidos, ou seja, a avaliação da mesma é pessoal e subjetiva - o que, divergindo da situação de formação institucionalizada, contribui para a sua estigmatização.

Os processos de aprendizagem

A formação experiencial remete para uma aprendizagem por contacto direto feita por impregnação, no contexto de um prolongado processo de exposição a uma informação sem fins educativos específicos, através da qual a pessoa, individualmente ou em grupo, integra no seu comportamento, representações, valo-

[2] Biólogos, antropólogos e psicólogos reconhecem que a aprendizagem pela experiência teve um papel determinante na evolução filogenética da espécie humana, "a sua origem remonta ao homem das cavernas, que através de um processo de tentativa e erro teve de se acomodar a fim de subsistir" (Barkatoolah, 1989, pp.48-49).

res, normas e padrões de comportamentos, próprios de determinado grupo ou sociedade. O mesmo é dizer que opera através da imersão progressiva da pessoa, ou do grupo, num banho de cultura da sociedade em que se desenrola o seu quotidiano, a qual "raramente tem consciência de ser um aluno em vias de assimilar novos valores e atitudes" (Bhola, citado por Pain, 1990, p.138).

Segundo Pain (1990, 1991) e Dominicé (1989,1991), esta ausência de consciência do processo constitui o "calcanhar de Aquiles" da formação experiencial, por poder comprometer a atitude crítica e gerar um certo conformismo dos sujeitos face às situações. Em contrapartida, Steiner (citado por Rogoff, 1993) considera que o processo de imersão possui incontestáveis vantagens do ponto de vista educativo e formativo. Um estudo, da sua autoria, sobre o desenvolvimento de pensadores eminentes e criativos, revelou que todos tinham partilhado os interesses e as atividades dos pais em determinadas etapas da sua formação. Chomsky, por exemplo, durante a infância auxiliou o pai numa investigação sobre a gramática hebraica medieval, circunstância que lhe permitiu a imersão no estudo da linguagem e, paralelamente, familiaridade informal com o seu quadro teórico.

Outro dos processos da aprendizagem experiencial consiste na repetição. Pese embora esta seja frequentemente desvalorizada, segundo Bonvalot (1989) e Tochon (1996), a repetição não só pode ser (como de um modo geral é) frutuosa para a realização de operações complexas, como assume um papel determinante na transformação de um principiante num técnico experiente.

Entre os processos de aprendizagem, destaca-se ainda a "participação guiada", de que fala Rogoff (1993, pp.40-42), isto é, a aprendizagem por participação conjunta em atividades rotineiras que permitem atuar, e interatuar, de forma cada vez mais sábia, com pessoas que fazem algo bem. A "participação guiada", enquanto processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, parte de dois pressupostos: primeiro, as pessoas não se limitam a acumular conhecimentos e habilidades, antes "exploram, resolvem e recordam problemas" (Rogoff, 1993, p.32); segundo, o desenvolvimento funda-se nas transformações qualitativas e quantitativas que permitem à pessoa abordar de modo mais adequado os problemas com que se defronta na vida quotidiana.

Importa, no entanto, sublinhar que estas transformações dependem das pessoas com quem se interatua, das práticas culturais do grupo e da apropriação de instrumentos e habilidades intelectuais da comunidade cultural em que se vive. O essencial neste processo de aprendizagem é que ocorra com alguém que saiba mais, uma vez que é na desigualdade de destrezas e de conhecimentos que reside a hipótese de promover o crescimento [3].

A participação guiada acontece mesmo que as atividades não tenham sido organizadas para que os sujeitos delas beneficiem do ponto de vista formativo e

[3] Como Rogoff (1993) reconhece, este conceito segue de perto a teoria sócio-histórica de Vygotsky, mais especificamente o conceito de "zona de desenvolvimento próximo", mas amplia-o através da associação a conceitos como "intersubjetividade", "apropriação" e "transferência gradual de responsabilidade".

tanto pode implicar o uso de palavras, como ações, ou atividades tácitas, o que revela que a escuta e a observação constituem modos muito importantes de colher informação, bem como de exercer um controlo ativo sobre tudo aquilo que acontece num determinado contexto.

Método

Partindo do pressuposto de que tentar compreender os percursos informais de formação e identificar saberes experienciais implica um trabalho de escuta [4], recorremos ao método autobiográfico (Nóvoa & Finger, 1988), mais precisamente à recolha de narrativas de vida focadas no tema da formação, uma delimitação claramente expressa no contrato informal previamente estabelecido e reiterada através do "desafio" proposto aos participantes no início de cada entrevista: "fale-me do que considera ter sido importante para a sua formação". Como sublinha Dubar (1997), a narrativa de vida configura um espaço de interação hermenêutica que pressupõe que o investigador explicite a intencionalidade e a finalidade do pedido de colaboração. Neste sentido, foi também previamente garantida a privacidade dos participantes através do recurso a pseudónimos.

O grupo de participantes integrava 17 pessoas de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 28 e os 34 anos, residentes em meio rural e urbano, com diferentes percursos profissionais e de formação: 5 pessoas que abandonaram precocemente a escola (4.º ano) [5]; 7 pessoas com baixo nível de escolaridade (6.º ano EB), que nunca frequentaram qualquer tipo de formação; 2 pessoas com baixo nível de escolaridade (6.º ano EB), que frequentaram cursos de formação profissional, 2 pessoas com Ensino Secundário, que frequentaram cursos de formação profissional e 1 pessoa que concluiu um curso superior. A amostra foi selecionada com vista a envolver a maior diversidade de percursos e refinar os esquemas de inteligibilidade. O número de participantes foi definido com base na saturação da informação recolhida.

Resultados: figuras da aprendizagem experiencial

Segundo a maioria dos participantes, as aprendizagens que originaram maiores mudanças nos seus conhecimentos, competências e comportamentos, bem como na imagem que tinham de si próprios, dos outros e do mundo foram as experienciais, motivo pelo qual as valorizavam e lhe conferiam sentido. A mudança é uma característica central e incontornável dos processos de formação (Fabre,

[4] Como anteriormente se disse, este tipo de saber raramente se traduz no que sobre ele se diz, mas naquilo que se faz bem, por isso foi necessário estabelecer um clima de escuta compreensiva que permitisse a sua emergência.

[5] Na época a educação básica era de 6 anos.

1992, 1994), assim admite-se que este tipo de aprendizagens tenha tido um papel crucial nos seus processos de formação.

As aprendizagens experienciais evocadas estavam associadas a atividades quotidianas de natureza distinta (produtiva, associativa, desportiva e lazer), ocorreram em espaços diversos e tinham várias finalidades. Todavia, estas apresentavam um denominador comum: eram produzidas na ação, fora do contexto escolar e remetiam para conteúdos, "mestres" e dispositivos formativos distintos dos escolares ou formais. Para além disso, tal como as aprendizagens formais, tinham ocorrido num determinado momento da história pessoal dos narradores e num dado momento da história daqueles com quem interagiram, isto é, estavam localizadas no tempo e no espaço, circunstâncias com fortes implicações na relação que as pessoas estabeleciam com estes saberes.

As aprendizagens evocadas estavam sobretudo associadas a contextos de trabalho e relações interpessoais, pelo que foram organizadas em duas grandes categorias: "aprendizagens no e pelo trabalho" e "aprendizagens relacionais e de desenvolvimento pessoal". Importa, ainda, esclarecer que a distinção estabelecida entre as diferentes figuras do aprender não pretende estabelecer qualquer hierarquia entre as mesmas, mas apenas organizar a informação recolhida e caracterizar as aprendizagens experienciais referenciadas.

Aprendizagens no e pelo trabalho

Independentemente do nível de escolaridade, da profissão exercida, das atividades desenvolvidas e do campo em que exerciam a actividade produtiva, não se encontrou um único participante que não fizesse referência a "aprendizagens no e pelo trabalho". Esta categoria pertinente[6] remete para um conjunto de aprendizagens diversas, efetuadas em contexto de trabalho produtivo, associativo e familiar, que por questões de análise foram reagrupadas nas seguintes subcategorias: "saberes da arte", "saberes tecnológicos", "métodos de trabalho" e "experiências formativas".

Saberes da arte

Uma parte das aprendizagens associadas ao contexto de trabalho remete para a aprendizagem de uma "arte", isto é, para um conjunto de saberes que vai para além de um somatório de saberes-fazer parciais. Segundo Denoyel (1991), uma "arte", combina esperteza, experiências adquiridas e traduz-se na cultura pessoal dos artesãos. Trata-se de um saber cumulativo e evolutivo que se distingue da soma de diferentes saberes e se revela no completo domínio das ferramentas

[6] Categoria conceptual que resulta das palavras-chave dos sujeitos ou unidades de sentido previamente identificadas (Dubar et al., 1997, p. 272).

e saberes-fazer aplicados a um material "sempre recalcitrante" (Sainsaulieu, 1993, p.162). Para além disso "não se esgota naquilo que se faz, (…) pelo contrário, revela-se capaz de fazer qualquer outra coisa" (Reboul, 1982, p.69), ou seja, de se transferir.

A aprendizagem de uma arte faz-se por tentativa e erro, requer tempo e pressupõe duas condições incontornáveis: (a) uma relação bem-sucedida com um mestre ou companheiro(s) de trabalho mais conhecedor(es) e (b) um contexto rico do ponto de vista formativo.

O reconhecimento do domínio de uma arte não decorre apenas do desempenho, mas da boa obra, condição que a distingue da aprendizagem de saberes-fazer rotineiros, ou tarefas constantemente repetidas nos mais ínfimos pormenores, que não permitem grande flexibilidade e sobre cuja conceção a pessoa não têm qualquer domínio. Esta categoria reitera a ideia de que a margem de autonomia do aprendente e a riqueza das experiências vividas condicionam a quantidade e a qualidade das aprendizagens experienciais, ou seja, que a qualidade das aprendizagens experienciais varia em função das características organizacionais do contexto em que ocorrem [7].

Saberes tecnológicos

Outro conjunto de aprendizagens remete para o desenvolvimento de competências e a apropriação de saberes tecnológicos como: contabilidade, gestão e administração de pequenas empresas, montagem de sistemas eletrónicos, desenho de arquitetura, dinamização sociocultural, técnicas de análise laboratorial e orçamentologia, que foram agregados numa nova subcategoria.

> Por exemplo, fazer testes ao algodão, em resistência do algodão (...), a gente estava ali a limpar o algodão (…) para depois se pôr no aparelhozinho para ver a resistência (...), víamos o peso, a gramagem do algodão (Sameiro).
>
> [Na Força Aérea] estive a trabalhar no Laboratório (...) tinha que perceber um bocado o que é que se passava na Bioquímica e na parte da Hematologia dos doentes, isso ajudou-me imenso, porque aqueles valores já não eram estranhos para mim (Vânia).

A constelação das "aprendizagens no e pelo trabalho", apesar de integrar claramente os saberes-fazer das artes, acima referidos, reflete "tempos cruzados" (Silva, 1994), pois tanto abrange aprendizagens tradicionais, que remetem para

[7] Segundo alguns autores (Gelpi, 1989; Pain, 1990; Courtois, 1995), esta condição constitui uma fragilidade deste tipo de aprendizagem. Todavia, para Boutinet, mesmo em contextos de trabalho menos ricos do ponto de vista formativo, a experiência tem sempre uma dupla face: uma passiva, "estruturada, feita de um habitus passivo", e outra ativa, "estruturante, feita de um habitus ativo" (Boutinet, 2000, p. 199). Concepção reiterada por alguns trabalhos em Ergonomia e Psicodinâmica do trabalho, que defendem de as aprendizagens experienciais, mesmo ditas rotineiras, comportam uma dimensão produtiva (Dejours,1993).

um tempo pré-moderno, como aprendizagens orientadas para um tempo futuro, induzidas pela transformação social e a evolução tecnológica.

O conjunto de saberes resultantes da necessidade de acompanhar a evolução tecnológica beneficiava de grande prestígio entre os aprendentes.

> O que eu fazia à mão [passei] a fazer no computador, o monitor foi lá à empresa, para aprender a trabalhar com os computadores (...). E agora com o computador é muito melhor, enquanto à mão tinha que estar a fazer imensas contas, no computador muitas das coisas ele já faz (…) agora está muito mais simplificado (Liliana).

Trata-se de uma apreciação reforçada pela aplicação imediata desses saberes no quotidiano das empresas e, sobretudo, pelo reconhecimento profissional e social que os mesmos implicavam. Como é do conhecimento geral, a substituição, nas diversas áreas de atividade, das tradicionais ferramentas e aparelhos eletrónicos pela informática, atendendo à economia de recursos humanos e materiais que representa, conferiu a estes saberes operativos uma elevada cotação na "bolsa de competências" do atual mercado de trabalho.

Este conjunto de aprendizagens corrobora as teses de Pain (1990) de que nas mudanças induzidas nos diversos subsistemas sociais existem potencialidades formativas e que a mudança de comportamentos e valores, resultante da confrontação entre o homem e o meio, tem um papel central no processo permanente de reorganização do conhecimento.

Métodos de trabalho

Nas últimas décadas, a organização dos sistemas produtivos e os métodos de trabalho têm vindo a sofrer, a nível internacional, mudanças muito significativas (Boltanski *et al*., 1999). No setor da indústria têxtil, onde alguns dos participantes trabalhavam, essas mudanças também se fizeram sentir, através da introdução de novos métodos e valores, o que explica as referências à aprendizagem de novos métodos, as quais também surgiram no relato daqueles que exerciam actividade nos serviços e no comércio.

A aprendizagem de novos métodos de trabalho, nos participantes cujo percurso profissional foi marcado pela mobilidade, teve um efeito acrescido, permitiu tomar consciência do carácter transitório dos saberes e, em simultâneo, compreender que o processo de aprendizagem está em contínua renovação e reestruturação, ou seja, é um processo permanente.

> Sempre a aprender, ainda hoje estou a aprender, porque eu trabalho aqui, tenho um sistema de trabalho, mudo para outro tenho que aprender tudo de novo, mas as bases essenciais estão cá todas, quer dizer é só a organização, os métodos de trabalho é que são diferentes (Cândido).

Por último, a análise da constelação "aprendizagens no e pelo trabalho" permitiu perceber que a aprendizagem experiencial vai além da mera reprodução de tarefas previamente aprendidas, é "produto e produtora" de saberes (Denoyel 1991, p.173). Alguns dos relatos sublinharam que saber-fazer também é saber utilizar os saberes e competências adquiridas em situações que estão para além da situação de aprendizagem.

> Eu acho que tenho muita coisa aqui dentro (...) e não tenho tido oportunidade para mostrar, (...) acho que devíamos explorar mais, mas infelizmente acho que não tenho patrão à altura // nos meus tempos livres aqui em casa inventar fórmulas (...), inventar uma fórmula para as coisas me aparecerem lá, simplificar as tarefas (Cândido).

Aprendizagens relacionais e desenvolvimento pessoal

Paralelamente às aprendizagens anteriormente descritas, uma parte significativa das narrativas foi dedicada à evocação de um conjunto de aprendizagens relacionais e afetivas que permitiram aos autores estruturar grande parte dos seus modos de agir, pensar e estar nos grupos a que pertenciam, ou seja, permitiram saber-ser e estar. Como sublinham Gusdorff e Bollnow, na aprendizagem de um saber-fazer "sempre se aprende outra coisa além do que se aprende – e esta outra coisa é o essencial, a educação do ser na sua totalidade" (citado por Reboul, 1982, p.73).

Com efeito, participando ativamente nas atividades quotidianas com os pares: observando, escutando, comunicando e interagindo, estas pessoas não só impregnaram a cultura dos grupos a que pertenciam como fizeram aprendizagens que relevam da esfera afetiva e relacional, promovendo a "atualização do seu potencial de adulto" (Merriam & Clark, citado por Danis & Solares,1998) [8],ou desenvolvimento pessoal [9]. Um processo que, para além da socialização profissional, por vezes promove a identificação com potenciais modelos positivos.

> Aprendi com ele [o mestre] a ser homem //eu era assim um bocado...um bocado maroto e muito pessoal dizia «ui! que isto vai ser uma desgraça para a família» (...). Nunca tratei mal ninguém // Esse [mestre] era assim uma pessoa muito calma e tal, eu seguia (Armando).

Este tipo de aprendizagem não se restringe ao contexto de atividades produtiva, também pode ocorrer no âmbito de atividades associativas, recreativas, familiares, desportivas e culturais, por outras palavras, na chamada "escola da

[8] Uma conceção partilhada com autores como Pronovost, Billington e Adair (citados por Danis & Solares, 1998).

[9] Os estudos de Merriam et Clark (1991) e Canan (1991) revelaram a existência de uma estreita ligação entre aprendizagem e o desenvolvimento pessoal (citados por Danis & Solares, 1998).

vida" [10], contexto que estabelece uma clara distinção entre este tipo de aprendizagem e a realizada na escola.

> A escola da vida foi a JARC [Juventude Agrária, Rural, Católica], porque foi lá que eu aprendi no fundo a ser pessoa e no fundo, se calhar, a vencer a minha timidez, as minhas barreiras (...), aprender a "desenrascar-me" em situações que às vezes (...). Ter que enfrentar situações sozinha, ter que ir para um sítio ou outro desconhecido//…por tudo aquilo que eu aprendi e aprendi a ver do mundo e da vida (Luísa).

Esta categoria integra um conjunto de aprendizagens, por vezes adquiridas desde bem cedo, e remete para uma sabedoria adquirida ao longo dos tempos na relação interpessoal nos diversos contextos da vida, orientada para os saber-estar e saber-agir, que permitiu a uma parte significativa dos participantes descobrir os valores que pautam a vida em comum: o convívio com o outro, a solidariedade no trabalho, a amizade, a camaradagem, a entreajuda.

> Para me sentir bem não posso (…) andar com a bandeira do estatuto e (…) coisas assim desse estilo, que não necessito delas no dia-a-dia e penso que consigo bons resultados por isso. Notei isso desde o primeiro emprego que tive// tenho uma grande responsabilidade por esse bom relacionamento, isto não é ser pretensioso nem nada, é uma questão de eu ver as coisa e ver como era antes de mim e depois de mim (Júlio).

Estas aprendizagens associadas ao desenvolvimento pessoal, ao saber-ser, não se localizam num período de tempo determinado, não têm sede própria, nem natureza unívoca. No entanto, existe uma certa proximidade, ou mesmo imbricação, entre as mesmas, condição que dificultou um pouco a tarefa de análise. Neste sentido, por uma questão de melhor compreensão optou-se por as agregar nas seguintes subcategorias: "normas, preceitos e valores" e "aprender a ver do mundo e da vida".

Normas, preceitos e valores

Todos os participantes, sem exceção, atribuíram grande importância à aprendizagem das normas, preceitos e valores, ou seja, ao pólo normativo das aprendizagens. Os códigos comportamentais dividiam-se entre "o que se deve fazer", a dimensão positiva, e "o que se deve evitar", a dimensão negativa, e na generalidade dos casos expressavam uma forte valorização da conformidade à norma, aos preceitos e valores da família, do grupo de pertença, ou de referência [11]. A in-

[10] Esta expressão, utilizada por uma das participantes, também aparece referida em trabalhos de outros autores, nomeadamente no de Vieira (1998, p. 87).

[11] No âmbito da Sociologia, e das Ciências Sociais, a expressão "grupo de referência" designa um grupo com o qual um indivíduo se identifica, no qual procura as normas e os valores e do qual deseja adotar o estilo de vida. O grupo de referência coincide, habitualmente, com o grupo a que o indivíduo pertence, mas pode ser um grupo diferente deste.

conformidade à norma, raramente evocada, apenas surgiu no discurso no masculino, relacionada com a transgressão dos códigos da escola.

Os valores mais evocados e valorizados foram o respeito pelos pais e pelos mais velhos, a honestidade, a seriedade, a economia ou poupança, o trabalho, a solidariedade, a humildade e a responsabilidade. O trabalho assumia, entre estes, particular relevo, alguns narradores não só o valorizavam como o usavam como critério na avaliação que faziam de si próprios e dos outros. Para a maioria dos participantes o trabalho era mais que um valor, constituía "uma verdadeira escola de valores" (Ribeiro, citado por Pinto, 1998, p.38), um processo de socialização através do qual se aprendia a autonomia, a honestidade e, sobretudo, a responsabilidade, numa palavra, se aprendia a ser. A este facto não era alheio o costume das famílias populares promoverem, desde muito cedo, o envolvimento das crianças nas atividades domésticas e laborais (Iturra, 1990a; Pinto, 1998; Stoer & Araújo,1992; Vieira, 1998).

> Eu em casa chegava, trocava de roupa e ia ajudar a minha mãe no que fosse preciso. E continuei a fazer a mesma coisa enquanto estava no liceu (...). Os meus pais sempre tiveram terras de cultivo e então a gente tinha que trabalhar, ajudar. // A gente chegava, tinha que ir ajudar os pais e trabalhávamos muito todos os dias, desde os 7 [anos]. De Inverno, se estivesse a chover ou se estivesse mau tempo não íamos, mas no Verão, chegávamos da escola e íamos trabalhar até anoitecer (Vânia).

Uma das participantes reforçou esta ideia ao sublinhar que desde muito nova foi chamada a assumir, praticamente em exclusivo, a produção antroponómica da família (Bertaux, 1978): o acompanhamento dos irmãos mais novos, a preparação de refeições, a limpeza e manutenção da casa, o cuidado de familiares doentes. Trata-se de uma prática frequente entre as famílias mais numerosas dos meios populares que tradicionalmente imputavam aos filhos mais velhos as tarefas que envolviam "mais complexidade operatória, maior capacidade de raciocínio" (Pinto, 1998, p.67) e mais esforço físico.

Foram vários os participantes que relevaram a aprendizagem da responsabilidade no contexto da actividade produtiva e a importância da mesma na atualização do seu potencial de adulto, o que confirma a tese de que a responsabilidade é um dos fatores que mais contribui para a forte valorização do trabalho entre "as pessoas de ofício" (Sainsaulieu 1993, p.162).

> Eu comecei ainda em solteira (...), aventurei-me a vir para casa trabalhar por conta própria, e então aí é que eu também acho que comecei lentamente a crescer, porque é assim, pronto, quando a gente trabalha por conta própria tem muita responsabilidade (...). Nós é que temos que responder pelos outros e não temos ninguém a quem recorrer, não é, só a nós, aí começou. (Celeste)

Aprender a ver o mundo e a vida

Esta categoria emergente[12] agrega o conjunto de aprendizagens através das quais os participantes aprenderam a posicionar-se afetiva, ética e moralmente no mundo e na vida. Como Dubar (1997, 2000) e Boutinet (2000) assinalam, o conhecimento que os sujeitos detêm dos outros e do mundo, têm um papel essencial no modo como estes se posicionam nele, na tomada de consciência, na estruturação da sua autoimagem enquanto pessoas, no conhecimento de si próprios e na construção da sua identidade pessoal e social.

> Tenho doentes que todos os dias tem que estar comigo. São doentes, eu tenho que lhes dar qualquer coisa, vai lá uma senhora que eu tenho que dar o remédio para a cisma, o remédio para o ar, o remédio para o medo (...). Tenho que lhe dar mesmo qualquer coisa, lá está a tal pedagogia de como lidar com essas pessoas. O que é que eu faço? "Por acaso, até tenho ali um bom medicamento" (...). E vou buscar uma caixinha de vitamina A, pouco dinheiro, ou vou buscar uma caixinha de raiz de valeriana, é um calmantezinho natural, uma planta, aquilo não faz mal, pode tomar a caixa inteira que não faz nenhum (Elias).

Este saber relacional assume uma natureza diversa dos restantes, é produto de um certo trabalho de reflexão que tem por alvo o próprio sujeito e sua interação com o outro. Exige pessoas, intimamente imbricadas no processo, que se interpretem a si mesmas, e aos outros, e que se posicionem, o que implica aprender a regular os afetos e as relações, a dominar as situações relacionais num processo que se funda num trabalho de "regulação-distanciamento", objeto de aprendizagem ao longo das experiências vividas (Charlot et al.1992).

Experiências formativas

Uma das características do exercício narrativo é a seletividade ou capacidade de no acervo das memórias pessoais isolar "vivências particulares" (Josso, 2002), individuais ou coletivas, que pela sua intensidade e/ou densidade se impuseram à consciência dos narradores e se tornaram significativas, o que permite pensar que as vivências ou experiências evocadas, na construção das narrativas, foram subjetivamente percebidas como tendo exercido um certo impacto no desenvolvimento pessoal ou profissional dos narradores. Como Merriam e Clark (1991) assinalam, uma aprendizagem só se torna significativa quando é subjetivamente percebida como pertinente e o sentido que o sujeito lhe atribui tiver um papel essencial no processo de aprendizagem.

Para além das aprendizagens acima descritas e analisadas, os participantes evocaram ainda um leque de incidentes ou acontecimentos: o nascimento de um

[12] As categorias emergentes ou naturais usam "a linguagem natural através da quais os sujeitos exprimem as suas lógicas práticas e através das quais dão conta das suas atividades ou projetos" (Dubar et al., 1997, p.333).

filho, a licenciatura de um irmão, a organização de um evento, um incidente de trabalho, uma promoção na empresa, uma experiência de emigração, uma viagem, considerados significativos do ponto de vista formativo e verdadeiros pontos de viragem ou epifanias nos seus percursos de vida.

Apesar de muito diversas, estas vivências apresentavam características comuns: (a) só posteriormente assumiram sentido formativo; (b) estavam associadas a acontecimentos marcantes das relações intersubjetivas e afetivas; (c) remetiam para experiências mais ou menos inesperadas; (d) surpreenderam, mais ou menos intensamente, os sujeitos que as viveram, porque interromperam determinada lógica, quebraram uma temporalidade ou interromperam determinado modo de funcionamento.

Tal não significa que toda a experiência imprevista seja percecionada como formativa, existem procedimentos que podem impedir que se tire qualquer proveito formativo de determinado acontecimento imprevisto. O primeiro, consiste na rejeição deste tipo de incidentes ou acontecimentos – uma prática frequente no sistema educativo tradicional –, que descarta o valor crítico e formativo que, em princípio, todo o acontecimento ou episódio imprevisto comporta. O segundo, na leitura da exceção como a natural confirmação da regra, um procedimento que impede que se questione o sucedido.

A abordagem que permite beneficiar deste tipo de acontecimentos do ponto de vista formativo é aquela que valoriza o sucedido, por mais negativo que o mesmo tenha sido, e considera a ocorrência imprevista como uma reação à ação desenvolvida, uma fonte de questionamento e potencial inovação. Os episódios imprevistos, num primeiro momento, configuram dispositivos de avaliação do que estava previsto e, num segundo momento, instrumentos de enriquecimento e/ou aperfeiçoamento (Pain, 1990). Este excerto de narrativa revela como um acontecimento negativo pode ser lido como experiência formativa.

> Tinha, dezoito, dezanove anos, não tinha mais (...). Foi uma altura que me marcou bastante também, porque aconteceu uma coisa trágica, trágica entre aspas, (...) foi uma coisa ao nível de avaria de máquinas, houve uma altura em que até adormeci mesmo, [a máquina] começou a puxar as agulhas todas para cima [e] ao passar ripou a cabeça a todas. Aquilo foi um prejuízo louco, na altura cada agulha daquelas custava vinte escudos ou vinte e cinco escudos, a multiplicar por quatro mil...era uma fortuna quase, eu fiquei muito traumatizado com aquilo (...). A única solução foi parar a máquina e depois pensar o que é que ia dizer ao patrão, quando ele chegasse às oito da manhã, a solução que eu pensei naquela altura foi o despedimento. //Com aquela asneira que eu cometi fiquei mais responsável, foi uma coisa que me marcou, porque quando parti para outras empresas eu comecei a pensar de outra maneira: "não posso facilitar". É por isso que eu hoje sou uma pessoa (...) muito exigente. (Cândido)

A aceitação do imprevisto como indicador da necessidade de reavaliação faz apelo a competências globais da pessoa, particularmente à sua experiência. Convoca a sua inteligência prática (*metis*), "um tipo particular de inteligência que em vez de contemplar as essências imutáveis se encontra diretamente impli-

cada nas dificuldades da prática, com todas as suas eventualidades" (Venant, citado por Pain, 1990, p.150).

Os acontecimentos imprevistos, positivos ou negativos, como sublinha Josso (2002), podem induzir uma pessoa, enquanto sistema vivo, a uma revisão de critérios ou comportamentos de tal modo profunda que pode mesmo originar uma transformação no modo como a mesma se vive, isto é, pode configurar uma experiência existencial com fortes implicações na sua identidade.

A maioria das experiências formativas evocadas esteve associada a momentos em que as pessoas foram bem-sucedidas na ação. Contudo, algumas das experiências formativas estiveram associadas a situações de fracasso intensamente vivido, o que, para além de revelar que nem só as vivências positivas podem ser portadoras de potencial formativo, sublinha o papel do erro nos processos de aprendizagem e formação.

Considerações finais

Em contraste com as aprendizagens escolares, as aprendizagens experienciais, acima relatadas, foram percecionadas como muito pertinentes e partircularmente significativas. Entre elas, assumiram particular relevo as "aprendizagens no e pelo trabalho", associadas aos saberes-fazer profissionais, reconhecidos e valorizados na construção da identidade profissional e na afirmação pessoal no contexto de trabalho. Para além destas, o segundo grupo mais valorizado foi o das "aprendizagens relacionais e desenvolvimento pessoal", que remete para diferentes dimensões do saber relacionar-se e posicionar-se a si próprio e aos outros, ou seja, remetem para a construção da identidade pessoal e social, em sentido lato.

É importante sublinhar que as aprendizagens "no e pelo trabalho" produtivo e associativo evocadas vão muito para além da estrita aprendizagem e reprodução de gestos automáticos específicos, envolvem o domínio de máquinas e aparelhos, o conhecimento de métodos, a organização e gestão do trabalho, a aprendizagem de técnicas, o desenvolvimento de competências profissionais e sociais. Em suma, traduzem a apropriação de uma constelação de saberes-fazer experimentados e co-produzidos na procura das melhores soluções para os vários problemas e situações, ao longo da experiência de vida. Um conjunto de aprendizagens e saberes estruturantes tanto no domínio técnico-profissional, como no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Neste sentido, este estudo corrobora, por um lado, a ideia de que as aprendizagens experienciais significativas, com maior impacto sobre o desenvolvimento nos adultos, estão habitualmente ligadas à aquisição de competências bem precisas, ao desenvolvimento de uma identidade autónoma ou ao alargamento da filosofia pessoal de vida, por outro, a tese de Danis e Solar (1998)[13] de

[13] Autoras de Apprentissage et développement des adultes, uma obra de referência no paradigma da andragogia renovada, a qual constitui um amplo recenseamento dos estudos publicados sobre aprendizagem e desenvolvimento dos adultos.

que a experiência não tem sempre o mesmo sentido, tanto assume o papel de *conteúdo* – conjunto de perceções, emoções e conhecimentos acumulados ao longo da vida – como o papel de *processo* pelo qual o adulto integra os conteúdos da realidade.

A análise das narrativas permite-nos ainda concluir que os efeitos educativos decorrentes da participação nas múltiplas atividades quotidianas – produtivas, familiares, associativas, recreativas, de lazer ou outras – se apoiam em três pilares, que configuram uma espécie de plataforma para toda e qualquer aprendizagem: os interesses e desejos de quem aprende, uma condição imprescindível; o grau do desafio com que os aprendentes se confrontam nas atividades desenvolvidas e a maior ou menor abertura dos contextos à iniciativa e participação dos sujeitos na sua organização.

Por último, este estudo reitera a constatação de Danis e Solar (1998) de que "a aprendizagem decorre num contínuo-descontínuo que despreza o lugar e o tempo" (p. 316), circunstância que a liberta das clássicas clivagens entre o espaço-tempo formal e informal.

Por tudo o que acima ficou dito, e atendendo ao baixo nível de escolarização e formação de uma parte significativa dos portugueses, urge repensar a formação de adultos e, em linha com outros países europeus, resgatar o sistema de reconhecimento e certificação de competências, enquanto dispositivo de integração de adultos nos processos de formação e estratégia de emancipação.

Referências

Bertaux, D. (1978). *Destinos pessoais e estrutura de classe*. Lisboa: Moraes Editores.

Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme.* Paris: Gallimard.

Bonvalot, G. (1989). L'entreprise, espace de formation expérientielle. *Education Permanente, 100-101*, 151-159.

Bonvalot, G. (1991). Éléments d'une définition de la formation expérientielle. In G. Pineau & B. Courtois (coord.), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 317-325). Paris: La Documentation Française.

Boutinet, J-P. (2000). *A imaturidade da vida adulta.* Porto: RÉS.

Canário, R. (1999). *Educação de adultos um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J-Y. (1992). *École e savoir dans les banlieues… et ailleurs.* Paris: Armand Colin.

Courtois, B., & Pineau, G. (1991). *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris: La Documentation Française.

Courtois, B. (1995). L'expérience formatrice: entre auto e éco formation. *Education Permanente, 122*, 31- 45.

Danis, C., & Solar, C. (1998).*Apprentissage et développement des adultes.* Montréal: Les Editions Logiques.

Dejours, Ch. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel. *Education Permanente, 116*, 47- 69.

Denoyel, N. (1991). Les «biais du gars»: formation par l'expérience et culture de l'artisan.

In B. Courtois & G. Pineau (coord.), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 155--174). Paris: La Documentation Française.
Dodier, N. (1995). *Les Hommes et les Machines.* Paris: Ed. Métailié.
Dominicé, P. (1989). Expérience et apprentissage, faire de nécessité vertu. *Education Permanent, 100-101*, 57-65.
Dominicé, P. (1991). La formation expérientielle: un concept importé pour penser la formation. In B. Courtois & G. Pineau (coord.), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 53-65). Paris: La Documentation Française.
Dominicé, P. (1991). La formation expérientielle: un concept importé pour penser la formation. In B. Courtois & G. Pineau (coord.), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 53-65). Paris: La Documentation Française.
Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
Dubar, C. (2000). *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation.* Paris: PUF.
Fabre, M. (1992). Qu'est que ce la formation? *Recherche et Formation, 12*, 119-134.
Fabre, M. (1994). *Penser la formation.* Paris: PUF.
Gelpi, E. (1991). Nouveaux savoirs, nouvelles luttes. In B. Courtois & G. Pineau (coord.), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 67-72). Paris: La Documentation Française.
Germain, J. (1991). Préface. In Bernaddete Courtois & Gaston Pineau (coord.), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 2-9). Paris: La Documentation Française.
Iturra, R. (1990*a*). *Fugirás à escola para trabalhar a terra. Ensaios de Antropologia Social sobre o insucesso escolar.* Lisboa: Escher.
Jobert, G. (1991). La place de l'expérience dans les entreprises. In B. Courtois & G. Pineau (coord.), *La formation Expérientielle des Adultes* (pp. 75-82). Paris: La Documentation Française.
Josso, M-Ch. (1991*a*). L'expérience formatrice: un concept en construction. In B. Courtois & G. Pineau (coord.), *La formation Expérientielle des Adultes* (pp. 191-199). Paris: La Documentation Française.
Josso, M-Ch. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
Leclerc, G. (1986). Principes et concepts clés de la reconnaissance des acquis extrascolaires. *Education Permanente*, 83-84, 7- 16.
Lietard, B. (1986). Cinq réflexions de bon sens sur la reconnaissance et la validation des acquis. *Education Permanente, 83-84*, 17-24.
Nadeau, J-G. (1989). Un modèle praxéologique de formation expérientielle. *Education Permanente, 100-101*, 97-107.
Nóvoa, A., & Finger, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp.80-86). Lisboa: DRH/ Ministério da Saúde.
Pain, A. (1990). *Éducation Informelle, Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.
Pineau, G. (1989*a*). La formation permanente: vie d'un mythe, *Education Permanente, 89*, 89-99.
Pineau, G. (1989*b*). La formation expérientielle en auto-éco-et co-formation, *Education Permanente, 100-101*, 23-30.
Pineau, G. (2001). Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In Ph. Carré & P. Caspar, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (Vol. I, pp. 327-348). Lisboa: Instituto Piaget.
Pinto, G. (1998). *O Trabalho das crianças: De pequenino é que se torce o pepino (e o destino).* Oeiras: Celta.
Reboul, O. (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Sainsaulieu, R. (2001). Os efeitos formação na empresa. In Ph. Carré & P. Caspar, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (Vol. I, pp.91-102). Lisboa: Instituto Piaget.

Serre, F. (1991). Efficacité dans l'action. In B. Courtois & Gaston Pineau, *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp.291-304). Paris: La Documentation Française.

Silva, A. (1994). *Tempos Cruzados: Um estudo interpretativo da cultura popular.* Lisboa: Afrontamento.

Stoer, S., & Araújo, H. (1992) *Escola e aprendizagem para o trabalho, num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher.

Tochon, F-V. (1996). Grammaires de l'expérience e savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. In J-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris: PUF.

Vieira, R. (1998). *Entre a escola e o lar.* Lisboa: Fim de Século.

Villers, G. (1991). L'expérience en formation d'adultes. In B. Courtois & G. Pineau, *La Formation Expérientielle Des Adultes* (pp.13-20). Paris: La Documentation Française.

ANA VALE

Professora da Universidade Lusófona do Porto. Investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED).

E-mail: anavalepereira@gmail.com

Publicado originalmente:

Vale, A., (2014). A formação experiencial: a vertente estigmatizada da formação de adultos. *Revista Sensos*, (IV)1, 41-61.