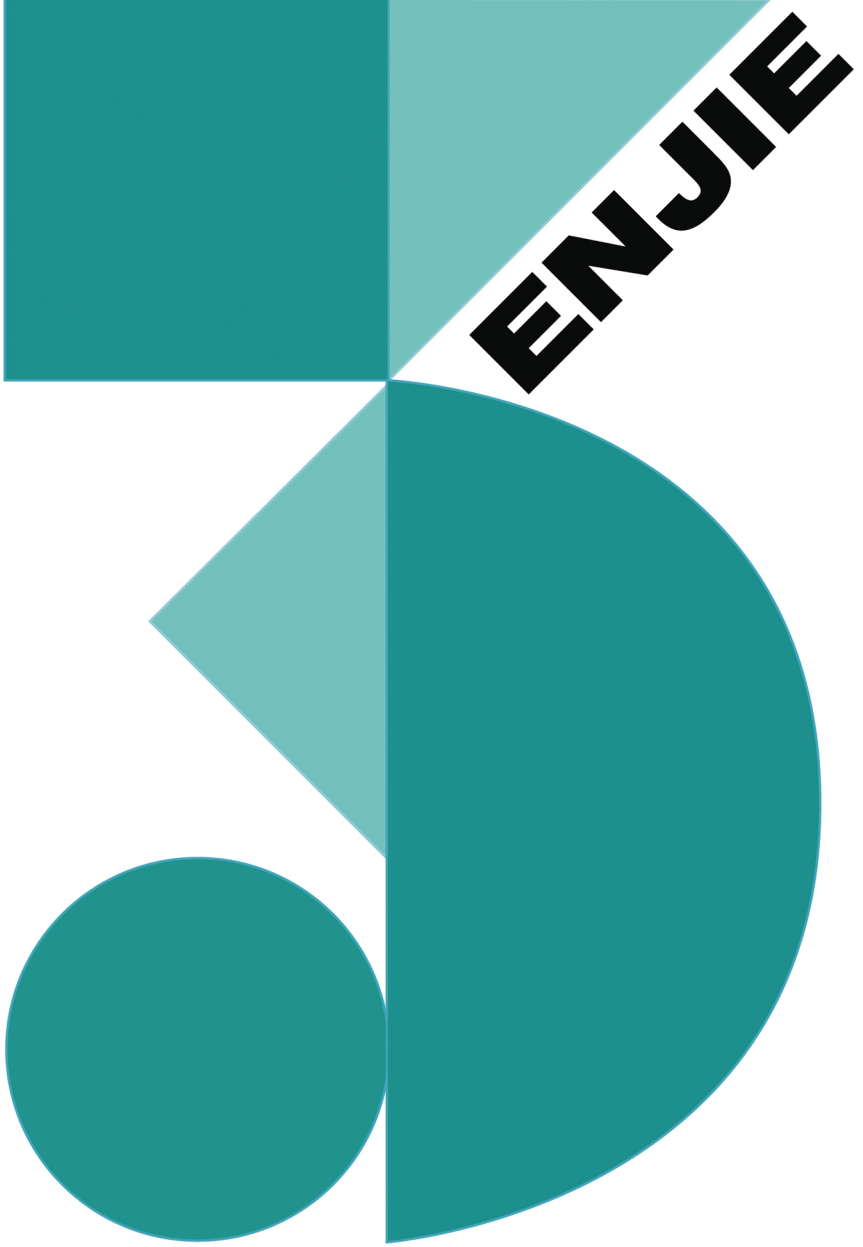


ENCONTRO NACIONAL DE JOVENS INVESTIGADORES EM EDUCAÇÃO

DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS QUE LUGAR NA INVESTIGAÇÃO?

Sónia Vladimira Correia | Maria Manuel Ricardo | Rosa Serradas Duarte (Eds.)

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
CeiED CENTRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
ciep|ue
UIDEF unidade de investigação e desenvolvimento em educação e formação INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – ULISBOA
cidtff centro de investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
uied Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento
CIE-UMa Centro de Investigação em Educação
UNIVERSIDADE da MADEIRA www.uma.pt
Universidade do Minho Instituto de Educação
LE@D
Centro de Investigação em Educação INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - UMINHO
CIIE

III Enjie – Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação

Desigualdades sociais e educativas: que lugar na investigação?

Sónia Vladimira Correia | Maria Manuel Ricardo
Rosa Serradas Duarte (Eds.)

Lisboa, 2019

Edições Universitárias Lusófonas

Edição Centro de Estudos Interdisciplinares
em Educação e Desenvolvimento (CeiED)
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Propriedade Edições Universitárias Lusófonas

Paginação Marisa Oliveira

Coordenação Editorial e Revisão Sónia Vladimira Correia

Design gráfico Lucas Costa Pena

ISBN 978-989-757-109-1

1ª edição 2019

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

Índice

Estudo de uma abordagem com estimulação cognitiva com realidade virtual para crianças com dificuldades de aprendizagem em idade escolar 11
Lucileide Santos | Jorge Oliveira | Pedro Gamito

Formación inicial de profesores de matemáticas en Colombia: permanencias y transformaciones en los programas de formación 17
Lorena Rodríguez-Rave

Contribuições do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa aos/às professores/as. Alfabetizadores/as na construção do sistema de escrita alfabética em Porto Seguro-BA 31
Kátia Caroline Souza Ferreira

A gestão de diversidades nos planos de formação inicial e contínua para professores de 2º ciclo do ensino básico 38
Helena Inês | Filipa Seabra | José Augusto Pacheco

Promoção e desenvolvimento da literacia entre os adolescentes: Portugal e o contexto europeu 53
Juliana Cunha | Maria de Lourdes Dionísio

Formação contínua de professores generalistas e especialistas no ensino primário angolano 63
Jeremias Lello Guimarães Correia | Maria Luísa Branco

Histórias de vida: uma experiência com mulheres da comunidade indígena Pipipã de Kambixuru - educação escolar, saberes tradicionais, e resistência étnica 72
Ana Carolina Gomes Coimbra | Maria Luísa Branco

Literacia em avaliação de mestrandos em ensino. Dimensões em análise 82
Luís Miguel Almeida

Para uma "gramática do poder" dos diretores escolares: as conceções de poder a partir de uma análise crítica do discurso 92
Maria João Costa de Almeida Garrett | Manuela Gonçalves | Helena Araújo e Sá

A expressão e educação plástica: diegese do seu percurso no ensino primário português (1835-1990) 100
Simone dos Prazeres | Maria Luísa Branco

O direito à educação básica em brasília-brasil e o exercício de uma cidadania reivindicatória 114
Luciana Cordeiro Limeira | António Teodoro

Cursos EFA: reconhecimento social e *empowerment* dos formandos de uma cidade da região-centro 124
Maria Alice Serra | Maria Luísa Branco

A educação inclusiva e o trabalho colaborativo: a formação do professor através da reflexão das suas práticas 134
Danielle Nunes Martins do Prado | Isabel Sanches | Célia Regina Vitaliano

Aprendizagem significativa no ensino da física no secundário: abordagem numa investigação-acção 143
João Robert Nogueira | José Bernardino Duarte

Memórias de inclusão na universidade: políticas públicas, processos de mudança, inovação e reconstrução institucional 154
Talita Souza | Umbelino Rodrigues da Cruz

Mind the gap (great approach of Portugal) 163
Carlos Cordeiro | Maria Costa

O *gender-gap* e a sua sub-representação e invisibilidade feminina em contexto escolar na área STEM *(Science, Technology, Engineering and Mathematics)* 171
Salete Silva Farias | Alcina de Oliveira Martins

Tecnologias digitais de comunicação e informação na escola pública brasileira 179
Solange Sara Pontes Teixeira | Dulce Franco

Eficácia da formação: um estudo longitudinal nas Forças Armadas Portuguesas 187
Nuno Santos Loureiro | Mariana Gaio Alves

Literacia em avaliação de mestrandos em ensino. Dimensões em análise 199
Luís Miguel Almeida

O uso de conteúdos audiovisuais como recursos didáticos no ensino médio/secundário 207
Flaubert Cirilo Jerônimo de Paiva

Dentro dos muros das escolas internacionais 213
Luís Miguel Pinto Goncalves | Elsa Estrela

Escola e educação urbana: do projeto educativo à construção de comunidades de aprendizagem 221
Patrícia Magalhães | José C. Morgado

Desafios no estudo de programas educativos promovidos por instituições públicas – o caso do SOMOS em Lisboa 227
Sérgio Xavier

O processo de supervisão docente num contexto de desenvolvimento profissional docente 240
Rui Miguel Pires

Ensino superior como dinamizador dos processos de inclusão 256
Marcelle Rossi de Mello Brandão | Francinalda Aragão Carneiro
Luiz Carlos Ferreira Mação

Atitudes educacionais face à inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo 264
Teresa Vieira Lopes | António Luís Carvalho

As crianças pantaneiras: suas vozes e suas histórias de vida em contexto escolar 270
Janaina Nogueira Maia | Marta Regina Brotoslin

Educação de jovens e adultos no município de Caruaru/Pernambuco – Brasil: desafios e perspectivas dos educandos 272
Maria Selma de Sales | Ana Benavente

Estudo etnomatemático sobre danças folclóricas: "educação pela e para a diversidade cultural" 286
Sara Ribeiro | Pedro Palhares | María Jesús Salinas

Dissonâncias na autonomia da escola para a construção da cidadania participativa 297
Maria Eliana Alves Lima | António Neves Duarte Teodoro

Relatório das ações desenvolvidas pela prefeitura de São Luís através da secretaria municipal de educação e superintendência da área de educação especial 305
Dalvina Amorim Ayres | Priscila de Sousa Barbosa

Sucesso educativo e redução do abandono escolar: o papel da liderança de topo 313
Maria José Broeiro Gonçalves | Ana Paula Silva

Entre textos e contextos: o ciclo de abordagem em políticas públicas educacionais no Brasil 324
Ana Lourdes Alves de Araújo

Análise do perfil e do conhecimento didático-pedagógico do professor de educação física no início da educação básica: dimensões em continuidade? 328
Luana Zanotto | Fernando Donizete Alves
Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário

Práticas e representações dos diretores escolares sobre a retenção: uma realidade em oito concelhos do interior de Portugal 340
Maria Raquel Santana | José David Justino | Sílvia de Almeida

Retenção escolar no 2.º ano de educação básica: aspetos académicos, cognitivos, socioafetivos envolvidos na tomada de decisão 350
Natalie Nóbrega Santos | Vera Monteiro

Sindicalismo docente e direitos LGBT+ no Brasil: Percepções de professores gays militantes no ANDES- SN 359
Luciano Pereira dos Santos | Rosa Serradas Duarte

Os desafios da educação inclusiva numa escola com alunos surdos 373
Paula Cristina da Silva Dias

A formação de professores: desafios na construção de uma proposta de formação no século XXI 390
José Lopes Chicuele Camati

Desenvolver a compreensão dos números racionais: uma experiência de ensino no 5.º ano de escolaridade 403
Sofia Graça | João Pedro da Ponte | António Guerreiro

Mobilidade e identidade docente 411
Mário C. Rodrigues | Mª Luísa Branco

O conhecimento matemático no domínio da *Early Algebra*: um estudo com futuras educadoras e professoras dos anos iniciais 421
Joana Cabral | Hélia Oliveira | Fátima Mendes

***Apps* e estratégias de *m-learning* para PLE: estudo de caso com estudantes do ensino superior** 442
Filipa Matos | Teresa Cardoso

Educação, cinema e redes sociais: Uma investigação sobre o plano nacional de cinema 447
João Pinto | Teresa Cardoso | Ana Isabel Soares

Narrativas sobre regimes autoritários: dilemas da memória acerca do que é ensinado e aprendido 453
Kadine Teixeira Lucas

O programa curricular da educação pré-escolar em Angola: modelo pedagógico, prática e contextualização. "Caso da centralidade do Kilamba- Luanda" 464
Fátima Paulo | Teresa e Costa | Elsa Estrela

As práticas de supervisão e o perfil do supervisor ideal na perspetiva de doutorandos da Universidade Nova de Lisboa 471
Isabel Ribau

Adaptação e integração académica dos estudantes provenientes dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) na Universidade de Lisboa 484
Catarina Doutor | Natália Alves

Alunos com necessidades educativas especiais: o processo de transição para a vida pós-escolar 499
Vanessa Neves | José Morgado

Questionamento, magnetes e crianças de 5 anos: momento integrador de ciências e matemática 514
Ana Filipa Silva | Conceição Costa | António Domingos

Impacto autista: políticas públicas para processos de mudança 526
William Ricardo de Almeida Marchi

Pedagogia da inclusão: atitudes e ações 537
Valéria Freitas | Luís Carvalho

A satisfação na profissão docente 546
José Robson de Almeida | Marli Silvana da Silva

Promoção da criatividade como competência transversal no ensino superior 553
Lilian Débora De Oliveira Barros | Ema Patricia Oliveira

Trajetórias laborais e formativas de adultos com deficiência adquirida 562
Benedita Lima | Natália Alves

Educação da criança hospitalizada: perceções, desenvolvimento socioeducativo e enfrentamento da hospitalização 572
Rosilene Ferreira Gonçalves Silva | Cristina Araújo Martins
Graça Simões de Carvalho

A implantação do programa dos centros integrados de educação pública e seus atores 578
Luiza Silva Moreira

A conta que conta: um estudo sobre os jovens e as práticas de uso e manejo do dinheiro 593
Ademilson de Souza Ornelas | Sofia Rézio

Escolhas escolares de alunos de origem estrangeira e processos de orientação vocacional – (des)equilíbrios entre agência individual e estrutura escolar 606
Ana Lúcia Freilão Água

T.H.E. de património cultural piscatório tecnologia-história e educação: conceção de um museu virtual enquanto estratégia de valorização 621
Marta Torres | Mônica Mesquita | João Correia de Freitas

Primeiros passos: um estudo sobre a mobilização e a difusão dos saberes dos pescadores artesanais em ambientes digitais 632
Caio Quinderé | João Correia de Freitas | Mônica Mesquita

A interculturalidade no ensino-aprendizagem da língua estrangeira numa perspetiva de inovação e digitalização: o caso da língua portuguesa 641
Huan Lian

A contribuição política, social e educacional de Rui Barbosa para a sociedade do Brasil no período de 1870 até 1923 654
Jorge Cardozo de Oliveira Júnior

Os desafios da educação inclusiva numa escola com alunos surdos 661
Paula Cristina da Silva Dias

Ação inspetiva na educação: inovação ou continuidade? 678
Maria Leonor da Silva Borges

**Performatividade e trabalho docente escolar:
reflexões sobre as políticas públicas educacionais** 692
Susana Schneid Scherer

**Contrato docente no ensino superior privado:
a nova reforma trabalhista no Brasil** 702
Jussara Fidelis | Elsa Estrela

**Uma educação literária digital
para o português língua não materna (PLNM)** 715
Elda M. S. S. Tomé

**A contabilidade no ensino superior em Portugal
Conteúdos curriculares no ensino técnico
superior e no ensino universitário** 730
Cristina Maria da Silva de Sá | Cláudia Urbano

**Avaliação da compreensão de leitura:
utilização da técnica do cloze com universitários** 746
Elisabete T. Gonçalves | Leandro S. Almeida

**Conhecimentos, atitudes e consumo de álcool no ensino superior:
o processo de construção de uma escala de medida** 747
Regina Alves | José Precioso

**A construção do conceito de "novos públicos": contributos para o debate
sobre as desigualdades sociais e educativas a partir de quatro estudos
de caso em instituições de ensino superior portuguesas** 748
Joana Bago Amélia Veiga | António M. Magalhães

**The inclusion of deaf students in primary education:
case studies of schools Cegonha and galinha** 749
Janina Titos Matlava | Mónica Mandlate

**Modalidades de atendimento, educação e socialização de crianças
em creches e creches familiares: um estudo no concelho de Seixal** 750
Susana Jorge-Ferreira

**Motivação intrínseca e rendimento académico em alunos
do ensino superior: estudo do impacto da utilização de mapas de conceitos** 751
Susana Pestana | Francisco Peixoto | Patrícia Rosado Pinto

Desafios do estudante online no ensino superior: estudo das variáveis críticas 752
Ana Maria Neves | Lina Morgado

Implementação e resultados do programa "educação positiva – promoção do bem-estar e da resilência nos professores" 753
Luísa Fernandes | Francisco Peixoto | Maria João Gouveia

A reconfiguração da formação das tecnologias da saúde em Portugal: a dimensão ideacional 754
Miguel Saúde | Amélia Veiga | António Magalhães

Gamificação da Khan Academy: um estudo sobre motivação e atitude de alunos e de professores num projeto-piloto em Portugal 755
Renata Boiteux | Vítor Duarte Teodoro

Envolvimento participativo de famílias na inclusão de jovens com dificuldades intelectuais e de desenvolvimento 756
Marisa Maia Machado | Paula Santos | Marilyn Espe-Sherwindt

Metodologia Lego® Serious Play (LSP) para desenvolvimento das competências pessoais e competitividade em Portugal 757
Ana Cristina de Azevedo

A visita de estudo virtual. Que papel curricular? 759
Rui Cordeiro da Eira | Fernando Albuquerque Costa

Trajetória académica de estudantes do ensino superior: um estudo junto dos estudantes do instituto federal da Paraíba 760
Rebeca Vinagre Farias Leandro S. Almeida

Inclusive Features from the study o fone Programme integrating the learning of specific sbjects with the english use and learning at middle school. Context Characterization and relevant Results 761
Valentina Piacentini

A Lei de Execução Penal no Processo de Ressocialização 762
Liliane Barros | Jacinto Serrão

Estudo de uma abordagem com estimulação cognitiva com realidade virtual para crianças com dificuldades de aprendizagem em idade escolar

Lucileide Santos [1]
Jorge Oliveira [2]
Pedro Gamito [3]

Resumo
O desenvolvimento da tecnologia veio criar grandes desafios na adaptação do ser humano à sua envolvente e, necessariamente, potenciar o seu uso nas mais variadas áreas.
Atualmente, a realidade virtual está presente em quase todas as atividades do nosso quotidiano e poderá, por um lado, facilitar o desenvolvimento de estudos e terapias e, por outro, ser aplicada com um elevado grau de aceitabilidade e cooperação em contexto académico/escolar.
Com recurso a ferramentas com base na realidade virtual, sendo estes modelos adaptados ou desenvolvidos especificamente para determinados estudos, estas poderão catalisar o desenvolvimento de novas metodologias de abordagem bem como promover novas descobertas no seio da investigação em vários contextos, em particular, nas escolas.
Este estudo tem como objetivo, verificar os benefícios de uma abordagem com estimulação cognitiva com realidade virtual para crianças com dificuldades de aprendizagem em idade escolar. Será aplicado numa escola, com uma amostra de crianças com dificuldades relacionadas com a aprendizagem, situações essas, que podem desenvolver na criança, condições de sofrimento que pode ir desde ao nível psicológico, familiar e social. Pretende-se desenvolver um estudo experimental com dois grupos (experimental vs. controlo) avaliados em dois momentos avaliativos: uma avaliação inicial antes da intervenção e uma avaliação final após a intervenção realizada com jogos sérios em realidade virtual para a promoção da capacidade cognitiva no grupo experimental. A identificação/seleção das crianças com dificuldades de aprendizagem a incluir neste estudo será realizada pela própria escola.
A intervenção será desenvolvida com realidade virtual, com um cenário que consistirá numa escola virtual onde serão realizadas tarefas cognitivas, como o objetivo de estimu-

[1] Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Lisboa; psic.lvs@hotmail.com
[2] Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Lisboa; jorge.oliveira@ulusofona.pt
[3] Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Lisboa; pedro.gamito@ulusofona.pt

lar funções cognitivas (como a memória, atenção, leitura) e executivas (como planeamento, sequenciação). Espera-se que a utilização desta intervenção tenha impacto ao nível do funcionamento executivo e no desempenho académico destas crianças, na medida em que passam a ter uma capacidade mais eficaz de regulação do comportamento pelo melhor funcionamento executivo.

Palavras-Chave: Funções executivas, realidade virtual, reabilitação cognitiva, dificuldade de aprendizagem

FUNÇÕES EXECUTIVAS

As Funções Executivas, têm sido frequentemente caracterizadas por uma lista de comportamentos que se acredita fazerem parte dum sistema executivo central e, deste modo, Hobson e Leeds (2001) definem as funções executivas como a nossa capacidade de planear, iniciar, manter e alterar o comportamento dirigido por objetivos, enquanto Elliot (2003) caracteriza as funções executivas como a capacidade de resolver novos problemas, modificar o nosso comportamento à luz de novas informações, gerar estratégias e sequenciar ações complexas.

Existem autores que definem as competências executivas como um conjunto de processos responsáveis pela direção de funções de tipo cognitivo, emocional e comportamental (Gioia, Isquith, Guy & Kenworthy, 2000), enquanto outros as definem reduzindo-as a um único aspeto ou fator, como memória de trabalho ou inibição (Kimberg & Farah, 1993 Barkley, 1997). Por último, algumas definições mais comuns que as descreveram como as capacidades para formular objetivos, planeamento e execução de planos de forma eficaz, ou de Norman e Shallice (1986), do sistema atencional, um modelo de cognição de alto nível.

Uma abordagem alternativa para definir a função executiva foi a de enfatizar apenas um aspeto, como o controlo inibitório, e tentar explicar todos os comportamentos disfuncionais como resultado da falta dessa competência central (Barkley, 1997; Zelazo & Muller, 2002).

As funções executivas desenvolvem-se rapidamente desde o nascimento e, a partir do primeiro ano de vida, desenvolvemos os fundamentos centrais da nossa cognição executiva (Diamond, 2013). No entanto, o desenvolvimento global de uma função é mais complexo e prolongado no tempo, sendo esse desenvolvimento de natureza intermitente, sujeito às principais fases de desenvolvimento para algumas funções específicas que continuam a desenvolver-se até cerca dos 30 anos, para depois se observar um declínio gradual com a idade (De Luca & Leventer, 2008).

Uma das fases mais importantes desse desenvolvimento observa-se entre os 9 e os 12 anos, com progressos assinaláveis nalgumas funções executivas, como a memória de trabalho, atenção sustentada e seletiva, mudança de cenário, planeamento estratégico e inibição de respostas (De Luca & Leventer, 2008).

Deste modo, compreende-se a grande importância das funções executivas para as crianças, uma vez que a capacidade e qualidade dessas funções está dire-

tamente associada à sua qualidade de vida e, aquelas com melhores funções executivas são mais propensos a ter boa saúde mental (Fairchild, *et al*., 2009,Diamond, 2011, 2013) e física (Crescioni, *et al*., 2011; Diamond, 2013; Miller, *et al*., 2011; Riggs *et al*., 2010), melhores resultados académicos (Gathercole, *et al*., 2004; Borella, *et al*., 2010;) e uma melhor integração social (Broidy. *et al,* 2003).

Atendendo a esta literatura, o estudo tem o objetivo de avaliar a eficácia de um programa de intervenção em ambiente de realidade virtual focado no treino cognitivo e dirigido a alunos do 1º ciclo com dificuldades de aprendizagem. Pretende-se avaliar os benefícios no aluno através de diferentes fontes de informação: do próprio aluno, na melhoria ao nível das capacidades cognitivas e das funções executivas; e através da avaliação do professor com resposta a um questionário sobre cada aluno participante no estudo. Espera-se ainda que os resultados obtidos possam contribuir para promover estratégias e programas de intervenções mais específicas e adequadas a esta faixa etária.

METODOLOGIA

Participantes

Participarão neste estudo crianças de nacionalidades diversas, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, e níveis de escolaridade compreendidos entre o 1º e 4º ano escolar. A recolha da amostra será efetuada presencialmente em uma ou duas escolas públicas, ambas no Concelho de Oeiras. No que refere à seleção das crianças com dificuldades de aprendizagem, a mesma será realizada pela própria escola.

Trata-se de um estudo quantitativo de carácter experimental e com um grupo de controlo. Tendo como critérios de inclusão, ter idade compreendida entre os 6 e os 11 anos, que estejam a frequentar o ensino primário e que tenham sido identificadas com dificuldades de aprendizagem, referenciadas pela própria escola. Serão excluídos do estudo os participantes que não cumpram as condições acima descritas e/ou que apresentem perturbação de carácter psiquiátrico.

Instrumentos/ Medidas

Será aplicado um questionário sociodemográfico onde serão recolhidos dados respeitantes aos participantes. Um questionário de resposta em formato Likert direcionado aos professores, com intuito de recolher informações relativamente ao comportamento e desenvolvimento das crianças. Para avaliar as funções executivas, nomeadamente, a atenção, fluência verbal, a memória e o planeamento, será aplicada a *TI-BAFEC - Tartaruga da Ilha - Bateria de Avaliação das Funções Executivas em Crianças* (Magno, 2016). Este instrumento foi construído especificamente para avaliar as funções executivas das crianças entre os 6 e os 10 anos de idade, validado para a população Portuguesa. A aplicação desta prova

será para avaliar as funções executivas, com a finalidade de perceber e compreender a intensidade da dificuldade de aprendizagem apresentada pela criança.

E por último, será realizada a intervenção recorrendo ao programa com a Realidade Virtual, com o intuito de corrigir ou ajustar a dificuldade de aprendizagem apresentada pela criança e ou outros aspetos de melhoria. O programa é apresentado a criança através de ambientes virtuais, serão apresentadas varias imagens como: exterior de uma escola, corredor interior de uma escola, sala de aula, jogo do avião, em que o objetivo é voar com o avião por dentro dos círculos que contém letras e por ordem alfabética, a sopa de letras, em que o objetivo é completar a palavra com a letra em falta e o ginásio, em que o objetivo é arrumar o equipamento de acordo com vários critérios por exemplo: cor, forma e tamanho.

Procedimento

Após o projeto ser submetido e aprovado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e pela à Comissão de Ética da Universidade, será posteriormente submetido à Câmara Municipal de Oeiras, direcionado ao Departamento de Educação, um projeto que explicará todo procedimento da investigação, solicitando a autorização para desenvolver o estudo no Concelho de Oeiras. A/s Escola/s será ou serão selecionada/s pelo Departamento de Educação. O desenvolvimento da investigação respeitará todas as obrigatoriedades legais, sendo elaborado o protocolo de investigação, com os consentimentos necessários e obrigatórios, inclusive no que respeita ao Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados - RGPD.

Após a realização da análise referente ao grau de dificuldades dos participantes, os mesmos serão divididos em dois grupos iguais, sendo que, um ficará como grupo experimental e outro ficará como grupo de controlo. O grupo experimental receberá a intervenção recorrendo ao programa de realidade virtual, com um cenário que consistirá numa escola, onde são realizadas tarefas cognitivas, que irão estimular as funções cognitivas (como a memória, atenção, leitura) e executivas (como planeamento, fluência verbal) e o grupo de controlo não receberá a intervenção. A intervenção com a realidade virtual, será realizada duas vez por semana, individualmente, perfazendo oito sessões por mês, com o intuito de corrigir ou ajustar a dificuldade de aprendizagem apresentada pela criança e ou outros aspetos de melhoria. Após a aplicação do programa, será reaplicado o instrumento *TI-BAFEC* - Tartaruga da Ilha - Bateria de Avaliação das Funções Executivas em Crianças, com a finalidade de observar e comparar juntamente com o grupo de controlo o desempenho e o desenvolvimento relativamente a dificuldade de aprendizagem apresentada antes da intervenção. E de seguida, o grupo de controlo receberá igualmente a intervenção recorrendo a realidade virtual igual ao grupo experimental.

Para aplicação do treino cognitivo, será solicitada a colaboração de alunos dos Mestrados de Neuropsicologia Aplicada e Mestrado em Ciberterapia.

No que refere ao espaço e envolvente, no qual será utilizado para aplicação das provas e do treino cognitivo, o mesmo será garantido pela própria escola, sendo que deverá ser um ambiente, calmo, confortável, sem qualquer ruído e exclusivo para o desenvolvimento do estudo.

Todos os intervenientes / participantes no estudo serão informados do objetivo da investigação e do carácter anónimo e confidencial da mesma, sendo a sua participação voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sendo garantida a reserva e sigilo dos dados recolhidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo, é esperado que os resultados da intervenção com a realidade virtual, venham de facto contribuir para uma melhoria no contexto das dificuldades de aprendizagem, através do aumento de capacidades cognitivas e executivas relacionadas com a aprendizagem. Espera-se que ao promover um melhor desenvolvimento e desempenho da criança, que poderá ir desde ao nível do funcionamento executivo e no desempenho académico, o mesmo tenha impacto no seu nível de ajustamento ao contexto escola pela melhor regulação do comportamento.

REFERÊNCIAS

Barkley, R. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constucting a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin, 121*, 65-94. Doi: 10.1037//0033-2909.121.1.65

Borella, E., Carretti, B. and Pelegrina, S., (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning disabilities, 43*(6), pp.541-552. Doi: 0.1177/0022219410371676

Broidy, L.M., Nagin, D.S., Tremblay, R.E., Bates, J.E., Brame, B., Dodge, K.A., Fergusson, D., Horwood, J.L., Loeber, R., Laird, R. & Lynam, D.R., (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescente delinquency: a six-site, cross-national study. *Developmental psychology,* 39(2), p.222. Doi: 10.1037//0012-1649.39.2.222

Crescioni, A.W., Ehrlinger, J., Alquist, J.L., Conlon, K.E., Baumeister, R.F., Schatschneider, C. & Dutton, G.R., (2011). High trait self-control predicts positive health behaviors and success in weight loss. *Journal of health psychology,* 16(5), pp.750-759. Doi: 10.1177/1359105310390247

De Luca, C. R., & Leventer, R. J. (2010). Developmental trajectories of executive functions across the lifespan. In *Executive functions and the frontal lobes* (pp. 57-90). Psychology Press.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135– 68. Doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750

Diamond, A. & Lee, K., (2011). Interventions shown to aid executive function develop-

ment in children 4 to 12 years old. *Science, 333*(6045), pp.959-964. Doi:10.1126/science.1204529

Elliot, R. (2003). Executive functions and their disorders. *British Medical Bulletin, 65*,49–59. Doi: 10.1093/bmb/65.1.49

Fairchild, G., Van Goozen, S.H., Calder, A.J., Stollery, S.J. & Goodyer, I.M., (2009). Deficits in facial expression recognition in male adolescents with earlyonset or adolescence-onset conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 50(5), pp.627-636. Doi: 10.1016/s0924-977x (07)70169-4

Gathercole, S.E., Pickering, S.J., Knight, C. & Stegmann, Z., (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology,* 18(1), pp.1-16. Doi: 10.1002/acp.934

Gioia, G., Isquith, P., Guy, S. & Kenworthy, L. (2000). *Behavior rating inventory of executive functions*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

Hobson, P. & Leeds, L. (2001). Executive functioning in older people. *Reviews in Clinical Gerontology, 11,* 361-372. Doi: 10.1017/s0959259801011479

Kimberg, D. & Farah, M. (1993). A unified account of cognitive impairments following frontal lobe damage: The role of working memory in complex, organized behavior. *Journal of Experimental Psychology, 122*, 411-428. Doi: 10.1037//0096-3445.122.4.411

Lezak, M. D. (1983). *Neuropsychological assessment* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

Magno, I. (2016). *TI - BAFEC: tartaruga da ilha: bateria de avaliação de funções executivas em crianças: manual do examinador*. Viseu: Qualconsoante.

Miller, H.V., Barnes, J.C. & Beaver, K.M., (2011). Self-control and health outcomes in a nationally representative sample. *American journal of health behavior,* 35(1), pp.15-27.

Norman, D.A. and Shallice, T., (1986). Attention to action. In *Consciousness and self-regulation*. pp. 1-18. Springer US.

Riggs, N.R., Spruijt-Metz, D., Sakuma, K.L., Chou, C.P. & Pentz, M.A., (2010). Executive cognitive function and food intake in children. *Journal of nutrition education and behavior,* 42(6), pp.398-403.

Zelazo, P. D., Carter, A., Reznick, J., & Frye, D. (1997). Early development of executive functions: A problem-solving framework. *Review of General Psychology, 1,* 198–226. Doi: 10.1037//1089-2680.1.2.198

Formación inicial de profesores de matemáticas en Colombia [4]: permanencias y transformaciones en los programas de formación

Lorena Rodríguez-Rave [5]

Resumen

Se presentan resultados de un análisis histórico que indagó por los fundamentos que estructuran y sustentan los procesos de formación inicial de profesores de matemáticas en Colombia, desde 1998 hasta 2018. A partir de un análisis a los referentes curriculares de los programas de formación inicial; se identificaron y describieron permanencias y transformaciones en los discursos y prácticas institucionales sobre la formación inicial de profesores de matemáticas. En la investigación se adopta una perspectiva teórica y metodológica denominada 'historia del presente' y un enfoque arqueológico-genealógico y se desarrolla en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia - UdeA en Colombia.

El texto está compuesto por una descripción del horizonte teórico y metodológico adoptado para el estudio, continúa con un contexto internacional breve sobre la formación inicial de profesores de matemáticas y una vista panorámica de la formación del profesor en Colombia. Luego, se presenta un corto recorrido histórico de las apuestas formativas institucionales, seguidamente, se caracterizan, identifican y describen permanencias y transformaciones producto de un análisis al entramado de relaciones propias de los programas de formación inicial.

Se concluye que: 'permanencias' y 'transformaciones' están enmarcadas en el discurso de la pedagogía, que describe el maestro como intelectual y portador de saber, y otras emergen en el marco de la Educación Matemática, como 'el conocimiento del profesor'. Abordan preguntas tales como: ¿qué debe saber el futuro profesor?, ¿Cuál es el lugar del conocimiento en su formación? Las respuestas presentes provienen de diversas conceptualizaciones sobre la formación, que sirven de sustento y estructuran el programa. En algunas ocasiones se ilustra bajo las opciones, oposiciones, y complementos: 'formación generalista', 'formación específica', 'formación académica - disciplinar', 'formación pro-

[4] Proyecto financiado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación – Colciencias, Colombia.

[5] lorena.rodriguez@udea.edu.co. Universidad de Antioquia, Medellín Colombia Candidata a Doctora en Educación por la Universidad de Antioquia (UdeA). Profesora de la Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía y Enseñanza de las Ciencias y las Artes. Medellín, Antioquia, Colombia.. Estudiante del Doctorado Intercalar en Educación de la Universidad de Lisboa, Portugal.

fesional - educativa', 'formación profesional - didáctica, 'formación de docentes en general' o 'formación de profesores de secundaria en particular' La formación inicial del profesor está en un desplazamiento conceptual y práctico, se desplaza desde el 'campo conceptual pedagógico y educativo', hacia un 'una formación interdisciplinar centrado en las competencias y su relación con la disciplina'

Palabras Clave: Formación inicial del profesor de matemáticas, Programas de formación, Análisis histórico, Permanencias, Transformaciones, Referentes de formación, Colombia

INTRODUCCIÓN

A partir de la historia y los elementos particulares que la identifican, se presentan a continuación resultados de un análisis histórico que indagó por los fundamentos que estructuran y sustentan los programas de formación inicial de profesores de matemáticas en Colombia, desde 1998 hasta 2018. De manera particular, este texto tiene como propósito identificar y describir permanencias y transformaciones en los discursos sobre la formación de profesores y algunas prácticas institucionales que se expresan en los programas de formación inicial de profesores de matemáticas en Colombia.

Inicialmente, se presenta el horizonte teórico y metodológico adoptado para describir las permanencias y transformaciones a propósito de la formación inicial de profesores de matemáticas, en adelante FIPM. A continuación, se presenta brevemente un contexto internacional sobre la FIPM, y el contexto colombiano. Se continúa con un recorrido histórico que da cuenta de generalidades en las propuestas formativas de instituciones oficiales que forman profesores. Seguidamente, se identifican y describen permanencias y transformaciones en los procesos de formación de profesores, especialmente, relacionadas con sus programas de formación inicial. Finalmente, se plantean algunas consideraciones, a modo de conclusiones, que enfatizan aspectos hallados en el análisis.

HORIZONTE TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Sobre los conceptos historia, permanencia y transformación: herramientas conceptuales para el análisis

Este análisis, acude teórica y metodológicamente a la historia como herramienta conceptual que hace posible revisar en el pasado rasgos constitutivos de instituciones, sujetos, discursos y prácticas que han caracterizado a una época y dan sentido a significados actuales (Álvarez, 2003; Echeverri, 2013). La historia como una herramienta conceptual, es integrada al análisis denominado arqueológico-genealógico (Álvarez, 2010), pues es un tipo de análisis que admite una historia particular, en este caso una historia de los procesos de formación de profesores de matemáticas, para dar cuenta de condiciones en su constitución, para

reconocer elementos que permanecen o se modifican en la FIPM, que no obedecen necesariamente al ritmo de los acontecimientos sociales.

Cuestionar el pasado se comprende como una manera de reconocer significados y condiciones en las que se configuraron los programas de FIPM en Colombia. En esa comprensión, se identifican conjuntos de relaciones entrecruzadas que fueron dotando de identidad la FIPM, y asimismo, se reconstruyen tales relaciones. El análisis se extendió a diferentes campos documentales y sus relaciones, para ver los acontecimientos a propósito de las prácticas de FIPM. Por ello, se asumió un conjunto amplio de documentos y prácticas que facilitan dibujar-bordear la FIPM, que posibilita a quien investiga construir comprensiones o hallazgos sobre el objeto estudiado.

Para atender la complejidad que comporta la formación inicial, se acudió a la historiografía sobre la formación de profesores de matemáticas por su carácter de documento, para establecer continuidades y diferencias que delinearon permanencias y transformaciones en los procesos de formación. Estas historias fueron usadas como caja de herramientas, es decir, como un conjunto de elementos a investigar y profundizar, para este caso las historias tradicionales presentan elementos e indicadores de temas predominantes que permiten establecer permanencias y transformaciones en los programas de formación y los marcos conceptuales que muestran los bordes de un saber que se configuró a propósito de las prácticas de formación de profesores en Colombia. El análisis histórico realizado permitió identificar cómo emerge y se configura un concepto o categoría a partir de sus condiciones de posibilidad [6]. Bajo un análisis de este tipo, se abordaron las permanencias y transformaciones en los programas de FIPM de dos instituciones oficiales, que permite una visión general de la formación del profesor de matemáticas en Colombia.

En este horizonte teórico, se acudió a dos conceptos: 'permanencia' y 'transformación' como parte del análisis histórico. Estos conceptos fueron utilizados para resaltar contingencias, retrocesos, quiebres, estancamientos y ritmos interiores que constituyen la especificidad de unas prácticas, en este caso sobre los procesos de FPIPM en Colombia. Por tanto, se asumió el concepto 'permanencia' como un fenómeno, un concepto, una práctica, o una teoría ligadas a las prácticas pedagógicas de la formación inicial, prácticas que suponen una experiencia. De acuerdo con según Zuluaga y Martínez (1996-1997), una experiencia es una articulación entre los discursos pedagógicos y los procesos sociales. Al hablar de experiencia se hace un acercamiento a la existencia material de ciertas reglas en las que está inscrito el sujeto cuando interviene en un discurso.

Por otro lado, el concepto 'transformación', se asumió como un desplazamiento teórico en relación con los procesos de FIPM y el lugar del profesor en medio de los programas de formación, es decir, es un concepto lente para reco-

[6] Por 'condiciones de posibilidad' Michel Foucault (2007, p. 7), entiende los modos de producción de los discursos. Son las configuraciones que han dado lugar a las diversas formas del conocimiento empírico.

nocer y examinar las diversas modalidades de producción, circulación y apropiación del saber que se produjo sobre la formación del profesor de matemáticas, a partir de sus programas y el cruce de fuerzas que funcionan en su interior.

Una ruta metodológica para un análisis histórico de los programas de formación

Analizar históricamente los programas de formación inicial de profesores de matemáticas en Colombia, de manera específica sus fundamentos disciplinares y pedagógicos, exigió la construcción de un archivo documental amplio. El archivo estuvo compuesto por campos documentales que se cruzaron para hacer emerger lo que se ve y se dice sobre la formación del profesor de matemáticas en un período histórico. Por tanto, se constituyó un conjunto de registros a propósito de lo dicho y escrito sobre la FIPM en Colombia. Documentos nacionales e internacionales ubicados en bases de datos como Dialnet, Scielo, Redalyc, Eric, Ebsco, en repositorios de la Unesco, entre otras; memorias de congresos, repositorios de trabajos de grado (maestría y doctorado), también archivos físicos de las Licenciaturas ofrecidas en las instituciones analizadas, Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN, Asociación de Facultades de Educación, entre otras.

Las fuentes incluidas se reconocieron a través de palabras clave como: formación inicial-programas, conocimiento del profesor, pedagogía y didáctica - formación de profesores de matemática, Didáctica de las matemáticas y formación de profesores. Los documentos se eligieron bajo un período provisional (1998-2016), se tomaron en cuenta aspectos sociales, políticos, económicos, académicos – intelectuales y teóricos como parte de los criterios de búsqueda, entre ellos: políticas de formación docente desarrollos en la Didáctica de las matemáticas, aspectos sobre educación de calidad, entre otros.

El programa de formación se estableció como un documento privilegiado, pues en él se cruzan y anudan todo tipo de prácticas relacionadas con la formación, no sólo normativas, también políticas, económicas, intelectuales y sociales, que distinguen la época, las instituciones y los sujetos que participan en su diseño y concreción. En total se analizaron 122 documentos entre los cuales se cuentan leyes, decretos, capítulos de libro, artículos, memorias de encuentros, proyectos educativos de programas e informes de autoevaluación, entre otros.

Después de la búsqueda y selección de las fuentes, se realizó la pre-lectura de registros y se seleccionaron los documentos relacionados con: 'componentes de la formación', 'campos de formación o núcleos curriculares', 'evidencia de relaciones entre la pedagogía, la didáctica y la matemática' 'perfil de formación' 'educación del profesor de matemáticas'. Luego se organizaron los documentos en cuatro campos documentales: Legislativo – Normativo, Institucional, Académico y Conceptual y entrevistas. Luego se tematizó la información con la ayuda del ATLAS TI, y se identificaron diversas formas en que se nombraban aspectos relacionados con los fundamentos disciplinares y pedagógicos en diferentes documentos.

Algunos enunciados fueron: 'referente formativo', 'Modelo formativo', 'Ámbito de formación' 'Ambiente de formación' 'Conocimiento general' 'Conocimiento especializado', 'Conocimiento científico' 'formación profesional', 'desarrollo profesional' 'formación pedagógica', 'formación didáctica', 'Maestro intelectual', 'profesor investigador', 'Profesional de la educación', 'Matemático', 'enseñante de las matemáticas' 'Competencias generales', 'Competencias específicas', entre otros. Estos enunciados se instalaron como ordenadores de las relaciones y pusieron en juego una serie de prácticas que estructuraron los programas de formación inicial hasta la actualidad.

Finalmente se describieron relaciones y enunciados que emergieron de los análisis anteriores a propósito de los procesos de FIPM, allí se resaltaron elementos e indicadores de temas predominantes y se establecieron permanencias y transformaciones en los programas de formación, así como la configuración de marcos de referencia a propósito de las prácticas de FIPM en Colombia. Los marcos de referencia establecidos describen a su vez la influencia de conceptualizaciones externas a la cultura colombiana y cómo fueron incorporadas en las prácticas de formación de los futuros profesores.

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS: UN INTERÉS GLOBAL

En las últimas décadas, la formación inicial de profesores de matemáticas como un campo de investigación tiene como objeto de estudio el tipo de formación que reciben, o deben recibir los futuros profesores para desempeñarse en la enseñanza de las matemáticas; así mismo se resalta una fuerte relación con el "desarrollo profesional" (Ponte, 2012; Almeida e Lima, 2012; Agudelo-Valderrama, 2012; Font, 2013; Ponte, 2014; Rojas y Deulofeu, 2014; Gil, 2015; Pino-Fan, Poblete y Díaz, 2015; Ramos, Flores y Ponte, 2015; Lin y Rowland, 2016; Ponte y Chapman, 2016; Strutchens, Huang, Losano, Potari, Cyrino, Ponte y Zbiek, 2016; Potari y Ponte, 2017; Baptista, 2018; Losano y Fiorentini, 2018).

Este interés en la formación del profesor y su desarrollo profesional, se ha convertido en una herramienta para que muchos países promulguen nuevas políticas educativas de formación docente y reformas de programas de formación, todo ello con el propósito de mejorar la calidad de la educación y mejorar el aprendizaje en las aulas de clase (Tatto, Rodriguez, y Lu, 2015). La implementación de reformas ha buscado mejorar los conocimientos ofrecidos en los programas, generar controles de ingreso a la profesión, desarrollar estándares de acreditación de calidad de los programas y mecanismos de evaluación internos y externos de las ofertas formativas para lograr una transformación que se plantea a escala mundial.

La formación del profesor está ligada a la génesis y desarrollo de los sistemas educativos, y si bien es particular a cada cultura y responde a sus necesidades específicas, es susceptible a influencias internacionales (Tatto, et al, 2015), y en algunas ocasiones a programas y políticas de alcance más allá de sus fronte-

ras. En la actualidad, la preocupación por la formación del cuerpo docente (maestros y profesores) ya sea en su fase inicial, continúa o especializada, es un asunto común en discursos políticos, económicos e intelectuales nacional e internacionalmente.

En una mirada panorámica, la FIPM en diferentes países de América, Europa y Asia, se encuentran en un movimiento interno entre sostener sus modelos tradicionales o adoptar una apuesta formativa basada en un marco conceptual de referencia y actuación global para los futuros profesores, situación que se encuentra mayormente definida en los países de la Unión Europea - EU (Font, 2013, Llinares, 2013; Godino; 2016, Galvão y Ponte, 2018). Esta última apuesta formativa pretende ofrecer a los futuros profesores herramientas conceptuales y prácticas para un desempeño más profesional en su campo de acción, que trascienda la organización de los programas que existían antes del acuerdo de Bolonia (1999) y que constituye actualmente el Espacio Europeo de Educación Superior –EEES.

Una característica global común en la formación del profesor de matemáticas es la confluencia de varios grupos de interesados con diferentes marcos de referencia. Se podría pensar que la formación inicial del profesor de matemáticas está convergiendo hacia un modelo global, sin embargo, cada país y cultura hace sus propias versiones dependiendo de sus intereses (Tatto, et al, 2015).

Sin embargo, la organización de los programas de formación permanece operando bajo una estructura similar, dividida en campos de conocimientos (cursos de Matemáticas, de Didáctica de las matemáticas, de educación en general y preparación práctica) y se lleva a la concreción por formadores de profesores con distintos marcos de referencia que en ocasiones dista mucho de las orientaciones conceptuales declaradas en documentos institucionales y de políticas internacionales. Los involucrados pertenecen o no al mismo instituto, facultad o departamento, y, materializan a partir de sus interpretaciones un programa de formación. Esta característica es similar en gran parte de los programas de formación inicial de profesores de matemáticas (Guzmán, 2017; Godino, 2018; Llinares, 2018).

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS EN COLOMBIA

En la actualidad, la FIPM en Colombia se encuentra estructurada de acuerdo con las orientaciones del Sistema de formación de educadores y lineamientos de política del Ministerio de Educación Nacional - MEN (Colombia, 2013). Este Sistema atiende orientaciones que existían desde la promulgación de la Ley 30 de 1992, la Ley general de Educación 115 de 1994, y otro conjunto amplio de leyes y decretos que le dieron su forma hasta la actualidad. En la última reforma establecida con el Decreto 2450 de 2015 y la Resolución 18583 de 2017, se establecieron las características específicas de calidad de las licenciaturas en Educación, de igual manera, se orientan los contenidos curriculares y las habilidades que debe poseer el futuro educador sustentados en: formación en

pedagogía, didáctica de los saberes escolares, formación disciplinar e investigativa tanto pedagógica como del saber específico.

Así mismo, el programa del futuro educador debe contar con un componente formativo y académico dedicado a la práctica pedagógica y educativa, supervisada y evaluada, que suscite la crítica en relación con los aprendizajes promovidos en los estudiantes. Este lineamiento en la política de formación, busca que los educadores se apropien de las dinámicas del aula y el contexto donde desempeñarán su labor, entre otros elementos vinculados a su formación (Colombia, 2017).

Cabe anotar que, se hace hincapié en la necesidad de formar al futuro educador en una reflexión sistémica sobre su práctica, con miras a mejorarla y garantizar así el aprendizaje de los estudiantes. Esta relación con la práctica tuvo un importante desplazamiento conceptual, de acuerdo con Bolívar (2017), los programas de formación de profesores, viraron su componente práctico centrado en la teoría, hacia un componente práctico transversal y estructurador de la formación del profesor. Esta orientación se concreta en la inclusión de espacios formativos, académicos y prácticos en el actual plan de estudios, con un peso equivalente al 30% del total de los créditos del programa.

Esta es la materialización de una orientación global, un modelo de formación de educadores fundado en la experiencia práctica integrada con el conocimiento teórico, que tomó fuerza en la década de 1990 y continúo su desarrollo hasta la actualidad (Nacarato y Pinto, 1999. Ponte, 2002; Jaramillo, 2003; Poblete y Díaz, 2003; UNESCO, 2005, 2015; Fiorentini y

Crecci, 2016; Chapman, 2017; Ponte, 2014; Fiorentini, Piña, 2015, Llinares, 2013; Mena, 2013; Godino, Batanero y Font, 2012; Godino, 2014; Bolívar, 2017). Este y otros desplazamientos en la formación están sustentados en diferentes discursos que tienen de manera explícita o implícita unos conceptos de educación, formación, enseñanza, aprendizaje, conocimiento del profesor, entre otros; que son llevados a los programas de formación y allí se interpretan las relaciones entre los múltiples discursos o marcos de referencia en los cuales se sustenta cada programa.

Actualmente, los pregrados en Educación (Licenciatura o Bachelor), tienen una duración de 5 años, y su propósito preparar a los futuros educadores en competencias que los habiliten para desempeñarse en el campo de la enseñanza. Este es un programa que se desarrolla de manera concurrente, es decir, cursos, seminarios y conferencias paralelas sobre las matemáticas, su didáctica y pedagogía en general. Por otro lado, la formación en maestría con duración de 2 años, tiene el propósito de profesionalizar a los educadores al hacer énfasis en el desarrollo de habilidades dirigidas a la investigación en el área de docencia y al

[7] En Colombia, esta función es desarrollada por Instituciones que posean Facultades de Educación o Institutos de Educación y Pedagogía, Facultades de Ciencias, u otras unidades académicas, tales como Institutos de Ciencias exactas y naturales en las denominadas Licenciaturas y en Escuelas Normales Superiores a través de Ciclos de formación complementaria (Guacaneme et al., 2017).

desarrollo profesional permanente. Finalmente, el doctorado con una duración de 3 años, tiene el propósito de formar investigadores en niveles más avanzados de investigación (León y Suárez-Moya, 2016). Los programas de formación colombiano, tienen algunos aspectos similares al contexto internacional, pero el desarrollo del plan de estudios es concurrente, con seminarios, cursos y prácticas simultáneas, con un énfasis formativo hacia el campo de acción educativo que generan un cierto tipo de identidad en el proceso.

En esta estructura, la Licenciatura, como programa de formación inicial es el primer paso para ingresar al campo de la enseñanza de las matemáticas en el sector oficial y privado y opera para todas las áreas de enseñanza. Por tanto, un programa de FIPM está estructurado con diferentes campos de conocimiento, entre ellos, el campo disciplinar (Matemáticas), el campo educativo y pedagógico y el campo de la didáctica específica, para este caso, Didáctica de las matemáticas o Educación Matemática.

Estos tres campos, también llamados componentes, han estado conviviendo en los procesos de FIPM durante el último cuarto del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI, pese a sus múltiples reestructuraciones. En los últimos veinte años, las transformaciones a los programas de formación inicial se han tornado complejas en las Instituciones de Educación Superior - IES[7]. La complejidad se evidencia en la multiplicidad de intereses, enfoques, marcos de referencia y perspectivas teóricas desarrolladas por comunidades de investigadores en Educación y en Educación Matemática. En particular, por las condiciones que han posibilitado la materialización de reformas y de apuestas formativas.

Durante el periodo analizado, desde 1998 hasta el 2018, el MEN expidió un conjunto de Leyes, Decretos y Resoluciones que marcaron la aparición y consolidación de varios programas de formación y la transformación de otros existentes. Los cambios aunque delinean aspectos generales para la formulación de un programa; también "constituyen el marco legal y académico para el diseño y configuración de los programas de formación" (Guacaneme, Bautista y Salazar, 2011, p. 62). Sin duda, el panorama normativo se presenta como una de las condiciones de posibilidad que guía la transformación de los programas colombianos de FIPM, pero no será la única condición que funda los mismos.

Los programas construidos bajo el Decreto 272 de 1998, institucionalizaron las Licenciaturas en Educación Básica con énfasis en Matemáticas y especificaron el nivel de desempeño profesional del futuro educador. Bajo esta Licenciatura se pretendió formar un educador para el ciclo de Educación básica primaria y secundaria (estudiantes de 7 a 15 años) con calidad científica, con fortalezas en la investigación en el campo pedagógico y el saber disciplinar y con la responsabilidad de buscar su mejoramiento profesional constantemente (Colombia, 1994). Paralelamente a este programa, continuaron en funcionamiento las Licenciaturas en Matemáticas y afines, que asumieron las reformas exigidas por el Estado, y la formación normalista superior con énfasis en Lógico matemáticas en las Escuelas Normales Superiores, la cual continúo durante una década. Cada institución asumió su propia propuesta formativa cumpliendo con las orientaciones generales que emanaban de los organismos estatales, con sus respectivas

particularidades, de acuerdo con su autonomía consagrada en la Ley general de Educación 115.

Esta situación trajo consigo una gran diversidad de propuestas según el número de instituciones habilitadas para formar los futuros educadores matemáticos. Esta fue otra condición de posibilidad que se materializó en los programas de FIPM y las múltiples permanencias y transformaciones que emergen en los últimos veinte años de historia de la formación. A continuación, se recogen elementos que delinean dicha historia, y permitieron establecer permanencias y transformaciones resumidas en la siguiente tabla.

La siguiente tabla sintetiza permanencias y transformaciones y algunas características en relación con la FIPM y su materialización en los programas de formación.

CONCLUSIONES

Cada 'permanencia' y 'transformación' ha emergido por movimientos académico intelectuales marcados en el discurso pedagógico, disciplinar o didáctico, especialmente en el marco de la Pedagogía como saber del profesor y la Educación Matemática, como un campo autónomo. Estos dos campos se han visto materializados o promovidos por una serie de leyes, decretos y resoluciones que responden al movimiento y al entrecruzamiento de fuerzas como la consolidación de una tendencia de pensamiento nombrada pensamiento del profesor que puso en el centro el debate sobre 'el conocimiento del profesor' y sus consiguientes preguntas: ¿qué debe saber el futuro profesor?, ¿Cuál es el lugar del conocimiento en su formación?

Las respuestas presentes provienen de diversas conceptualizaciones sobre la formación, que sirven de sustento y estructuran el programa. En algunas ocasiones se ilustra bajo las opciones, oposiciones, y complementos: 'formación generalista', 'formación específica', 'formación académica - disciplinar', 'formación profesional - educativa', 'formación profesional - didáctica, 'formación de docentes en general' o 'formación de profesores de secundaria en particular'.

La formación inicial del profesor está en un desplazamiento conceptual y práctico, se desplaza desde el 'campo conceptual pedagógico y educativo', hacia un 'una formación interdisciplinar centrado en las competencias y su relación con la disciplina'.

Tabla 1. Síntesis de permanencias y transformaciones asociadas a los programas de formación

Permanencia	Descripción	Transformación	Descripción
Una institución especializada	Facultades de Educación, Institutos de Educación y Pedagogía: A finales de siglo XIX y principios del siglo XX surgen las Facultades de Ciencias de la Educación como institución exclusiva para formar al profesor de segunda enseñanza y dotarlo de un saber especializado. De acuerdo con Ríos (2008), estás instituciones fueron Escuelas de Ciencias de la Educación en Antioquia en 1926, el Instituto Pedagógico de Señoritas (1927), la Escuela Normal Nacional (1936) y luego Facultades de Ciencias de la Educación en Bogotá (1933, 1934), Tunja (1934) y Medellín (1954). La Universidad Pedagógica Nacional - UPN (Facultad de Ciencia y Tecnología, 2002), desarrolló programas entre 1950 y 1960 se sustentaron en marcos de referencia americana y francesa. La Universidad de Antioquia – UdeA dirigió la Licenciatura en Matemáticas y su plan de estudios a formar profesores de orientación especialista al aumentar los cursos del área de matemática. En la organización de las instituciones existen diferentes actores involucrados en el proceso, formadores para el campo disciplinar que pertenecen o no a la misma facultad o Instituto, formadores del campo pedagógico – educativo y formadores del campo didáctica de las matemáticas.	*Visiones sobre el saber*	De la formación general a la formación especializada, se disminuyeron los cursos pedagógicos que habían servido para formar a los profesores de primaria con un énfasis en los métodos y en el sistema de enseñanza de manera sencilla y lógico aplicados en todo el país (Herrera, 2017) y se especializó al profesor en las matemáticas y su metodología, espacial, más tarde denominada didáctica de aritmética y luego didáctica de las matemáticas. Hay un cambio en la orientación a finales de la década de 1980, que se materializa en la década del 2000 a partir del Decreto 272 de 1998 y con la creación de las Licenciaturas en educación con énfasis en matemáticas. Se buscará un equilibrio en los saberes y formar un profesional en la educación para la enseñanza de los saberes disciplinares y el desarrollo de la investigación pedagógica, didáctica y disciplinar. Esta nueva orientación aunque se mantuvo en los documentos institucionales, en las prácticas de formación de profesores se diluyó y por la fuerza de la costumbre continuo el saber disciplinar en mayor en el desarrollo del programa de formación
Tipo de formación	Formación especializada para cada grupo de maestros en formación y una revisión de los métodos de enseñanza y la introducción de métodos nuevos y modernos que se encontraban en boga en Europa (Vasco, 1934). Para 1960 la UPN forma a sus profesores en una visión estructural de la matemática y profundiza en su conocimiento (Facultad de Ciencia y Tecnología, 2002). A través de estos	*Lugar del profesor*	A partir de la década de 1980, el profesor se encuentra en el centro del proceso y su formación asume un carácter de profesionalización. Para ello, cada programa de formación incluirá en sus proyectos curriculares la necesidad de formar profesores críticos, intelectuales e investigadores. Como proyecto institucional se buscará formar un profesor que al finalizar

	programas se buscó formar profesores para el nivel medio (Bachillerato o Liceo) en Teoría de números, Álgebra abstracta, Análisis matemático y Variable compleja, incrementando el conocimiento matemático. En las instituciones de educación superior con relación a la enseñanza de las matemáticas, se establece una conexión entre la disciplina y la pedagogía, a partir, de la década de 1960 y hasta finales de la década de 1990, se asumirá una epistemología que privilegia la formación científica sobre la pedagógica- educativa aduciendo que "tener mucho conocimientos y destrezas en la disciplina que se va a enseñar es suficiente para garantizar una docencia de calidad" (Barrera, Vasco, Becerra, Suarez y Perdomo, 2004 p. 132). Desde el 2000 hasta el 2018 existe un movimiento constante en el desarrollo del programa de formación en lo que se refiere a la estructura de contenidos, de acuerdo a políticas educativas y movimientos intelectuales se ha enfatizado en una formación general dirigida al campo educativo o en otros periodos una formación especializada dirigida al campo disciplinar y específicamente a la didáctica de las matemáticas (Facultad de Ciencia y Tecnología,1999, 2002; García, 2004, 2014).		intervenga en su campo de acción con propuestas generadas desde una lectura crítica y reflexiva de su entorno. Como intelectual se le proyecta con dominio de la ciencia matemática, desde su construcción epistemológica, hasta su relación y aplicación en otras ciencias (Facultad de Educación LEBEM, 1999; Facultad de Ciencia y Tecnología, 2002). Como enseñante de la ciencia se busca que tenga herramientas para adquirir el saber específico como objeto cultural y hacerlo apto para la comprensión de sus educandos en un proceso de recontextualización (Facultad de Educación LEBEM, 2009). El conocimiento epistemológico de la matemática y de la pedagogía fue asumido por los programas de formación desde el Decreto 272 de 1998 (Facultad de Educación LEBEM, 1999; Facultad de Ciencia y Tecnología, 1999, 2002). En relación a su práctica profesional, se declara en los programas contribuir y fortalecer el profesor como profesional reflexivo y crítico de su propia práctica, justificado en la Ley 115 de 1994 y los desarrollos intelectuales producidos a final de la década de 1980.
Un modelo de formación	Formar un cuerpo de profesores en disciplinas específicas para la segunda enseñanza, con profundidad en cada campo del saber para enseñar. Se buscó un equilibrio entre ciencia y técnica (Bernal, 1934). Fue un modelo basado en profundo conocimientos matemáticos y mínimos conocimientos pedagógico – educativos. Con la adopción de nuevas orientaciones continuo el modelo hasta la década de 1990.	*Surgimiento de un campo especializado*	La consolidación de la Educación matemática se establece como marco de referencia para los procesos de formación de profesores en las IES. Asumieron en sus proyectos curriculares la concepción de didáctica con una visión interdisciplinar, como actividad científica, cuyos resultados conducen al perfeccionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. La UdeA, incorporó a los programas de curso elementos de las teorías y constructos conceptuales de la Educación matemática como fines formativos, culturales y éticos, e introdujo el estudio de las tendencias especialmente francesa y española (Facultad de Educación LEBEM, 1999). Para el 2008 introdujo conceptualizaciones desarrolladas. Por su parte la UPN hará de la Educación matemática el saber fundante de la formación de profesores (Facultad de Ciencia y Tecnología, 1999, 2002)

REFERÊNCIAS

Almeida, M.B., & Lima, M .G. (2012). Formação inicial de professores e o curso de Pedagogia: reflexões sobre a formação matemática *Ciência & Educação (Bauru)*, 18(2), 451-468. https://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132012000200014

Álvarez, A. (2003). La pedagogía y las ciencias. Historia de una relación. *in*: Zuluaga, O. et al. *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. p. 271-301.

Álvarez, A. (2010). *Orientaciones metodológicas enfoque arqueológico para la lectura de fuentes primarias*. Bogotá: Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Baptista, M. (2018). Contributo da Iniciação à Prática Profissional para o Desenvolvimento do Conhecimento Profissional de Futuros Professores. In Galvão, C. & Ponte, J. P. (orgs.). *Práticas de Formação Inicial de Professores: Participantes e Dinâmicas.* Coleção: Estudos e Ensaios. Edição: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Pp 82 – 113.

Barrera, M., Vasco, C., Becerra, M., Suárez, A. y Perdomo, N. (2004). *De la teoría a la práctica en la formación de maestros en ciencias y matemáticas en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontifica Universidad Javeriana.

Bernal, R. (1934). Estatuto, reglamento y plan de estudios. Bogotá: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional.

Bolivar, R. (2017). La práctica pedagógica en la formación de maestros: Premisas, debates y desafíos. En: *Coloquio Formación en la práctica pedagógica: Experiencias y conceptualizaciones.* Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle. Cali – Valle del Cauca, Colombia.

Bourdieu, P . (1976). Le champ scientifique In Actes de la recherche en sciences sociales. La production de l'idéologie dominante. 2, 2-3. pp. 88-104.

Branco, N., & da Ponte, J. P. (2008). 16. Articulação entre pedagogia e conteúdo na formação inicial de professores dos primeiros anos: Uma experiência em Álgebra. In J. P. Ponte (org.). *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática*, 379-407. Lisboa: IE, ULisboa

Carrillo, A. (2018). *Entrevista a experto en el marco de desarrollo del proyecto de doctorado 'Formación inicial de profesores de matemáticas en Colombia: Un análisis histórico a sus fundamentos disciplinares y pedagógicos 1998-2018'.* Córdoba. España.

Colombia (1994). *Ley General de Educación 115 de 1994.* Bogota: DC, feb. 1994. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co.

Colombia (2010). *Resolución 18583 de 2017.* Bogota: DC, Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co.

Colombia (2013). *Sistema de formación de educadores y lineamientos de política.* Bogota: DC, Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co> Conferencia invitada en la XIII Jornadas de Aprendizaje y Enseñanza de las *de aprendizaje para relacionar la formación inicial y el desarrollo profesional.*

Echeverri, J. (2013). Hacer historia de la educación con el influjo del grupo historia de la práctica pedagógica en Colombia. *Revista História da Educação*, n. 39. v. 17. p. 153-172.

Facultad de Ciencia y Tecnología - FCT. Universidad Pedagógica Nacional - UPN. Departamento de Matemáticas (2000). *Referentes del proyecto curricular: Licenciatura en Matemáticas.* Bogotá, Colombia.

Facultad de Educación – Universidad de Antioquia – Licenciatura en Educación Básica énfasis en Matemática (1999). *Proyecto educativo de programa.* Medellín

Foucault, M (2007). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Galvão, C. & Ponte, J. P. (org.). (2018). Os Mestrados em Ensino no Contexto Atual da For-

mação de Professores em Portugal. *Práticas de Formação Inicial de Professores: Participantes e Dinâmicas.* Coleção: Estudos e Ensaios. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

García, J. y Hurtado, J. (1959). *Informe de la Comisión de Rectores. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, Medellín, Universidad de Antioquia, vol. 3, 8.

Godino, J. (2018). *Entrevista a experto en el marco de desarrollo del proyecto de doctorado 'Formación inicial de profesores de matemáticas en Colombia: Un análisis histórico a sus fundamentos disciplinares y pedagógicos 1998-2018'.* Lisboa, Portugal.

Guacaneme, E., Bautista, M., y Salazar, C. (2011). El contexto normativo de formulación de los programas de formación inicial de profesores de matemáticas. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 2 (1), 62-77.

Guzman, I. (2017). Sobre la evoluación de la formación de profesores de matemáticas en Chile. En L. Pino-Fan, A. Poblete y V. Díaz (Eds.). *Perspectivas de la investigación sobre la formación de profesores de matemáticas en Chile*. (pp. 1-22). Osorno, Chile: Cuadernos de Sofía.

Herrera, G. (2017). *Panorama histórico, políticas y resistencias : reestructuración y acreditación de las escuelas Normales colombianas* (Tesis Doctoral). Universidad de Antioquia, Medellín.

Hormigo, I. (2018). *Entrevista a experto en el marco de desarrollo del proyecto de doctorado 'Formación inicial de profesores de matemáticas en Colombia: Un análisis histórico a sus fundamentos disciplinares y pedagógicos 1998-2018'.* Lisboa, Portugal.

Ibáñez, T. (1996) Algunos comentarios en torno a Foucault. In: *Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y psicología* (pp.43-60). México: Universidad Nacional Autónoma de México

León Corredor, O. L., Suárez-Moya W. A. (2016). Cartografía de programas de formación de profesores de matemáticas en Colombia. *Revista Horizontes Pedagógicos* 18(2) 120-132.

Li, Y. (2014). Learning about and improving teacher preparation for teaching mathematics from an international perspective. In S. Bl-meke, F.-J. Hsieh, G. Kaiser & W. H. Schmidt (Eds.). *International perspectives on teacher knowledge, beliefs and opportunities to learn*. (pp. 49– 57). Dordrecht: Springer.

Llinares, S. (2007). *Formación de profesores de matemáticas. Desarrollando entornos de aprendizaje para relacionar la formación inicial y el desarrollo profesional*.

Llinares, S. (2013). El desarrollo de la competencia docente "mirar profesionalmente" la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. *Educar em Revista*, (50), 117-133.

Llinares, S. (2018). *Entrevista a experto en el marco de desarrollo del proyecto de doctorado 'Formación inicial de profesores de matemáticas en Colombia: Un análisis histórico a sus fundamentos disciplinares y pedagógicos 1998-2018'.* Lisboa, Portugal.

Losano, Leticia, & Fiorentini, Dario. (2018). Mathematics teachers' identity development in the context of professional master's degrees. *Educação em Revista*, 34. https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698190193

Ponte, J. (2012). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. En N. Planas, *Crítica y Práctica de la Educación Matemática* (pp. 83-98). Barcelona: Graó.

Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14(1), pp.19-36.

Ponte, J. P., & Chapman, O. (2008). Preservice mathematics teachers' knowledge and development. In L. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 225-263). New York, NY: Routeldge.

Ponte, J. P., & Chapman, O. (2016). Prospective mathematics teachers' learning and knowledge for teaching. In L. English & D. Kirshner (Eds.), *Handbook of international research in mathematics education* (3rd ed., pp. 275–296). New York, NY: Routledge.

Potari, D.& Ponte, J. P. (2017). Current Research on Prospective Secondary Mathematics Teachers' Knowledge. In M. E. Strutchens, R. Huang, L. Losano, D. Potari, J. P. Ponte, M. C. de Costa Trindade Cyrino, & R. M. The Mathematics Education of Prospective Secondary Teachers Around the World. ICME-13 Topical Surveys. Springer International Publishing. Switzerland. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-38965-3_4

Ramos, E., Flores, P. y Ponte, J. (2015). Desarrollo profesional del docente de matemáticas a través de sus tareas para el aula propuestas en un curso de formación. *Bolema*, 389-402.

Ríos, R. (2008). *Las ciencias de la educación en Colombia 1926-1954: entre universalismo y particularismo cultural*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ríos, R. y Cerquera, Y. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. *Revista Pedagogía y Saberes*, v.39. jul-dic. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Santos, L. (2018). *Entrevista a experto en el marco de desarrollo del proyecto de doctorado 'Formación inicial de profesores de matemáticas en Colombia: Un análisis histórico a sus fundamentos disciplinares y pedagógicos 1998-2018'.* Lisboa, Portugal.

Schmidt, W. H., Cogan, L., & Houang, R. (2014). Emphasis and balance among the components of teacher preparation: The case of lower secondary mathematics teacher education. In Blomeke et al (eds). *International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs, and Opportunities to Learn, Advances in Mathematics Education.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6437-8_17

Sieber, J. (1951). Discurso sobre la situación actual de la Normal Superior Universitaria y sus indispensables reformas. In *Memoria del Ministerio de Educación Nacional.* Bogotá: Imprenta Nacional.

Soares, G. A. (2013). A formação de Matemática oferecida no curso de Pedagogia e os saberes da experiência. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense: Niterói.

Strutchens, ME, Huang, R., Losano , L., Potari , D., Cyrino , MC de CT, da Ponte , J.-P., Zbiek , RM. (2017). *The Mathematics Education of Prospective Secondary Teachers Around the World*, ICME-13 Topical Surveys. Springer International Publishing. Switzerland. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-38965-3_4

Tatto, M. T., *Rodriguez*, M. C., *& Lu*, *Y*. (2015). The Influence of Teacher Education on Mathematics *Teaching Knowledge*: *Local Implementation* of *Global Ideals*. In G. K. LeTendre *&* A. W. Wiseman (Eds.), *Promoting and Sustaining a Quality Teachers Worforce Worldwide*. Bingley, United Kingdom: Emereld.

Vasco, E. (1934). Informe Sección de Medicina Pedagógica y Orientación Profesional. *Anales de la Universidad de Antioquia*, 3(7).

Zuluaga G. (1995). Las escuelas normales en Colombia (durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista educación y pedagogía* 12/13, 264-278.

Zuluaga, O. y Martínez, A. (1996-1997). Historia de la educación y de la Pedagogía: desplazamientos y planteamientos (pp. 55-75). En: Martínez, A. y Narodowski M. (eds). *Escuela, historia y poder*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas

Contribuições do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa aos/às professores/as alfabetizadores/as na construção do sistema de escrita alfabética em Porto Seguro – BA

Kátia Caroline Souza Ferreira [8]

Resumo

O presente texto se refere a uma pesquisa de Doutoramento em Educação, em andamento, cujo objetivo é verificar a contribuição da formação continuada do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para o desenvolvimento do sistema de escrita alfabética de alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Seguro – Brasil, no período compreendido de 2013 a 2017. Optamos por uma pesquisa quali-quantitativa. Esse tipo de pesquisa não se trata de colocar em oposição a pesquisa quantitativa e a qualitativa, mas de complementarem-se mutuamente, contemplando informações estatísticas (quantificação de dados) e narrativas dos sujeitos (qualificação dos fatos) através de diferentes instrumentos. Desmembrando em etapas, inicialmente realizaremos um estado da questão, com o objetivo de conhecer as pesquisas realizadas sobre a temática e pesquisa bibliográfica com base em referencial teórico coerente com o tema. Como instrumentos de coleta de dados serão utilizados questionários aos participantes da pesquisa que serão professores/as alfabetizadores/as da Rede Municipal em estudo e analisar as contribuições do Programa para esses/as professores/as. Em seguida, recorreremos a entrevistas, com um grupo menor de educadores/as, com o objetivo de compreender o sentido dessas atividades em suas práticas com os/as alunos/as. Como resultados da pesquisa procuraremos levantar, por meio da análise de conteúdo indicadores que apresentem dados sobre as contribuições da formação continuada do PNAIC para os/as professores/as no processo de alfabetização de seus/suas alunos/as, assim como as demandas apresentadas pelos/as mesmos/as, em sua formação.

Palavras-chave: PNAIC; formação continuada; ensino fundamental.

[8] Mestre em Ciências da Educação pelo Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Lisboa-Portugal. katiacaroline6@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a educação brasileira tem enfrentado grandes dificuldades no que concerne ao processo de alfabetização de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A escola pública enfrenta um grande desafio em alfabetizar crianças de até oito anos de idade. Apesar de grandes avanços nos indicadores de qualidade, observamos resultados insatisfatórios da aprendizagem e da qualidade da educação nacional. Diante disso, o Ministério da Educação – MEC [9] tem investido na formação continuada de professores alfabetizadores, no intuito de reverter o fracasso na alfabetização, criando políticas públicas de formação continuada para melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita.

O Plano Nacional de Educação [10] estabelece, em uma de suas metas, a garantia da alfabetização de todas as crianças até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental. Para atender a este propósito, o MEC desenvolveu programas como o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o Programa Pró-Letramento e o PNAIC – Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para proporcionar aos/às professores/as apoio pedagógico específico para a sua prática pedagógica.

Esses programas foram apontados em várias pesquisas como de fundamental importância para professores/as que atuam nos anos iniciais, sobretudo para alfabetização. No entanto, há que questionar se diversos fatores que influenciam na aprendizagem dos/as alunos/as estão de fato acontecendo, a partir dessas formações, como melhorias no desempenho da leitura e da escrita, nas taxas de aprovação e de proficiência, mudanças nos currículos, nas avaliações, nas práticas pedagógicas, na gestão escolar, dentre outros.

Dentre as atividades de formação continuada para professores alfabetizadores do município de Porto Seguro ao longo dos anos, destacamos, no período compreendido entre 2013 a 2017, a formação proposta pelo PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A escolha do Programa deu-se a partir de uma pesquisa de mestrado realizada no referido município, onde os professores apontaram, em sua maioria, a importância do PNAIC para a mudança em sua prática pedagógica (Ferreira, 2016).

Diante do período ininterrupto e contínuo de 5 (cinco) anos de formação de professores alfabetizadores no âmbito deste programa, discutiremos, neste artigo, sobre como a pesquisa será desenvolvida no município de Porto Seguro-Bahia-Brasil. A partir dessa análise, indagaremos: Quais as contribuições da formação continuada do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para o desenvolvimento do sistema de escrita alfabética de alunos/as do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Seguro – Brasil, no período compreendido entre 2013 a 2017?

---

[9] Ministério da Educação. Brasil. (2012). *Portaria Nº 867 de 4 de julho de 2012*. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf Acessado em: 02 de dezembro de 2018.

[10] O Plano Nacional de Educação determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do Brasil no período de 2014 a 2024.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – UM BREVE HISTÓRICO

O Ministério da Educação – MEC, em 2007, lançou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual, a partir dos resultados de avaliações de desempenho dos estudantes estabeleceu, em uma de suas diretrizes, alfabetizar todas as crianças até no máximo 8 (oito) anos de idade, período esse que corresponde ao 3º ano do Ensino Fundamental. No Brasil, a maior parte dos estudantes concluem esta etapa sem estarem totalmente alfabetizados.

Para cumprir a estratégia do Plano de Metas, o MEC criou o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, através da Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, uma política pública voltada para a formação de professores, com a finalidade de mobilizar esforços e recursos necessários à melhoria da qualidade de ensino e consequentemente da alfabetização das crianças do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, dando apoio necessário aos/às professores/as, às escolas e à gestão, adequando os currículos e materiais didáticos.

A portaria Nº 867/2012 [11] do Ministério da Educação define as principais ações do Programa, organizadas por eixos voltados especificamente para formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos, avaliação e gestão, controle e mobilização social. Assim, o programa é caracterizado por diversas ações de modo que possa garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo aferidos por avaliações anuais.

De acordo informações do SisPacto – Sistema informatizado de monitoramento do Pacto [12], em 2013 a ênfase na formação dos professores alfabetizadores foi na área de Linguagem, com carga horária de 120 horas, em 2014 a ênfase foi em Matemática, com uma carga horária de 160 horas. Já em 2015 ampliou-se para outras áreas do conhecimento, de maneira integrada, com o intuito de promover a educação integral das crianças, além de temas como Gestão Escolar, Currículo, A Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade. Em 2016 a ênfase foi na implementação de estratégias didático-pedagógicas para consolidação das competências e das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática. Em 2017, a formação, além das áreas de Linguagem e Matemática, enfatizou a área de Ciências Naturais.

A proposta do PNAIC é que a formação seja realizada preferencialmente em serviço, propondo intervenções para o professor ajudar o aluno a superar suas dificuldades e a progredir na compreensão do sistema de escrita. Além disso, a criança deve aprender a ler e a escrever a partir do contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, conforme nos aponta Soares (2004). As práticas sociais

---

[11] Ministério da Educação Brasil. (2012). *Portaria Nº 867 de 4 de julho de 2012.* Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf Acessado em: 02 de dezembro de 2018.

[12] Ministério da Educação Brasil. (2016). *Documento Orientador*. PNAIC em ação 2016. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf Brasília, DF. Acessado em 02 de dezembro de 2018.

são, de uma certa forma, vivenciadas também na escola, a qual deverá propor um currículo que garanta a curiosidade, a criatividade, o respeito às diferenças, a cooperação, dentre outros aspectos do cotidiano do aluno de modo a oportunizar a alfabetização das crianças de forma motivadora e lúdica.

Podemos afirmar que a formação continuada de professores é peça chave para a profissionalização docente e deve ser pauta constante na rotina da escola, podendo considerar como instrumentos para a execução das ações do PNAIC os resultados das avaliações externas que deverão servir como parâmetro para subsidiar as ações das instituições e os direitos de aprendizagem das crianças para que possam planejar atividades de ensino de modo que melhorem a aprendizagem das crianças.

PROPOSTA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O compromisso assumido pelos governos federal, estadual e municipal através do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no sentido de assegurar a alfabetização das crianças até os 8 (oito) anos de idade, tem como objetivo além da alfabetização matemática e em língua portuguesa, a avaliação sistemática anual, aplicadas pelo INEP, às crianças ao final do 3º ano do ensino fundamental. Os estados deverão, diante desse compromisso, apoiar os municípios na implementação do programa.

Diante do compromisso assumido, o MEC – Ministério da Educação[13] propõe eixos que deverão promover a alfabetização e o letramento das crianças até os 8 anos de idade, cujas ações estão voltadas para disponibilização de programas, materiais didáticos, referências curriculares pedagógicas, com o objetivo principal em oferecer a formação continuada de professores alfabetizadores.

A partir do eixo principal do Programa que é a formação continuada dos professores alfabetizadores, o PNAIC apoia-se em quatro eixos de atuação: 1 – Formação Continuada de Professores; 2 – Materiais Didáticos e Pedagógicos. 3 – Avaliações; 4 – Gestão, Controle Social e Mobilização.

O eixo da Formação Continuada de Professores é composto por um curso presencial de 120 (cento e vinte) horas anuais para professores alfabetizadores, ministrados por universidades públicas. Os orientadores de estudo são os próprios professores da rede, de preferência, os que cursaram o Programa Pró-Letramento. O eixo Materiais Didáticos e Pedagógicos é composto por materiais específicos de alfabetização, como livros didáticos, manuais para o professor, jogos pedagógicos, etc. O eixo Avaliações traz a proposta de avaliações processuais elaboradas pelo próprio professor alfabetizador, inserção dos resultados da Provinha Brasil pelo professor no início e no final do 2º ano, para terem um parâmetro de como está o desenvolvimento dos alunos e avaliação externa ao final

[13] Ministério da Educação Brasil. (2016). *Documento Orientador*. PNAIC em ação 2016. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf Brasília, DF. Acessado em 02 de dezembro de 2018.

do 3º ano do ensino fundamental como forma das instituições implementarem medidas corretivas. O último eixo, Gestão, Controle Social e Mobilização traz a importância do monitoramento e acompanhamento das redes para implementação do Programa.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa será realizada no município de Porto Seguro, situado no Extremo Sul do Estado da Bahia, Brasil. O Sistema Municipal de Ensino é composto de um total de 104 (cento e quatro) escolas, das quais 84 (oitenta e quatro) atendem os anos iniciais do ensino fundamental. Dessas escolas, 36 (trinta e seis) estão localizadas no campo, 30 (trinta) localizam-se na zona urbana, e as demais, num total de 18 (dezoito), em aldeias indígenas. Este Sistema de Ensino também conta com 1.112 (mil, cento e doze) professores do quadro de efetivos e 400 (quatrocentos) professores contratados, do quadro temporário.

Escolheremos para trabalhar, nesta pesquisa, 5 (cinco) escolas urbanas, consideradas vulneráveis pelo Programa Mais Alfabetização [14], ou seja, escolas em que mais de 50% (cinquenta porcento) dos estudantes participantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/Avaliação Nacional da Alfabetização – SAEB/ANA tenham obtido resultados insuficientes nas áreas de leitura, escrita e matemática e que apresentem baixos índices socioeconômicos segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Para desenvolvermos a pesquisa, utilizaremos a abordagem quali-quantititativa. Portanto nesse estudo, serão contempladas a quantificação dos dados e a qualificação dos fatos, o que nos permite a utilização de diferentes instrumentos como entrevistas e questionários. Nesta abordagem, segundo Goldenberg (1997, p. 62) pode-se utilizar tanto fontes documentais, quanto dados estatísticos. Para esta autora, essa abordagem não se limita apenas ao que pode ser coletado em uma entrevista, pois além de podermos entrevistar repetidamente, podemos aplicar questionários, investigar diferentes questões em diferentes ocasiões e utilizar fontes documentais e dados estatísticos.

Para desenvolvimento deste trabalho utilizaremos como técnicas investigativas o diálogo com os educadores. Desse modo, as informações dos participantes serão coletadas por meio de aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa serão professores efetivos e contratados que atuam em turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental de 5 (cinco) escolas da rede municipal de ensino de Porto Seguro, que participaram das atividades de formação continuada do PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no período compreendido entre os anos de 2013 a 2015.

[14] Programa criado pela Portaria Nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a formação continuada de professores como um aspeto fundamental a mudança da prática docente em relação à aprendizagem dos alunos, pensamos em aprofundar os nossos estudos a partir das contribuições do PNAIC à prática do professor, por esta ser considerada pelos mesmos um importante contributo no que concerne ao apoio pedagógico para as atividades desenvolvidas em sala de aula no processo de alfabetização.

Numa pesquisa de Dissertação de Mestrado realizada na cidade de Porto Seguro, foi investigado como os/as professores/as dos anos iniciais analisavam e como apreendiam os efeitos das formações em seu desenvolvimento profissional (Ferreira, 2016). Nesse estudo, os professores apontaram o PNAIC como uma importante ferramenta na mudança de suas práticas para o trabalho com alfabetização, não apenas pela proposta do curso, mas por ser a única formação em alfabetização ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, no período compreendido de 5 (cinco) anos, 2013 – 2017. A Secretaria de Educação não possui uma política própria de formação continuada de professores alfabetizadores, os cursos ofertados são aqueles fornecidos pelo Governo Federal – PROFA, Pró-Letramento, PNAIC (Ferreira, 2016).

Com base no assunto exposto concluímos que as contribuições do PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa para os professores alfabetizadores sobre o Sistema de Escrita Alfabética é um campo de estudo ainda pouco explorado, o que nos motiva a desenvolver trabalhos nessa área de pesquisa.

REFERÊNCIAS

Ferreira, K. C. S. (2016). *Da formação inicial à formação continuada de professores/as: a arquitetura do desenvolvimento profissional docente*. (Dissertação de mestrado) ULHT. Lisboa, PT. Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/7613.

Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar:* como fazer pesquisa qualitativa em Ciências sociais. Rio de Janeiro: Record.

Ministério da Educação Brasil. (2012). *Manual do Pacto*. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, DF.

Ministério da Educação Brasil. (2012). *Portaria Nº 867 de 4 de julho de 2012.* Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf Acessado em: 02 de dezembro de 2018.

Ministério da Educação. Brasil. (2014). *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato 20112014/2014/Lei/L13005.htm Acessado em 02 de dezembro de 2018.

Ministério da Educação. Brasil. (2015). *Caderno de Apresentação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.* Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB. Disponível em: file:///C:/Users/Admin/Downloads/caderno-apresentacao.pdf Acessado em: 02 de dezembro de 2018.

Ministério da Educação Brasil. (2016). *Documento Orientador*. PNAIC em ação 2016. Disponívelem:http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf Brasília, DF. Acessado em 02 de dezembro de 2018.

Soares, M. (2004). Letramento e Escolarização. In: Ribeiro, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global.

A gestão de diversidades nos planos de formação inicial e contínua para professores de 2º ciclo do ensino básico

Helena Inês [15]
Filipa Seabra [16]
José Augusto Pacheco [17]

Resumo
O público heterogéneo que hoje compõe as salas de aulas das nossas escolas públicas desafia uma gestão curricular de qualidade para todos os alunos, incluindo dos que revelam dificuldades de aprendizagem ou apresentam deficiências. Ora, a definição de práticas curriculares e pedagógicas apropriadas encontra-se intimamente ligada à formação docente, pelo que esta se assume como um epicentro. É com base nesta convicção que o estudo, em contexto nacional, dos planos de estudos de formação inicial e dos planos de formação contínua de professores nos parece central.
Num primeiro momento, enquadraremos teórica e sumariamente as temáticas que sustentam a nossa pesquisa. De seguida, apresentaremos opções metodológicas tomadas, bem como dados recolhidos. Por fim, refletindo a partir dos dados conseguidos, divulgaremos as nossas conclusões, que esperamos, contribuam para avançar conhecimento neste domínio da Educação.

Palavras-Chave: Gestão de diversidades, planos de formação inicial e contínua para professores, 2º ciclo do ensino básico.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na escola pública atual, idealmente inclusiva e atenta às diversidades, a gestão curricular adequada representa uma condição essencial ao sucesso pessoal e educativo que se espelha em diferentes níveis de decisão (Pacheco, 2014). A diferenciação curricular e pedagógica tem sido amplamente estudada no sistema educativo português (Leite, 2002, Roldão, 2003, Sousa, 2010), sendo considerada um elemento integrante da organização curricular (Ribeiro, 2000), dos processos e das práticas pedagógicas (Gaspar & Roldão, 2007), capaz de poten-

[15] helenaines@sapo.pt
[16] fseabra@uab.pt;
[17] jpacheco@ie.uminho.pt

ciar respostas de qualidade às diversidades existentes, decorrentes do reconhecimento do direito de acesso e sucesso para todos os alunos (Valente, 2015). A composição heterogénea das nossas salas de aula coloca um desafio sem precedentes: a gestão das diversidades. A Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014, p. 13) afirmou aliás que "un enseignement qui cible uniquement «les élèves moyens » n'est pas adapté", apelando à reinvenção do ensino. Com efeito, a escola inclusiva só é incompatível com respostas educativas personalizadas, pelo que diferenciar as práticas pedagógicas e avaliativas é premente e indispensável para minimizar os riscos de exclusão escolar, bem como para maximizar o sucesso educativo de todos os alunos.

Trata-se de aumentar a importância do "self", de cada "sujeito" em diálogo com um "outro" (Pinar, 2009, cit. Pacheco, 2013) para almejar o direito à diferença e à diversidade. Este entendimento conduz naturalmente à implicação profunda da escola e dos seus docentes, na medida em que estes agentes, gestores curriculares, estão diretamente envolvidos na definição de um ensino inovador e de qualidade. Nesta linha, a formação docente estabelece obviamente uma correlação intensa com a qualidade do ensino definido. Trabalhar com as diversidades representa um desafio épico, atual e generalizado nas escolas públicas, que implica uma atualização regular da formação de professores. Estão, assim, particularmente visados os docentes que não tiveram acesso, na sua formação inicial, a conteúdos curriculares no quadro da educação especial e da gestão das diversidades. A revisão da formação inicial e contínua é, por isso, fundamental. Contudo, os constrangimentos e os desafios ameaçam um desenvolvimento profissional são (Day, 2001). A formação docente constrói-se por etapas e apresenta progressos, mas também recuos e reveses que a enriquecem (Huberman, 2000). Ensinar é, portanto, uma profissão que se aprende (Crinon & Férone, 2018).

A preparação inadequada ou insuficiente para gerir as diversidades dificulta uma gestão eficaz; o que proporciona práticas pedagógicas inapropriadas e pouco colaborativas (Seabra, 2011), conducentes a eventuais insucesso e exclusão escolares, particularmente de alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiências.

A heterogeneidade dos públicos escolares, a evolução das tecnologias de informação e comunicação, os desafios colocados pela sociedade do conhecimento, à escala planetária (Rusitoru, 2017) e a transformação rápida da sociedade contemporânea num mundo globalizado definiram a Educação como setor estratégico, em que a formação docente é considerada um catalisador essencial capaz de potenciar o sucesso, a mudança e a inovação.

Também não podemos esquecer que o aluno do século XXI é um estudante mundial, em consequência da globalização e da sua influência na área da Educação. Com efeito, o fenómeno da globalização tende a criar um mundo aparentemente unificado, cujo impacto varia, segundo interpretações e decisões nacionais (Antunes, 2001).

Neste mundo, novo e globalizado, os problemas ligados à gestão curricular, à formação de professores e às diversidades devem, portanto, ser objeto de uma reflexão profunda e prudente.

OPÇÕES METODOLÓGICAS E TRATAMENTO DOS PLANOS DE ESTUDOS OU DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

A relação entre a formação docente, a promoção de uma escola mais inclusiva e a gestão eficaz das diversidades define como questão de partida do nosso estudo a forma como a diferenciação pedagógica e curricular é percecionada por professores do 2º CEB, quando confrontados com a gestão curricular do trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiência.

Consideramos o professor um pilar insubstituível na reconstrução curricular, que valoriza as diversidades das nossas salas de aula atuais. É por esta razão que nos parece importante ter acesso às suas perceções, opções e práticas pedagógicas, uma vez que este conhecimento poderá mitigar, no futuro, as dificuldades resultantes da heterogeneidade.

Os objetivos traçados para a nossa investigação e relevantes para esta comunicação procuram, através de análise documental a planos de estudos de formação inicial e planos de formação contínua destinados a professores de 2º CEB, quantificar os conteúdos curriculares/ formações contínuas, orientados para a gestão das diversidades, particularmente no âmbito das dificuldades de aprendizagem/ deficiências. Por outro lado, procuram datar a introdução desses conteúdos curriculares e formações. Por outro lado, ainda, possibilitarão a categorização dos mesmos, fazendo sobressair tendências emergentes. Por fim, procurarão ainda observar a dinâmica desses conteúdos ao longo do tempo, nos limites temporais definidos como balizas para a análise documental, isto é, maio de 2015 e novembro de 2017.

Os dados recolhidos através de análise documental, nos diplomas legais, nas universidades públicas portuguesas que formam professores do 2º CEB e nos centros de formação contínua, foram sujeitos a análise de conteúdo.

Foram consultados normativos nacionais, catálogos e páginas eletrónicas de todas as faculdades e institutos politécnicos que preparam futuros docentes de 2º CEB. A consulta aos planos foi ainda complementada por informações fornecidas por coordenadores de cursos universitários de formação inicial (obtidas por conversa telefónica, entrevista semiestruturada realizada através de *Skype*, ou correio eletrónico)[18] e por pesquisas na *Internet*, nomeadamente nas páginas do *Diário da República Electrónico*[19], *Direção Geral do Ensino Superior*[20], *Legislação Portuguesa*[21] e *Google*, com os seguintes termos/ expressões de pesquisa: formar professores de 2º CEB; planos de formação para professores de 2º CEB; formação de professores; professores de 2º CEB: oferta educativa; planos de estudos de professores de 2º CEB; legislação/ normativos- formação de professores de 2º CEB; instituições que formam professores de 2º CEB; [nome da instituição] - [nome do curso: plano de estudos]; A3ES[22] [Resultados dos Processos de Acre-

[18] Nesta comunicação, apenas são espelhados os dados recolhidos por análise documental.
[19] *Diário da República Portuguesa*. Disponível em www.dre.pt
[20] *Direção Geral do Ensino Superior*. Disponível m em http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt
[21] *Legislação Portuguesa*. Disponível em www.legislacaoportuguesa.com
[22] Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

ditação- Acreditação de Ciclos de Estudos]; Centros de Formação de Associação de Escolas/ CFAE; [nome do centro de formação] - [planos de formação]; planos de estudos e conteúdos curriculares sobre educação especial/ gestão das diversidades; diferenciação curricular e pedagógica e necessidades educativas especiais ou específicas; formação de professores e necessidades educativas especiais ou específicas.

Assim, no âmbito da análise documental, foram consultados todos os planos de estudos e de formação contínua nacionais dedicados à formação de professores de 2º CEB. A respeito dos planos de formação contínua, apresentaremos dados recolhidos junto de instituições de formação superior ou de Centros de Formação de Agrupamento de Escolas (CFAE)/ entidades de formação. Estes planos foram consultados, nas páginas eletrónicas, entre setembro de 2016 e agosto de 2017, e revistos em novembro de 2017. A informação conseguida foi ainda completada por esclarecimentos facultados por diretores de centros de formação.

O acesso aos dados desejados não foi plenamente conseguido, uma vez que as informações existentes nas páginas eletrónicas nem sempre são exaustivas. Por outro lado, os pedidos de esclarecimento (re)enviados aos coordenadores de cursos de formação inicial e aos diretores de formações contínuas nem sempre foram respondidos.

Tendo em conta as nossas inquietações e os objetivos formulados, escolhemos, para o nosso estudo, uma metodologia mista, de caráter interpretativo. Atendendo às potencialidades e limitações de cada método, bem como a pertinência da triangulação de dados, considerámos a metodologia qualiquantitativa como a mais adequada, porque permite uma complementaridade claramente vantajosa (Carmo & Ferreira, 2008), capaz de garantir a validade do estudo.

NO PRINCÍPIO... A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA

As nossas pesquisas concluíram que a formação docente de 2º CEB compreende atualmente duas etapas complementares: a aquisição do grau de licenciado, num primeiro momento, e de mestre numa especialidade, numa segunda fase obrigatória.

A Licenciatura em Educação Básica (LEB) é proposta em instituições de ensino superior (universidades e institutos politécnicos) públicas e privadas. Os nossos dados reportam-se a instituições públicas.

Para facilitar a apresentação, análise e discussão dos dados, distribuímos as instituições de formação inicial por regiões: Norte, Centro, Sul, arquipélagos (Açores e Madeira). Recordamos que os institutos politécnicos apenas existem em território continental e que os arquipélagos só possuem uma universidade cada um.

Das 30 instituições consultadas, 20 propõem uma LEB; o que nos permite verificar que 67% oferecem este ciclo de formação inicial.

Estas licenciaturas são oferecidas quer em institutos politécnicos (IP), quer

em universidades. Porém, existe uma assimetria clara entre eles, com destaque para os IP (Tabela 1).

Tabela 1.
Número de Licenciaturas em Educação Básica, por região, no ensino superior público português

Formação inicial- LEB			
Região	Institutos Politécnicos	Universidades	Total
Norte	5	3	8
Centro	6	-	6
Sul	3	1	4
Açores	-	1	1
Madeira	-	1	1
	14	6	20

Os IP configuram 70% da oferta. Esta amplitude entre IP e universidades encontra fundamentação legislativa no *Decreto-Lei nº 74/ 2006*, de 24 de março [23], revisto pelo *Decreto-Lei nº 107/ 2008*, de 25 de junho [24]), que justifica missões diferentes para cada tipo de instituição. Por outro lado, dos 16 IP existentes, 14 têm uma LEB, pelo que cobrem 87,5% das propostas de formação inicial. Por outro lado, ainda, percebemos que as propostas de LEB contemplam todo o território nacional, com ligeiro reforço na região norte.

CONTEÚDOS CURRICULARES NO QUADRO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS DE CARÁTER PROLONGADO NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Os conteúdos curriculares (CC) relativos à inclusão, educação especial, problemáticas específicas ou gestão de diversidades encontram-se repartidos de forma variável nas licenciaturas estudadas. Verificámos que 17 planos de estudos em 20 (um para cada LEB) propõem CC. Esta presença relevante significa

[23] Decreto-Lei nº 74/ 2006, de 24 março, 1ª série, nº 60. Disponível em https://dre.pt/web/guest/pesquisa//search/671387/details/normal?q=DecretoLei+n%C2%BA%2074%2F+2006%2C%20de+24+mar%C3%A7o%2C%2 01%C2%AA%20s%C3%A9rie%2C%20n%C2%BA%2060 (consulta a 3 de setembro 2018).

[24] Decreto-Lei nº 107/2008, de 25 de junho, 1ª série, nº 121. Disponível em https://dre.pt/pesquisa-avancada//asearch/456200/details/normal?types=SERIEI&numero=107%2F2008&tipo=%22Decreto-Lei%22 (consulta a 10 de setembro de 2018).

que 85% dos planos de estudos de formação inicial tinham, à data da nossa consulta, pelo menos um CC nas áreas visadas.

Os 17 planos de estudos com CC evidenciaram 21 conteúdos curriculares. Destacam-se os IP, à semelhança do número de LEB, com 13 CC nos seus planos, isto é, 62% dos planos dos IP têm CC. Nas universidades, esta taxa desce consideravelmente para um valor preocupante de 38% (8 CC).

A nossa pesquisa averiguou que a região Norte é a que mais conteúdos propõe e que o arquipélago da Madeira mostrou 3 CC, o que nos parece notável dado que apenas existe uma LEB (Tabela 2).

Tabela 2.
Número de LEB, planos com CC e conteúdos curriculares, por região, nas LEB

LEB/ planos de estudos com CC/ número total de conteúdos curriculares 20 LEB/ 17 planos com CC/ 21 CC						
Região	Institutos politécnicos			Universidades		
	LEB	Planos com CC	CC	LEB	Planos com CC	CC
Norte	5	3	4	3	3	3
Centro	6	5	5	0	0	0
Sul	3	3	4	1	1	1
Açores	-	-	-	1	1	1
Madeira	-	-	-	1	1	3
	14	11	13	6	6	8

A região Norte está ligeiramente favorecida quanto ao número de CC (7). Contudo, quando observamos a percentagem de CC nos planos de estudos por região, as zonas Sul, Açores e Madeira ultrapassam-na ligeiramente, uma vez que todos os planos de estudos revelam a presença de CC.

MESTRADO PROFISSIONALIZANTE: FORMAÇÃO INICIAL COMPLEMENTAR OBRIGATÓRIA

A assinatura da Declaração de Bolonha (1999) introduziu alterações na organização do ensino superior, nomeadamente nos requisitos indispensáveis à obtenção de graus. Assim aconteceu com a habilitação profissional para a docência. O *Decreto-Lei nº 43/ 2007*, de 22 de janeiro [25] ditou a obrigação de completar a

[25] Decreto-Lei nº 43/ 2007, de 22 de fevereiro, 1ª série, nº 38. Disponível em https://dre.pt/pesquisa//search/517819/details/maximized (consulta a 10/ 10/ 2018).

LEB com um mestrado profissionalizante para o exercício da atividade docente no 2º CEB. IP e universidades alargaram, então, as suas ofertas formativas, no sentido de dar resposta a este imperativo.

A nossa pesquisa encontrou 60 mestrados complementares; o triplo de LEB, distribuídos por 24 das 28 instituições que oferecem uma LEB, ou seja, 86% das instituições proporcionam este ciclo de estudos.

A larga maioria dos mestrados visados foi encontrada em IP (70%- 42 cursos) e cobre todo o território nacional, à exceção dos Açores (Tabela 3).

Tabela 3.
Número de mestrados profissionalizantes no ensino superior público português

Formação inicial complementar Mestrados profissionalizantes			
Região	Institutos politécnicos	Universidades	Total
Norte	18	12	30
Centro	14	4	18
Sul	10	1	11
Açores	-	0	0
Madeira	-	1	1
	42	18	60

De acordo com este quadro, a região Norte encabeça a oferta de mestrados profissionalizantes, cobrindo metade do número total de cursos. Seguem-lhe as zonas Centro e Sul. A Madeira, com uma única universidade, oferece um mestrado.

CONTEÚDOS CURRICULARES NO QUADRO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS DE CARÁTER PROLONGADO NOS MESTRADOS PROFISSIONALIZANTES

Em 60 planos de estudos, a nossa observação detetou 36 planos com CC ligados à inclusão, educação especial, problemáticas específicas ou gestão de diversidades, o que significa que 60% dos planos contêm CC. Esta taxa evidencia que recomendações emanadas de documentos como *The Salamanca Statement on Principles, Policy, Practise in Special Needs Education* (1994)[26] e *World Education*

[26] *The Salamanca Statement on Principles, Policy, Practise in Special Needs Education* Disponível em http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (consulta a 22/ 09/ 2018).

Forum- The Dakar Framework for Action- Education for All : Meeting our Collective Commitments (2000) [27] ainda não foram plenamente aplicadas.

Estes 36 planos propõem 47 CC, com liderança dos IP (28 CC- 60%); situação semelhante à das LEB. As universidades registaram 19 CC (40%).

O nosso estudo apurou ainda que a região Norte revela o maior número de CC (24). Destaca-se novamente a Madeira, uma vez que o único mestrado profissionalizante apresenta um CC (Tabela 4).

Tabela 4.
Número de mestrados profissionalizantes, planos de estudos com conteúdos curriculares e CC, por região

Mestrados profissionalizantes e planos de estudos com CC/ número total nacional de conteúdos curriculares 60 mestrados/ 36 planos com CC/ 47 CC						
Região	Institutos politécnicos			Universidades		
	Mestrados	Planos com CC	CC	Mestrados	Planos com CC	CC
Norte	18	11	11	12	8	13
Centro	14	6	9	4	3	5
Sul	10	7	8	1	0	0
Açores	-	-	-	0	0	0
Madeira	-	-	-	1	1	1
	42	24	28	18	12	19

FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA PROFESSORES DO 2º CEB EM PORTUGAL

Foram analisados todos os planos de formação contínua destinados a docentes de 2º CEB nas instituições de ensino superior, bem como nos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) e entidades formadoras (arquipélagos), dado que consubstanciam os estabelecimentos de referência na formação contínua de professores em Portugal.

Para analisar os planos de formação contínua (FC) disponíveis no ensino superior, optámos por seguir a mesma divisão que elaborámos para os planos de estudos (ver ponto 3.)

[27] *World Education Forum- The Dakar Framework for Action- Education for All : Meeting our Collective Commitments*. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf (consulta a 22/ 09/ 2018).

FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA DOCENTES DO 2º CEB NO ENSINO SUPERIOR

A nossa atenção focou-se nas formações de curta duração, destinadas a professores de 2º CEB e associadas aos termos definidos para os planos de estudos. Estas formações não atribuem um grau, mas são consideradas para efeitos de progressão na carreira (*Decreto-Lei nº 139-A/ 90*, de 28 abril [28] e *Decreto-Lei* nº 75/ 2010, de 23 junho [29]).

No ensino superior, detetámos 9 FC, repartidas em 6 das 30 instituições, o que significa que somente 20% das instituições estão munidas com este tipo de curso.

Por outro lado, estas formações não foram identificadas no Sul, nem na Madeira, o que desenha 2 zonas continentais: Norte e Centro e uma região autónoma (Açores) (Tabela 5).

Tabela 5.
Número de formações contínuas, por região, no ensino superior português

Formação Contínua – Ensino Superior Português			
Região	Institutos politécnicos	Universidades	Total
Norte	1	0	1
Centro	4	3	7
Sul	0	0	0
Açores	-	1	1
Madeira	-	0	0
	5	4	9
	9		

[28] Decreto-Lei nº 139-A/ 90, de 28 de abril, 1ª série, nº 98. Disponível em https://dre.pt/pesquisa//search/411815/details/normal?l=1 (consulta a 07/ 01/ 2019).

[29] Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho, 1ª série, nº 120. Disponível em https://dre.pt/pesquisa//search/335228/details/normal?jp=true/en/en (consulta a 06/ 10/ 2018).

FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA DOCENTES DO 2º CEB NOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS E ENTIDADES FORMADORAS

Em território continental, são os CFAE que complementam, a par das instituições de ensino superior, as FC. Nos arquipélagos, esta função cabe a entidades formadoras. Contudo, ambos visam a formação contínua de docentes, pelo que os dados foram tratados em conjunto.

As instituições formadoras distribuem-se por sete regiões: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve, Açores e Madeira [30].

Em território nacional, descobrimos 75 centros de formação em 116 que oferecem FC, o que se traduz numa taxa de 65% de centros que proporcionam oferta formativa nas áreas do nosso interesse. O número de centros em cada região, o número de centros com FC e o número de FC em cada centro variam (Tabela 6).

Tabela 6.
Número de Centros de Formação Contínua por região, centros com formação e número de formações contínuas

Formação Contínua- Unidade de Formação			
Região	Centros de Formação	Centros com FC	Número de FC
Norte	32	19	107
Centro	19	14	91
Lisboa e Vale do Tejo	27	21	94
Alentejo	7	5	29
Algarve	6	4	22
Açores	24	11	28
Madeira	1	1	31
	116	75	402

A Tabela 6 ilustra que as regiões Norte e de Lisboa e Vale do Tejo são as que mais centros de formação contínua possuem. Lideram também a oferta o número de centros com FC e o número de ações disponibilizadas.

Os CFAE e as entidades formadoras propunham, à data da recolha de dados, 402 FC no âmbito dos nossos interesses (343 em território continental e 59, nos arquipélagos).

[30] Esta divisão faz parte do *site* http://formacaoparaprofs.blogspot.pt/p/centros-de-formacao-acreditados-pelo.html (consulta entre setembro 2016 e novembro 2017).

TENDÊNCIAS EMERGENTES NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O 2º CEB

Depois de concluída a recolha de dados, procedemos à categorização dos conteúdos curriculares e formações contínuas, de modo a vislumbrar tendências emergentes acerca do que os professores de 2º CEB efetivamente estudam na sua formação inicial e contínua.

A categorização dos conteúdos revelou-se, por vezes, difícil, dada a sua contiguidade e interdependência. Apesar destes constrangimentos, definimos, com base no Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro [31], ainda em vigor no momento da nossa recolha de dados, 4 categorias exequíveis, tendo consciência de que provavelmente não serão as únicas possíveis:

1) Inclusão escolar ou escola/ educação inclusiva;
2) Necessidades educativas de caráter prolongado e educação especial;
3) Diferenciação curricular e pedagógica; 4) Problemáticas específicas.

A nossa pesquisa apurou que, nos planos de estudos (formação inicial), os temas ligados às *Necessidades educativas de caráter prolongado e educação especial* ultrapassaram claramente as demais categorias, representando mais do quíntuplo da categoria *Inclusão escolar ou escola/ educação inclusiva* e mais do dobro da categoria *Problemáticas específicas*. A categoria mais favorecida revelou 32 CC.

Categoria 1 - *Inclusão escolar ou escola/ educação inclusiva*- apresentou CC em todo o continente. Os arquipélagos não estão cobertos;

Categoria 2 - *Necessidades educativas de caráter prolongado e educação especial*- revelou a presença de CC em todo o território nacional, com ênfase no Norte do país;

Categoria 3 - *Diferenciação curricular e pedagógica*- existiam CC em todo o em todo o continente e na Madeira. Ligeiro destaque da zona Norte;

Categoria 4 - *Problemáticas específicas*- existiam CC em todo o em todo o continente e na Madeira, tal como na categoria anterior. Ligeiro destaque da região Centro.

Nos planos de estudos, podemos adiantar que as categorias estão representadas em proporção variável. A região Norte realçou as categorias das *Necessidades educativas de caráter prolongado e educação especial* e da *Diferenciação curricular e pedagógica.* O arquipélago dos Açores levantou-nos uma preocupação particular, na medida em que, na formação inicial docente, apenas percebemos a existência da categoria 2- *Necessidades educativas de caráter prolongado e educação especial*. É, contudo, evidente que se impõe prudência, dado que as informações conseguidas nas páginas *online* da universidade podiam estar, no momento da nossa pesquisa, em atualização.

---

[31] Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro, *Diário da República*, 1ª série, nº 4 (revogado pelo Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho, *Diário da República*, 1ª série, nº 129).

Os planos de formação contínua privilegiavam o estudo de *Problemáticas específicas* que ultrapassavam visivelmente as demais categorias, nomeadamente as da *Inclusão escolar* ou da *Diferenciação curricular e pedagógica*. Na verdade, essa categoria revelou 174 FC em 411, ou seja, assegurava 42% do total das temáticas do nosso interesse.

Categoria 1- *Inclusão escolar ou escola/ educação inclusiva*- apresentou-se como a categoria mais expressiva em Lisboa e Vale do Tejo;
Categoria 2- *Necessidades educativas de caráter prolongado e educação especial*- todas as zonas do país estavam cobertas com FC, destacando-se moderadamente a região Norte;
Categoria 3- *Diferenciação curricular e pedagógica*- todas as regiões revelaram formações nestas dimensões, à exceção da zona do Algarve;
Categoria 4- *Problemáticas específicas*- esta categoria era a mais favorecida, como começámos por afirmar. A zona Norte destacou-se e a região do Algarve mostrou resultados pouco expressivos.

Em suma, percebemos que, na formação inicial, a região Norte liderava a representação quanto a conteúdos curriculares no domínio do nosso interesse. A formação de base (LEB e mestrados profissionalizantes) apostava na categoria das *Necessidades educativas de caráter prolongado e educação especial*. As formações contínuas destacavam as *Problemáticas específicas*. Verificámos ainda um desequilíbrio notável entre o número de formações contínuas propostas por instituições de ensino superior e unidades formadoras. Esta diferença permite-nos sustentar que as unidades formadoras aplicam as exigências dos normativos em vigor (Decreto-Lei n ° 127/ 2015, de 7 de julho [32] e Decreto-Lei n ° 22/ 2014, de 11 de fevereiro [33]). Com efeito, é nos CFAE continentais e nas entidades formadoras das regiões autónomas que a formação contínua ganha expressão.

DINÂMICA DOS PLANOS DE ESTUDOS E DOS PLANOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Os dados disponíveis e recolhidos ao longo da nossa investigação revelaram que os planos de estudos, em vigor na altura da nossa consulta, foram criados recentemente, na última década (14 LEB e 52 mestrados profissionalizantes). As revisões a esses mesmos planos dispararam ao longo desta década.

À semelhança dos planos de estudos, os planos de formação analisados, com temas do nosso foco, também são recentes e tornaram-se mais expressivos a partir da atualização do quadro jurídico para a qualificação profissional da

[32] Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, 1ª série, nº 130. Disponível em https://dre.pt/web/guest/home//dre/69736208/details/maximized?p_auth=ZdnynME3 (consulta a 11/ 01/ 2019).

[33] Decreto-Lei n ° 22/ 2014, de 11 de fevereiro, 1ª série, nº 29. Disponível em https://dre.pt/pesquisa//search/570766/details/maximized (consulta a 11/ 01/ 2019).

docência em 2014. A incorporação de ações tornou-se particularmente pronunciada a partir de 2010, sendo até essa data discreta.

DISCUSSÃO E REFLEXÕES CONCLUSIVAS

A nossa recolha de dados decorreu entre maio de 2015 e novembro de 2017.

Foram consultados 80 planos de estudos, 20 LEB e 60 mestrados profissionalizantes, de formação inicial para professores de 2º CEB.

Verificámos que as LEB estavam representadas em todo o território nacional, com clara prevalência da oferta em IP. Os planos de estudos das licenciaturas tendiam a propor conteúdos curriculares (17 em 20 planos- 85%), tendo sido identificados, no momento da nossa análise, 21 conteúdos no âmbito da inclusão escolar ou escola/ educação inclusiva; necessidades educativas de caráter prolongado e educação especial; diferenciação curricular e pedagógica ou problemáticas específicas.

A formação iniciada com uma LEB deve obrigatoriamente ser complementada com um mestrado profissionalizante. Os mestrados que habilitam para a docência do 2º CEB abrangiam todo o território nacional, à exceção dos Açores. Também neste ciclo de estudos, predominava a oferta dos IP, pelo que concluímos que estas instituições correspondiam às preferenciais no que se reporta à formação inicial de professores de 2º CEB. Neste ciclo de estudos complementares, foram assinalados 47 conteúdos. Verificámos um decréscimo, comparativamente às LEB, do número de planos de estudos com conteúdos curriculares (36 em 60- 60%), o que pode ser explicado, em parte, pelo contacto eventualmente decorrido no decurso da frequência da LEB.

Deduzimos que a presença de conteúdos curriculares não está ainda plenamente generalizada, o que nos levanta uma preocupação: estarão os futuros docentes preparados para promover uma educação inclusiva, se não tiveram a oportunidade, durante a sua formação inicial, de estudar os seus princípios e especificidades?

Em relação à formação contínua pensada para professores de 2º CEB, no quadro das nossas temáticas, observámos a existência de 411 formações em todo o território nacional. Os Centros de Formação de Associação de Escolas (continente) e as entidades formadoras (arquipélagos) representavam as unidades de formação de eleição, empurrando as instituições de ensino superior para segundo plano. No nosso entender, seria proveitoso melhorar a oferta neste nível de ensino. Apurámos que 65% das unidades de formação detinham formações contínuas ligadas às temáticas do nosso interesse.

Também aqui nos assola uma inquietação: o corpo docente, atualmente em exercício de funções nas nossas escolas públicas, está envelhecido (OECD, 2018). Se os professores não tiverem tido contacto, na sua formação inicial ou contínua, com conteúdos que os capacitem para gerir eficazmente as diversidades, como poderão potenciar a equidade e a inclusão?

Por fim, observámos que a formação inicial incidia sobre as *necessidades*

educativas de caráter prolongado e educação especial, nomeadamente dificuldades de aprendizagem e deficiências, e a formação contínua sobre *problemáticas específicas*. Notámos que os planos (de estudos ou de formação) são recentes, assim como as suas revisões, situando-se claramente nesta década. Verificámos a este propósito uma tendência animadora, que dá conta, nas revisões e atualizações, da introdução de conteúdos, nos planos de estudos onde ainda não existiam

Para concluir, parece-nos que, partilhando das recomendações da A3ES [34], devemos continuar a afirmar a presença de conteúdos curriculares relacionados com a gestão de diversidades e a promoção de uma educação inclusiva (Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho [35]), de modo a potenciar uma *educação de qualidade*- ODS 4 (UNESCO, 2016 [36]).

REFERÊNCIAS

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014). *Organisation des Ressources pour l'éducation inclusive. Rapport de synthèse*. Disponível em https://www.europeanagency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_FR.pdf (consulta a 26/ 12/ 2018).

Antunes, F. (2001). Os locais das Escolas Profissionais: novos papéis para o Estado e a Europeização das políticas educativas. In Stoer, S.; Cortesão, L. & Correia, J. (orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à"educação" da crise,* Porto: Edições Afrontamento (p. 163-208).

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto Aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Crinon, J. & F., Georges. (2018). Savoirs et conceptions professionnelles des enseignants, *Education & Formation*.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.

Gaspar, M. & Roldão M.(2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. Vidas de professores, 2, 31-61.

Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education_at_a_glance_2018.pdf Consulta a 11/ 01/ 2019.

---

[34] Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Tem por missão, segundo as suas próprias declarações, de garantir la qualidade do ensino superior (http://www.a3es.pt/- consulta a 10/ 01/ 2019).

[35] Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho, *Diário da República*, 1ª série, nº 129. Disponível em https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/115652961/details/normal?q=Decreto Lei+n.%C2%BA%2054%2F+2018%2C%206+julho, consulta a 11/ 01/ 2019.

[36] A UNESCO, em 2016, definiu 17 objetivos. O 4º referre-se à educação (*Educação de Qualidade*- http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197POR.pdf - consulta a 10/ 01/ 2019).

Pacheco, J. A. (2013). Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológico. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 21(80), 449-471.
Pacheco, J. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
Ribeiro, A. (2000). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editores.
Rusitoru, M. (2017). "Les politiques d'éducation tout au long de la vie dans le prisme de l'Union européenne et des organisations internationales. Analyse comparative du discours politique au troisième millénaire", *La Recherche en Éducation*, nº17, p. 74-95.
Seabra, F. (2011). Pedagogia por competências no ensino básico: análise de conceções e práticas docentes. In Livro de atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (1, pp. 49-54). Instituto Politécnico da Guarda. Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto.
Sousa, Francisco (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.

Promoção e desenvolvimento da literacia entre os adolescentes: Portugal e o contexto europeu

Juliana Cunha [37]
Maria de Lourdes Dionísio [38]

Resumo
Nos últimos anos, os países europeus têm vindo a adotar um conjunto de reformas, com o intuito de promover a literacia entre a população escolar e melhorar a sua posição no *ranking* do PISA (Programme for International Student Assessment) da OCDE. Os resultados 'problemáticos' nesta avaliação de literacia dos adolescentes têm vindo a substanciar um sentimento de 'crise de literacia na Europa' (High Level Group of Experts on Literacy [HLG], 2012) que é frequentemente disseminado por 'literacy sponsors', tais como a UNESCO, a OCDE ou a União Europeia (UE). Neste sentido, o HLG (2012), com o apoio da Comissão Europeia, no relatório *Act now!: EU High Level Group of Experts on Literacy*, definiu três áreas-chave de intervenção política, a partir das quais os estados membros devem "address the literacy needs of all their citizens" (p. 38): i) criação de mais e melhores ambientes de literacia; ii) melhoria da qualidade do ensino; iii) aumento da participação mais justa e inclusiva nas atividades de literacia. Com base neste quadro analítico, neste texto – que constitui um recorte de um projeto de doutoramento desenvolvido na Universidade do Minho e financiado pela FCT (SFRH/BD/115889/2016) – visa-se analisar 123 casos de programas, projetos e medidas políticas, implementadas em Portugal, Espanha, Grécia, Roménia e Irlanda. A análise de conteúdo do *corpus* documental recolhido sobre tais casos considera sete categorias: i) objetivos; ii) proponentes; iii) contextos em que ocorrem; iv) atores ou agentes envolvidos; v) atividades desenvolvidas; vi) recursos utilizados; e vii) impacto. Através desta análise pretende-se discutir até que ponto as políticas e as práticas desenvolvidas por estes países respondem às recomendações e às orientações europeias, designadamente do HLG (2012), e quais poderão ser os seus principais efeitos na vida escolar destes adolescentes.

Palavras-chave: Literacia, adolescentes, espaço europeu, Programme for International Student Assessment

[37] Centro de Investigação em Educação (CIEd),
[38] Universidade do Minho

DAS PREOCUPAÇÕES COM OS 'NÍVEIS DE LITERACIA' DOS ADOLESCENTES ÀS ATUAIS POLÍTICAS EDUCATIVAS EUROPEIAS

A propagação, nos discursos públicos contemporâneos, das narrativas que associam os 'níveis' de literacia dos cidadãos ao desenvolvimento social e económico dos países está intimamente relacionada com a emergência de políticas educativas neoliberais centradas no capitalismo económico (Hamilton, 2012; Hamilton & Pitt, 2011). Tais políticas incentivam as nações a competirem por uma posição melhor nos mercados globais, através da aposta num modelo de educação baseado na teoria do capital humano, que postula a formação de uma classe trabalhadora 'qualificada' e 'competente', capaz de responder às necessidades das sociedades atuais, cada vez mais estruturadas à volta do escrito (Gee, 2008; Green, Hodgens, & Luke, 1994; Hamilton, 2012; Hamilton & Pitt, 2011).

A literacia é, neste contexto, entendida, de forma limitada e genérica, como uma competência 'universal' e 'numérica' (Addey, 2014, p.37); como uma 'coisa' que pode ser contada e ordenada em categorias, e que, uma vez adquirida, pode, simplesmente, ser explorada em função das expectativas individuais e sociais dos sujeitos, mas também das exigências económicas e do mercado de trabalho (Hamilton, 2012; Hamilton, Maddox, & Addey, 2015; Street, 2014). Trata-se de uma visão "muito ocidentalizada e estreita" (Street, 2014, p.30) que reproduz vários pressupostos estereotipados decorrentes daquilo que Street (1984, 2014) designa por modelo 'autónomo' de literacia. Segundo este modelo do 'défice' (Clarke, 2005), os sujeitos 'iletrados' carecem de competências cognitivas, vivem na 'miséria', na 'escuridão' e no 'atraso' e estão mais expostos aos problemas de exclusão na vida política e cidadã (Hamilton, 2012; Lahire, 2005; Street, 2014).

Ainda mediante esta perspetiva, a aprendizagem (e avaliação) da literacia organiza-se em níveis e em *standards* e concretiza-se, essencialmente, por meio da leitura de livros que promovam o acesso à cultura 'apropriada' (Hamilton, 2012; Hamilton, Maddox, & Addey, 2015), ou seja, à cultura 'dominante'. Acredita-se, aliás, que é essa cultura que propicia o desenvolvimento de "stable patterns of social and economic relations" (Hamilton, 2012, p.2).

É, fundamentalmente, com base nestes argumentos que as agendas políticas globais, em matéria de educação, estabelecem como prioridade a 'erradicação do problema da (i)literacia' que é dito afetar a população mundial (Council of the European Union, 2012; HLG, 2012; UNESCO, 2005). Por meio de um discurso cujo objetivo imediato é "chocar o público e os governos e provocar alguma reação" (Street, 2014, p. 29), tal problema é amplamente disseminado por 'sponsors' da literacia, tais como, a UNESCO, a OCDE e a União Europeia (UE), e atestado pelos (sucessivos) resultados insatisfatórios das populações nos programas de avaliação internacionais, nomeadamente, no PISA (Programa para Avaliação Internacional de Estudantes) e no PIAAC (Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos), da OCDE.

Atendendo a este cenário, a Comissão Europeia, criou, em 2011, o High Level Group of Experts on Literacy (HLG), com a missão de:

> "(…) analisar os trabalhos de investigação, os estudos e os relatórios internacionais existentes sobre literacia, (…) analisar as formas mais eficientes e eficazes de fomentar a aprendizagem permanente da leitura ao longo da vida e, apoiando-se em bons exemplos de planeamento, retirar conclusões e apresentar propostas para apoiar as políticas adoptadas pelos Estados-Membros até ao primeiro semestre de 2012." (Conselho da União Europeia, 2010, p. 14).

No *Final Report Act now!: EU High Level Group of Experts on Literacy* (HLG, 2012), o grupo definiu três áreas-chave de intervenção política, a partir das quais os estados membros devem "to address the literacy needs of all their citizens" (p. 38): melhores ambientes de literacia; qualidade do ensino; participação justa e inclusiva nas atividades de literacia.

Além disso, o grupo apresentou, no referido relatório, as condições através das quais as áreas-chave de intervenção política se concretizam: i) maior envolvimento e cooperação entre os diversos atores educativos; ii) foco acrescido na promoção da literacia no seio familiar; iii) alargamento dos contextos de desenvolvimento de atividades de literacia; iv) maior visibilidade e acesso alargado a materiais atrativos e diversificados de leitura; v) maior utilização de recursos digitais nas atividades de literacia, de modo a tornar a leitura e a escrita relevantes para os estudantes e a permitir a apropriação das competências essenciais para a avaliação das fontes de informação digitais; vi) professores qualificados para o ensino da literacia; vii) inclusão de estratégias e métodos de ensino e aprendizagem da literacia na formação de professores; viii) inclusão/desenvolvimento/promoção da literacia em todas as áreas do currículo; ix) maior adequação das estratégias e dos métodos de ensino e aprendizagem aos mundos de literacia dos estudantes; x) inclusão dos estudantes com necessidade educativas especiais (NEE) ou com dificuldades várias nas atividades de literacia; xi) professores preparados para identificação precoce e superação das dificuldades de literacia dos estudantes; xii) inclusão de ferramentas de identificação precoce das dificuldades dos estudantes na formação de professores; e xiii) apoio especializado e adequado e acompanhamento (sistemático e individual) dos estudantes com NEE ou com dificuldades na leitura e na escrita.

Tendo por base este quadro analítico, neste texto, visa-se perceber até que ponto as políticas e as práticas de literacia para os adolescentes, desenvolvidas em Portugal, Espanha, Grécia, Roménia e Irlanda, respondem às recomendações e às orientações europeias, designadamente do HLG (2012), e quais poderão ser os seus principais efeitos na vida escolar destes adolescentes.

O ESTUDO: OBJETO, OBJETIVOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Os dados aqui mobilizados decorrem de um projeto de doutoramento em curso no Instituto de Educação da Universidade do Minho, financiado pela FCT (SFRH/BD/115889/2016), cujo objetivo é caracterizar políticas e práticas de literacia de cinco contextos educativos europeus: Portugal, Espanha, Grécia, Romé-

nia e Irlanda. A seleção destes países deve-se aos factos de apresentarem algumas afinidades socioculturais e educativas e por serem alguns dos mais afetados pela crise económica, na Europa.

Para a identificação das políticas e práticas de literacia consultaram-se especialistas e investigadores nacionais; *websites* das várias instituições e organismos, tais como Ministérios da Educação e bibliotecas; documentos produzidos no âmbito de estudos internacionais, nomeadamente, os relatórios da OCDE, da Rede Eurydice e do projeto ELINET – European Literacy Policy Network (EAC/S05/2013).

Para a sua seleção adotaram-se três critérios: i) incluir nos objetivos o desenvolvimento da literacia/leitura/língua e/ou na sua fundamentação as preocupações com a literacia dos estudantes; ii) ter como destinatários os adolescentes (10-18 anos); e iii) a data de implementação ser igual ou posterior a 2000, por ser este o ano em que se realizou o primeiro teste PISA e em que foi estabelecida a 'Estratégia de Lisboa'.

Simultaneamente, criou-se uma base de dados com os documentos referentes aos casos selecionados, como, por exemplo, legislação, normas ou orientações, referenciais, planos de trabalhos, relatórios e panfletos.

Após a organização dos dados, foram contactados os representantes de cada país na rede ELINET, no sentido de validarem as informações.

Através destes procedimentos foram identificados 123 casos de programas, projetos, medidas políticas de literacia: 30 de Portugal; 24 de Espanha; 16 da Grécia; 20 da Roménia; 19 da Irlanda; 14 nos quais um ou mais países do estudo participam.

Como metodologia de análise do *corpus* documental recolhido sobre tais casos, elegeuse a análise de conteúdo, considerando sete categorias: i) objetivos; ii) proponentes; iii) contextos em que ocorrem; iv) atores ou agentes envolvidos; v) atividades desenvolvidas; vi) recursos utilizados; e vii) impacto.

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A LITERACIA NA EUROPA: UMA CARACTERIZAÇÃO

A análise transversal dos títulos dos 123 casos em estudo aponta para uma predominância da palavra "leitura" ou de palavras da mesma família (tais como, "ler" e "leitor"), já que 42 são constituídos por estes vocábulos. A palavra "escrita" bem como as palavras da mesma família estão muito menos presentes, surgindo, nos três títulos em que ocorrem, conjugados com vocábulos relacionados com "leitura". Curiosamente, estes três casos desenvolvem-se em Espanha, país em cuja língua o conceito de "literacy" não tem tradução, sendo frequentemente substituído pelo uso simultâneo de "leitura" e "escrita". É o que acontece em "Ler, escrever, expressar-se... em todas as áreas disciplinares do ensino secundária" ("Leer, Escribir, Expresarse en todas las áreas de secundaria") e em "Método inclusivo de ensino da leitura e da escrita" ("Método de lectoescritura inclusivo:

Método de la Oca"). Quanto ao termo "literacia", este surge nos títulos de apenas 12 casos.

Esta análise põe, desde já, em evidência dois aspetos que serão explorados mais adiante. O primeiro diz respeito a uma certa desvalorização, por parte dos criadores e formuladores dos casos em estudo, da atividade ou prática da escrita em detrimento da leitura, mesmo que a escrita seja cada vez mais considerada a forma 'dominante da literacia de massas' (Brandt, 2015), O segundo relaciona-se com um certo grau de afastamento ou desvio do que seria de esperar que fosse o principal foco de interesse destas políticas e práticas: a literacia, enquanto conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita, e não apenas enquanto capacidade de ler – e compreender de forma 'literal' (Macedo, 2000) – "material literário" (Macedo, 2000, p. 87).

Examinando o *corpus* documental recolhido é possível confirmar estas tendências das atuais políticas e práticas de educação para a literacia desenvolvidas nos cinco países do estudo e identificar outras. Com efeito, verifica-se que há duas grandes linhas de ação: melhoria do ensino e aprendizagem (através, sobretudo, da produção e/ou uso de ferramentas/estratégias/ metodologias de ensino e aprendizagem ou do desenvolvimento das competências ou qualificações profissionais dos professores) e o fomento da leitura por prazer dos jovens adolescentes. Efetivamente, há um número elevado de iniciativas que incluem estes propósitos na sua lista de objetivos, como ilustram os seguintes excertos:

> "O nosso projeto visa familiarizar os professores com as ferramentas e propostas pedagógicas e como estratégias metacognitivas para a planificação de atividades no ensino de todas as disciplinas curriculares (…)." ("Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua + Tecnologias de Informação e Comunicação: da teoria à prática na escola", Grécia)
>
> "(…) o projeto visa o desenvolvimento de comunidades online de professores e o desenvolvimento profissional contínuo de professores (…)." ("Uso de comunidades online de professores para apoiar práticas de literacia digital na educação primária e secundária", Grécia)
>
> "o desenho das linhas estratégicas do programa responde em grande parte ao desejo de animar o gosto pelos livros na nossa sociedade (…)." ("Plano de Fomento da Leitura", Espanha)
>
> "Os objetivos da competição são: estimular a leitura por prazer entre as crianças e os adolescentes; promover o valor da literatura entre as crianças e os adolescentes (…)." (Batalha de Livros, Roménia)

Há também objetivos que têm uma expressão mais fraca nos documentos examinados, designadamente: produzir/providenciar recomendações; reduzir o risco/índice de abandono escolar; incentivar o uso das bibliotecas; envolver os pais/a família na atividade de leitura.

Os principais proponentes são, em primeiro lugar, os organismos governamentais, como o Ministério da Educação. Seguem-se as escolas, as universidades

ou instituições de ensino superior e, por último, as bibliotecas e as associações ou organizações não-governamentais.

Os professores são os atores/agentes mais solicitados. As escolas ou outras instituições de ensino e as bibliotecas têm também um papel preponderante. A família e a comunidade, em geral, são os atores menos citados nos documentos analisados.

Os casos em estudo decorrem, sobretudo, em contexto escolar (principalmente dentro da sala de aula, mas também nas bibliotecas escolares), em ambientes de aprendizagem formal e não-formal. São escassos aqueles que pretendem atuar no contexto familiar dos adolescentes.

As atividades mais realizadas são a organização ou participação em conferências ou eventos similares, a participação em cursos ou sessões de formação, a produção de materiais pedagógico-didáticos. As atividades de leitura têm também uma forte expressão, sendo uma das mais realizadas.

Apesar da crescente valorização das tecnologias digitais, os recursos mais utilizados são os de suporte tradicional. Entre estes, destaca-se o livro, sobretudo, literário. Os recursos audiovisuais são os menos usados no desenvolvimento das atividades destes casos.

Atendendo a estas características genéricas, conclui-se que os programas, projetos, medidas políticas de literacia em análise tendem a valorizar as práticas escolarizadas e formais de literacia/de leitura.

Para analisar o impacto que estes casos terão na vida escolar dos adolescentes, consideraram-se sete indicadores: i) âmbito geográfico ii) duração; iii) atores envolvidos; iv) objetivos; v) avaliação; vi) tipos de produtos finais; vii) alcance dos resultados. Com base nestes indicadores, antecipa-se que a maioria dos casos em análise terá um impacto relativo, já que são iniciativas pouco consistentes e pouco sustentáveis; limitadas geográfica e localmente; o seu âmbito de intervenção reduz-se à escola, principalmente, à sala de aula; os objetivos são redutores, dado que se centram, na sua maioria, na animação da leitura e do livro; o processo de avaliação é pouco transparente; e os seus resultados são de curto prazo.

Há, no entanto, exceções, como, por exemplo, a "Estratégia nacional de melhoria da literacia e da numeracia para a aprendizagem e para a vida", da Irlanda, e o "Projeto linguístico de Escola", da Espanha. Ambos apresentam uma fundamentação mais sólida; são mais planificados e estruturados, partindo do plano macro (por exemplo, estabelecem o currículo, definem as competências) para o plano micro (fornecem sugestões de atividades de sala de aula); o contexto de intervenção é mais abrangente, na medida em que implicam e envolvem também a comunidade, em geral, e a família; apresentam objetivos mais focados no desenvolvimento das práticas de literacia dos estudantes; preveem uma equipa de avaliação e de monitorização da sua implementação; e os seus resultados são de longo alcance. Dadas estas especificidades, antecipa—se que estes dois exemplos tenham um impacto mais significativo na vida escolar dos adolescentes.

Recuperando as áreas-chave de intervenção políticas e as condições defini-

das e elencadas pelo HLG com o propósito de ajudar os países a e responderem ao 'desafio europeu da literacia' (HLG, 2012, p.32), e considerando as características das políticas e práticas de literacia apresentadas, conclui-se que os seus objetivos são consonantes com as grandes orientações e recomendações europeias. Além disso, ainda que a família e a comunidade não sejam os atores mais solicitados, já começa a notar-se alguma preocupação, por parte dos proponentes destas iniciativas, em envolvê-los nas suas atividades. Começa também a ser visível um movimento de introdução pedagógica de recursos digitais. Porém, tal movimento não parece estar a formar 'utentes' (Dionísio, 2005) eficazes e confiantes de textos digitais, já que se limitam a incentivar o manuseamento das tecnologias digitais. Tem havido, ainda, um investimento internacional na criação de projetos que visam formar professores para o ensino da literacia. Faltam, contudo, evidências de que os seus produtos finais estejam a ser valorizados e/ou adotados, formalmente, nos contextos nacionais analisados. Por último, os países têm investido mais na conceção de estratégias e métodos de integração dos estudantes de grupos desfavorecidos e com necessidades educativas especiais ou com dificuldades no ensino. No entanto, não parece haver apoio sistemático e individual desses estudantes, nem parecem reunidas as condições para atender às dificuldades de literacia específicas de cada um.

CONCLUSÃO: A LITERACIA COMO 'PALAVRA-CÓDIGO' PARA OUTRAS ANSIEDADES, PREOCUPAÇÕES E JUSTIFICAÇÕES

De acordo com Scribner (1984), a literacia é "a many-meaninged thing" (p. 9), usada como a "codeword" (Green, Hodgens, & Luke, 1994, p. 404), com diferentes significados e aceções, em variadíssimos contextos e com finalidades diversas. Neste sentido, como mostram Gee (2008), Green, Hodgens e Luke (1994) e Williams (2007), as preocupações com a literacia dos adolescentes, presentes na fundamentação ou base conceptual das políticas e práticas nacionais, estão, não raras vezes, relacionadas, com outras inquietações associadas ao acesso desigual às práticas académicas de literacia, ao uso adequado da língua, aos avanços tecnológicos e às mudanças das práticas de leitura e de escrita que tais avanços acarretam, ou mesmo à formação de mão-de-obra qualificada. A este respeito, Hannon (2000) expõe que "Literacy is often associated with radical political goals – to do with demands for democratic rights and power. (…) However, here too what matters is not literacy in itself but its place in a wider political education" (p. 7).

Considerando os dados anteriormente apresentados acerca dos 123 casos de programas, projetos e medidas políticas de literacia analisados, percebe-se que a sua grande preocupação é, claramente, o fomento da leitura, nomeadamente de determinadas modalidades de leitura – por prazer ou para lazer –, mais do que o desenvolvimento das competências de leitura dos estudantes. Trata-se de uma "abordagem romântica" (Macedo, 2000, p. 89) em que a leitura é encarada como "uma mera atividade humana de entretenimento" (Gamboa,

2010, p. 38), "como a satisfação do ego e como uma experiência prazerosa" (Macedo, 2000, p. 90). Além disso, o incentivo à sua prática faz-se através da promoção (da utilização) do livro literário, por ser entendido como "a 'canon' of books which any cultured person should know" (Barton, 1994, p. 169). Neste enquadramento, a literacia pode ser implicitamente definida "as the reading of great books (…) rather than as rhetorically effective communication" (Williams, 2007, p. 180).

As políticas e práticas de educação para a literacia desenvolvidas nos cinco países do estudo são, também, concebidas para atenderem a outros propósitos, nomeadamente, ao incentivo do uso das tecnologias digitais, no processo de ensino e aprendizagem, como veículo de inovação e modernização da educação, e não, necessariamente, como motor de desenvolvimento da literacia digital enquanto "the confident and critical use of electronic media for work, leisure and communication" (Fransman, 2005, p. 9).

Uma outra preocupação subjacente à conceção e implementação dos casos estudados é a melhoria das competências de comunicação ou de uso correto da linguagem. A importância atribuída ao uso adequado da língua – que se entende ser o da escola, o académico, o usado pela cultura 'dominante' (Macedo, 2000; Williams, 2007) – poderá dever-se ao facto de, como realça Williams (2007), "Unconventional speech or language is regarded in the larger culture as an indication of lower class status, and any person who uses it is penalized in terms of economic opportunities." (p. 180). De facto, uma parte significativa dos casos examinados realça, precisamente, que, para que sejam bem-sucedidos, profissionalmente e socialmente, nas suas vidas futuras, na sociedade globalizada, é fundamental que os jovens saibam expressar-se, oralmente e por escrito, de forma adequada, ou seja, que saibam "reproduzir os valores e o significado dominantes" da língua (Macedo, 2000, p. 88). Trata-se, por isso, de manter a "hegemony of elites and dominant classes in certain societies" (Scribner, 1984, p.11)

As inquietações com os resultados, com o progresso académico e com a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, isto é, com a formação de mão-de-obra qualificada, estão também patentes nos documentos examinados. Neste contexto, a literacia (ou a sua 'falta') é associada a questões como o abandono escolar e o desemprego e às desigualdades sociais e os sujeitos com mais dificuldades são caracterizados como 'deficitários', sendo também, de certo modo, considerados 'culpados' pela situação social e económica em que eles próprios e o país se encontram. Trata-se, assim, da manifestação de uma preocupação, não com a literacia em si mesma, mas com o poder que lhe é atribuído: "a garantee of economic, political or personal progress" (Hannon, 2000, p. 7). É neste sentido que é apontada a necessidade de 'erradicar a iliteracia' – como se de uma 'doença' se tratasse – através da ação de profissionais especializados, ou seja, os professores e as instituições de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addey, C. (2014). *Why do countries join international literacy assessments? An Actor-Network Theory analysis with case studies from Lao PDR and Mongolia* (Doctoral dissertation, University of East Anglia). Recuperado de https://ueaeprints.uea.ac.uk/52185/1/2014AddeyCCLPhD.pdf

Clarke, J. (2005). Whose Skills? Whose Life? Skills or life in the context of informal learning. Recuperado de http://www.literacy.lancs.ac.uk./rapal/docs/whose%20skills%20whose%20life.pdf

Conselho da União Europeia (2010). Conclusões do Conselho sobre a elevação do nível das competências de base no contexto da cooperação europeia em matéria escolar para o século XXI (2010/C 323/04). Recuperado de https://eur-lex.europa.eu/legal content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010XG1130(01)&from=PT.

Council of the European Union (2012). Council conclusions of 26 November 2012 on literacy (2012/C 393/01). Recuperado de https://eur lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1219(01)&from=EN.

Barton, D. (1994) *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwel.

Brandt, D. (2015). *The Rise of Writing*. United Kingdon: Cambridge University Press.

Dionísio, M. L. (2005). Pedagogia da leitura: princípios e práticas. In F. Viana, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Leitura, literatura infantil e ilustração* (pp. 29-40). Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Fransman, J. (2005). Understanding literacy: a concept paper. *Background paper for the EFA Global Monitoring Report: Literacy for Life, 2006*. Paris: UNESCO.

Gamboa, M. J. (2010). *A construção escolar do plano nacional de leitura: um estudo num agrupamento de escolas do ensino básico*. (Tese de Doutoramento em Didática, Universidade de Aveiro).

Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses* (3ª ed.). London: Routledge/Falmer.

Green, B., Hodgens, J., & Luke, A. (1994) *Debating literacy in Australia: a documentary history, 1945 – 1994*. Sydney: Australian Literacy Federation.

Hamilton, M. (2012). *Literacy and the politics of representation*. New York: Routledge.

Hamilton, M., & Pitt, K. (2011). Changing policy discourses: Constructing literacy inequalities. *International Journal of Educational Development*, *31*(6), 596-605.

Hamilton, M., Maddox, B., & C. Addey (Eds.) (2015). *Literacy as Numbers: Researching the Politics and Practices of International Literacy Assessment*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Hannon, P. (2000). *Reflecting on literacy in education*. London: Routledge/Falmer.

HLG (High Level Group of Experts on Literacy) (2012). *Act now!: EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report, September 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Lahire, B. (2005). *L'Invention De L'illettrisme*. Paris: La Découverte.

Macedo, D. (2000). Alfabetização, linguagem e ideologia. *Educação & Sociedade*, *37*, 84-99.

Scribner, S. (1984). Literacy in Three Metaphors. *American Journal of Education*, 93(1), 6-21.

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Street, B. (2014). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (M. Magno, Trans.). São Paulo: Parábola Editorial. (Trabalho original publicado em 1995).

UNESCO (2005). *EFA Global Monitoring Report: Literacy for life 2006*. Paris: UNESCO Publishing.

Williams, B. (2007). Why Johnny can never, ever read: the perpetual literacy crisis and student identity. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51(2), 178-182.

Formação contínua de professores generalistas e especialistas no ensino primário angolano

Jeremias Lello Guimarães Correia [39]
Maria Luísa Branco [40]

Resumo
Nos dias de hoje, enfrentam-se inúmeros desafios para se garantir a qualidade dos sistemas educativos. Um destes desafios está relacionado com a preparação adequada dos atores diretos, no caso, os professores, que são o garante para a construção de uma rede educativa de qualidade. Em Angola, a reforma educativa de 2004 estendeu o ensino primário de 4 para 6 classes, tornando desadequada a formação inicial dos professores no ativo. Este desfasamento tem resultado em dificuldade dos professores do ensino primário na lecionação das disciplinas de Educação Musical, Educação Física, Matemática e Educação Manual e Plástica. Face à problemática apresentada, o presente estudo tem como objetivo propor um plano de formação contínua para professores em atividade docente no ensino primário. A metodologia selecionada é a qualitativa, que valoriza o papel do investigador enquanto construtor do conhecimento. No âmbito do paradigma fenomenológico-interpretativo, pretendemos, com esta metodologia, identificar as lacunas/ /insuficiências reconhecidas pelos sujeitos ao nível da formação inicial e o impacto das mesmas na vida profissional dos docentes do ensino primário, bem como recolher sugestões para as ultrapassar. O grupo de sujeitos participantes será constituído por, pelo menos, 10 especialistas na área da educação, com destaque para as áreas de formação de professores e currículo. Entrevistaremos, também, entre 12 a 20 sujeitos no âmbito da constituição de dois grupos focais: um com 6-10 professores generalistas e outro com 6-10 professores especialistas, ambos em atividade docente no ensino primário. A escolha de todos os sujeitos será feita de forma intencional. No final do estudo, espera-se produzir um plano de formação contínua para professores generalistas e especialistas em atividade docente no ensino primário, com vista a colmatar as insuficiências atualmente apresentadas em termos metodológicos e de conhecimentos científicos.

Palavras-chave: formação inicial; formação contínua; modelos de formação de professores; professores generalistas; professores especialistas.

[39] jeremias.correia@ubi.pt; Universidade da Beira Interior
[40] lbranco@ubi.pt: LabCom.IFP-UBI, Universidade da Beira Interior

INTRODUÇÃO

Os desafios para garantir a qualidade dos sistemas educativos são inúmeros e requerem a atenção dos atores sociais, de modo particular os professores, que estejam diretamente ligados à materialização dos objetivos educativos traçados. Para que esses atores alcancem sucesso nas tarefas que lhes são atribuídas, precisam ter uma preparação adequada.

O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Delors (1998), defende que a melhoria da qualidade de educação está sujeita à melhoria do estatuto social e das condições dos professores. Na mesma senda, o relatório *Teachers Matter* elaborado pela OCDE (2005) defende políticas que contribuam para a atração, desenvolvimento e retenção de professores efetivos nas escolas, uma clara alusão à valorização do trabalho docente, chegando a considerar os professores como o "centro do melhoramento dos esforços da escola" (p. 1). Desses argumentos depreende-se a importância dos profissionais da docência para a construção de uma rede educativa de qualidade e a consequente transformação social. As transformações sociais, que hoje são registadas, são fruto da formação do homem, enquanto ser racional.

Considerando que os Estados procuram melhorar as escolas, de modo a responder adequadamente aos desafios sociais e económicos (OECD, 2005), urge, também, a necessidade de repensar as políticas de formação dos agentes que tornem possível o funcionamento das mesmas. A adoção de estratégias adequadas de formação de professores, assentes na definição clara de modelos de formação inicial e de modelos de formação permanente ou em modo de capacitação docente (Tello & Almeida, 2014), torna-se no ponto de partida fundamental. As estratégias definidas devem estar articuladas com a sua implementação para que a qualidade de ensino melhore significativamente.

As conclusões apresentadas há uns anos no relatório Delors (1998) e no estudo da OCDE (2005), com base na recolha de informações educativas de vários países, continuam a ser atuais na referência que fazem à importância dos professores para a construção e manutenção de uma rede educativa de qualidade, cujo resultado é a transformação social. Paradoxalmente, verifica-se um desfasamento entre os discursos e a realidade experimentada pelos professores (Monteiro, 2017). O epicentro do desfasamento encontra-se, também, associado às insuficiências na formação.

No caso particular de Angola, sem descurar os demais aspetos mencionados, o epicentro encontra-se na formação do professor, tanto inicial quanto contínua. A reforma educativa de 2004 estendeu o ensino primário, de 4 para 6 classes. Esta reforma tornou desadequada a formação inicial dos professores em atividade docente nesse nível de ensino. Esta desadequação tem a ver com o facto de, antes da referida extensão, a 5ª e 6ª classes pertencerem ao anterior II nível do Ensino de Base Regular cujo regime de lecionação era polidocente, ou seja, existia um professor para cada uma das disciplinas. Com a extensão do ensino primário, verificaram-se duas situações: ou os professores que passaram a

lecionar todas as disciplinas da 5ª e 6ª classes continuaram a ser os mesmos que lecionavam antes até à 4 classe ou os que tinham formação em áreas de especialidade para lecionar na 5ª e 6ª classes passaram, também, a lecionar nas classes anteriores. Estes professores não foram alvo de uma formação específica que permitisse a sua atualização para fazer face aos novos desafios do regime de monodocência.

O problema relaciona-se, essencialmente, com as disciplinas de Matemática, Educação Manual e Plástica e Educação Musical, já para não falar, na maior parte das vezes, senão mesmo sempre, a disciplina de Educação Física que, por deficiência de formação inicial, muitos professores simplesmente não lecionam. Os professores que se predispõem a lecionar, fazem-no de forma empírica sem formação adequada na área.

Embora no Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020 se reconheça a necessidade de aprofundar a qualificação dos professores primários por causa da reforma (PNFQ, 2012) as únicas ações de qualificação ou formação contínua desses profissionais são os seminários de capacitação ministrados no início de cada ano letivo. Questionam-se esses seminários pelo facto de neles serem mais destacadas as metodologias de ensino e avaliação dos alunos, quando, na verdade, a formação contínua devia "contribuir para que os docentes adquiram e desenvolvam determinadas aprendizagens que propiciem melhoria da sua prática e, consequentemente, da experiência escolar e as aprendizagens dos alunos" (González & López, 2017, p.1096), que transcendem o foco exclusivo naquelas. É do nosso entender que deve existir uma articulação entre os conteúdos e a prática pedagógica para que haja um desenvolvimento harmonioso do processo de ensino-aprendizagem.

Face à problemática apresentada, entendemos que uma das soluções passa pela realização de uma verdadeira formação contínua para esses agentes de educação. Assim, o presente estudo justifica-se na medida em que se pretende conceber um plano de formação contínua de professores em atividade docente no ensino primário, com vista a minimizar as insuficiências da formação inicial e a desadequação advinda da reforma educativa. O plano assumirá a forma de um Curso de Atualização Docente e terá como destinatários tanto os professores generalistas quanto os que possuem formação inicial em especialidade.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A conceção dos sistemas educativos, embora tenha presente o isomorfismo de modelos mundiais, bem como o cumprimento de agendas internacionais, pressupõe uma adequação, tendo em conta o contexto político, económico e social dos Estados. Na conceção desses sistemas, um dos aspetos que pensamos merecer profunda atenção é a política de formação de indivíduos que serão os protagonistas principais para a materialização dos objetivos educativos do Estado.

Para efeitos desta investigação entendemos o âmbito da formação de pro-

fessores, na perspetiva de Marcelo García, (1999) que diz corresponder aos processos através dos quais os professores, em formação ou em exercício, se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (1999, p. 26).

Esta conceção abrange uma ampla perceção tanto do futuro quanto do professor em exercício. Não se limita somente aos aspetos tecnicistas do saber-fazer, mas extrapola para uma compreensão mais abrangente do ser professor, o saber-agir, (Alarcão, 1996; Infante, Silva, & Alarcão, 1996; Mesquita, 2015) mediante a sua intervenção para a melhoria da qualidade de ensino, num ambiente de colaboração, inovação e emancipação profissional.

Formação inicial

Na perspetiva de Nóvoa (1987), existem quatro domínios, nos quais, qualquer sistema contemporâneo de formação de professores se deve fundamentar, nomeadamente a formação académico-científica, a formação pedagógica e metodológica, a adesão a um conjunto de normas ético-deontológicas e a aquisição de uma identidade profissional. No domínio académico científico, o futuro professor adquirirá um conjunto de saberes e conhecimentos a partir de conteúdos selecionados e sistematizados. A formação pedagógica e metodológica propiciará a aquisição de competências e técnicas que o permitirão transferir os saberes no âmbito do exercício profissional. O conjunto de normas éticos-deontológicas constituem a base para a compreensão e cumprimento dos valores estabelecidos pela profissão, permitindo, desse modo a afirmação profissional.

Na opinião de Marcelo García (1999), a formação inicial de professores deve ter essencialmente três funções: formação e treino de futuros professores; controlo da certificação; e ser agente de mudança. A primeira função corrobora com o que Nóvoa (1987) estabeleceu nos domínios da formação académico-científica e da formação pedagógica e metodológica. A função de controlo da certificação defende a necessidade de selecionar aqueles que verdadeiramente se demonstrem capazes de exercer a profissão. Dito doutro modo, só exerce a profissão aquele que esteja preparado para o efeito. A terceira e última função postula que a formação inicial deve permitir que o futuro professor se transforme num agente de mudança tanto do sistema educativo como da sociedade. Entretanto, mais do que mudar o sistema educativo ou contribuir para a mudança social, a mudança deverá começar por si mesmo, refletindo sobre a profissão.

Na mesma linha dos autores referidos, Monteiro (2017) sustenta que a formação inicial, sendo o ponto de partida para a profissionalização do futuro docente, deve expressar a necessidade de os professores possuírem formação científica que lhes permita apropriar-se de saberes sobre o fenómeno educacional, bem como sobre os conteúdos e métodos de aprendizagem.

Formação contínua

O conjunto de habilidades, técnicas e competências adquiridas ao longo da formação inicial proporcionam as bases essenciais para o exercício da atividade profissional docente. Porém, fruto dos constantes desafios que se impõem a esta profissão, urge a necessidade de se promover o desenvolvimento profissional. Esse desenvolvimento é baseado numa dinâmica constante de transformações, de desconstrução e reconstrução de conceitos, mediante aquisição de novos conhecimentos e atualização dos já adquiridos. Nesta senda, torna-se necessária a busca incansável de saberes que auxiliem o profissional na perceção e seu enquadramento nas mudanças de situações profissionais, bem como na perceção de mutações sociais inevitáveis. Assim, a realização de formações contínuas torna-se indispensável para qualquer profissional que se preze querer acompanhar e lidar adequadamente com as mudanças já referidas. Na profissão docente, a formação contínua constitui-se numa ferramenta de sequência natural da formação inicial, cuja missão complexa e exigente é a da formação do professor (Patrício, 1990), de modo que este possa construir e consolidar o saber e a ética, bem como as responsabilidades para com os alunos, as famílias e as comunidades (Ferreira, 1994) e que esteja, cada vez, mais por dentro das mudanças de situações educacionais.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), para que uma formação seja considerada contínua, no âmbito da profissão docente, pressupõe-se a realização dos seguintes atos formativos: atividades formativas que ocorram após a certificação profissional inicial; e atividades que visam, principal ou exclusivamente, melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos.

Considerando os pressupostos apresentados por Rodrigues e Esteves, (1993) propõe quatro modelos de formação contínua:

- Aprendizagem informal;
- Aprender sozinho;
- Aprender com os outros;
- Aprender de outros.

A "aprendizagem informal" é enraizada no interesse do indivíduo em buscar informações espontâneas, através de observação de práticas experientes, com vista à sua transformação e desenvolvimento profissional. O modelo de "aprender sozinho" parte do princípio da autoformação, ou seja, o indivíduo adulto deve ser suficientemente autorregulado afim de fazer uma aprendizagem individual, através do desenvolvimento de competências autodidatas. O terceiro modelo, "aprender com os outros", baseia-se na ação de aprendizagem colaborativa, cujo enfoque é a partilha de conhecimentos e experiências entre os profissionais, com vista a colmatar as dificuldades de uns e de outros. Neste modelo, podem também ser definidos os objetivos e os resultados a alcançar no final do processo colaborativo. Finalmente, o "aprender de outros" fundamenta-se num

modelo de formação mediante a realização de cursos, a partir de conceção de programas. A aprendizagem é sistematizada, pressupondo uma definição clara dos objetivos e dos resultados que se pretendem alcançar ao término do curso.

Em oposição a Garcia, (1993) Marques (2004) propõe dois modelos de formação contínua claramente orientados para a oferta de um programa sistematizado:

- Formação diretiva;
- Formação generativa.

No primeiro modelo, o processo de ensino-aprendizagem é caraterizado pela sistematização de conteúdos previamente programados. O formador assume um papel fundamental na mediação entre o conhecimento a adquirir e o formando, através da exposição de conteúdos. No segundo modelo, a formação, embora seja igualmente sistematizada por conteúdos programados, possui caráter flexível, permitindo ao formando modular o que é relevante para a sua aprendizagem, de acordo com as suas reais necessidades, ou seja, o ensino praticado é mais do tipo exploratório.

A formação contínua visa colmatar insuficiências da formação inicial mediante atualização e aprofundamento do repertório de conhecimentos (D'Água & Feldmann, 2012), devendo contribuir significativamente para o alargamento e aprofundamento do horizonte de conhecimentos (Day, 2005) de modo a permitir ao profissional transferir adequadamente o aprendido para a prática profissional (Garcia, 2002). De acordo com a necessidade, seja institucional ou individual, pensamos que cada modelo de formação tem a sua importância para o desenvolvimento do indivíduo, com vista a melhorar a sua atuação no exercício da atividade profissional e não só. Contudo, sem descurar os demais modelos, para efeitos desta investigação optamos pelos modelos de formação contínua diretiva e generativa, de algum modo relacionados com os modelos "aprender com os outros" e "aprender de outros". Consequentemente, com vista a fazer jus aos objetivos desta investigação, unimos os dois modelos, transformando-os em "modelo de formação diretiva-generativa" pelas seguintes razões: em primeiro lugar, consideramos que o processo de ensino-aprendizagem é retroalimentado entre o que ensina e o que aprende; em segundo lugar, o conteúdo programático concebido para a formação contínua deve ser baseado no diagnóstico inicial das insuficiências herdadas da formação inicial e na necessidade da sua colmatação, de modo que a sua realização seja significativa e capaz de não só atualizar conhecimentos como propiciar a aquisição de novos.

ESTUDO EMPÍRICO

A formação inicial é a base para que o futuro professor adquira saberes, habilidades, técnicas, competências e valores para o exercício adequado da profissão. Contudo, de forma isolada, a formação inicial não pode transformar a glo-

balidade da profissão nem promover o desenvolvimento profissional (Perrenoud, 1993). Desse modo, é necessário a promoção de formações contínuas, com vista a atualizar conhecimentos já adquiridos e apropriar-se de novos.

A investigação em curso tem como objetivo geral propor um plano de formação contínua de professores generalistas e especialistas em atividade docente no ensino primário, através da conceção de um curso de atualização docente.

Constituem objetivos específicos, os seguintes:

- Identificar as insuficiências na formação de professores generalistas e especialistas no ativo;
- Conceber um plano de formação contínua de professores generalistas e especialistas em atividade docente;
- Refletir sobre a melhor forma de implementação do plano de formação contínua a ser concebido.

METODOLOGIA

Tendo em conta os objetivos definidos, o estudo será conduzido no quadro de uma investigação qualitativa, pelo que se inspira "numa epistemologia subjetiva que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento" (Coutinho, 2016, p. 17). Uma das grandes vantagens desta metodologia é que se caracteriza por uma dimensão interpretativa/qualitativa das questões educativas procurando penetrar no mundo pessoal dos sujeitos diretamente ligados a tais questões com vista à recolha de sua perspetiva (Coutinho, 2016). O recurso ao paradigma interpretativo-fenomenológico permitir-nos-á submergir no mundo conceptual dos sujeitos com a finalidade de compreender o significado e o impacto que os acontecimentos têm nas suas vidas cotidianas (Bogdan & Biklen, 1994). Desse modo, será possível efetuar uma interpretação e análise aprofundada das perspetivas dos sujeitos (Amado & Ferreira, 2014).

O estudo está a ser desenvolvido no contexto angolano, cujo sistema de ensino tem sido alvo de vários questionamentos, particularmente no que tange à formação inicial e contínua de professores para o ensino primário, devido ao desfasamento entre os professores generalistas e especialistas formados e a sua atuação no exercício da atividade docente, no âmbito da monodocência.

O grupo de sujeitos participantes será constituído por, pelo menos, 10 especialistas, tidos como sujeitos-chave na área de educação, com enfoque particular na formação de professores e currículo. Dentro deste leque de especialistas poderão também ser incluídas individualidades que conheçam o funcionamento das políticas de formação de professores em Angola. Consideramos, também, a hipótese de entrevistar entre 12 a 20 sujeitos no âmbito da constituição de dois grupos focais: um com 6-10 professores generalistas e outro com 6-10 professores especialistas, ambos em atividade docente no ensino primário. A escolha de todos os sujeitos será feita de forma intencional.

A técnica de recolha de dados selecionada é a entrevista semiestruturada

que se baseia na liberdade que se dá ao respondente para se debruçar sobre o tema proposto, dentro de um quadro de referência, de modo que dele se possa captar informação relevante (Amado & Ferreira, 2014). Isto permitirá que os sujeitos-chave, os especialistas, expressem livremente as suas opiniões sem, no entanto, se alienarem do foco dos objetivos da pesquisa. Para que tudo decorra de acordo com as normas desse tipo de técnica, será produzido um guião de entrevista semiestruturada em torno dos seguintes tópicos: políticas de formação de professores, formação inicial, formação de professores primários e formação contínua.

Considerando a constituição dos grupos focais, cujo objetivo é envolver representantes de sujeitos e explorar as suas perceções para uma determinada situação (Amado & Ferreira, 2014; Coutinho, 2016), será também produzido um guião que permita explorar qual a importância atribuída pelos sujeitos à formação contínua, insuficiências a colmatar e formas de concretização daquela.

RESULTADOS ESPERADOS

Finalizado o processo de recolha de dados mediante a condução de entrevistas, espera-se que as opiniões relevantes dos sujeitos ajudem a identificar insuficiências na formação inicial dos professores generalistas e especialistas que atuam no ensino primário angolano, bem como as sugestões para ultrapassaras mesmas. E com base nessas opiniões, confrontadas com a literatura, almeja-se conceber um plano de formação contínua adequado aos professores em causa.

REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed., pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Metodologia qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Coutinho, P. C. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

D'Água, S. V., & Feldmann, M. G. (2012). A gestão escolar e a formação continuada: elos a serem estreitados. Em S. V. D'Água, & H. P. Neto (Eds.), *Formação docente: Diálogos convergentes* (pp. 119-140). São Paulo: HN.

Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.* Madrid: Narcea.

Delors, J. (1998). *Educação, um tesouro a descobrir: Um relatório para a UNESCO da comissão internacional da educação para o século XXI.* São Paulo: Cortez Editora.

Ferreira, F. I. (1994). *Formação contínua e unidade do ensino básico: o papel dos professores, das escolas e dos centros de formação.* Porto: Porto Editora.

Garcia, C. M. (2002). La formacion inicial y permanente de los educadores. *Consejo Escolar Del Estado. Los Educadores en la Sociedad Del Siglo XXI*, pp. 161-194. Madrid: Ministério de educación, cultura y deporte.

González, M. T., & López, M. T. (2017). Formación continuada del profesorado, mejora de la enseñanza y de los aprendizajes del alumnado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(75), 1095-1116.

Infante, M. J., Silva, M. S., & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de profssores: Estratégias de supervisão* (pp. 151-169). Porto: Porto Editora.

Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora.

Marques, M. (2004). *Formação contínua de professores: Um contributo para uma melhor planificação e desenvolvimento.* Lisboa: Edições ASA.

Mesquita, E. (2015). Ver, ouvir e saber: O lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores. In Gregório. M & Ferreira, S. (Eds.). *Formação inicial de professores* (pp. 292-303). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Monteiro, A. d. (2017). *Uma teoria da educação.* Lisboa: Edições Piaget.

Nóvoa, A. (16 de Novembro de 1987). Um tempo de ser professor. *(Palestra proferida no Museu João de Deus)*. Lisboa.

OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.* Paris: OECD Publishing. Obtido de http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy

Patrício, M. F. (1990). *A formação de professores à luz da lei de bases do sistema educativo.* Lisboa: Texto Editores.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - Perspectivas sociológicas.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PNFQ. (2012). *Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020.* Luanda: CESO CI Internacional.

Rodrigues, Â., & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores.* Porto: Porto Editora.

Tello, C., & Almeida, M. d. (2014). Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina. *Revista Lusófona de Educação, 26*, 161-174.

Histórias de vida: uma experiência com mulheres da comunidade indígena Pipipã de Kambixuru – educação escolar, saberes tradicionais, e resistência étnica

Ana Carolina Gomes Coimbra [41]
Maria Luísa Branco [42]

Resumo
Abordar o protagonismo das mulheres indígenas sempre foi um grande desafio para a sociedade não indígena, pois isso pressupõe discutir temas que durante muito tempo foram ocultados e/ou esquecidos no campo científico, como se fossem invisíveis. Neste contexto, falar sobre o empoderamento das mulheres indígenas da comunidade Pipipã de Kambixuru, nomeadamente nas Aldeias do Travessão do Ouro e Capoeira do Barro, localizadas na cidade de Floresta, Sertão, do estado de Pernambuco, Brasil, é de certa forma destacar a luta pelo seu reconhecimento étnico-cultural, seus direitos que são negados, a preservação dos seus saberes, e principalmente, dar-lhes voz. O estudo aqui apresentado, que faz parte de uma tese de doutoramento em Educação em desenvolvimento, que aborda a educação escolar indígena, os saberes tradicionais e as histórias de vida da comunidade em questão, tem por objetivo apresentar o papel destas mulheres indígenas na preservação dos saberes da comunidade, no contexto da sociodiversidade existente no Brasil e seu contributo para a etnogênese e preservação da comunidade indígena Pipipã de Kambixuru. A investigação tem como método a etnografia, iniciada em 2015. Os relatos de história de vida foram registrados por meio da filmagem e transcritos posteriormente. Para a realização desta pesquisa solicitou-se a autorização prévia das lideranças da respetiva comunidade. Com este estudo, pretende-se apresentar o papel destas mulheres indígenas na preservação dos saberes da comunidade, no contexto da sociodiversidade existente no Brasil e seu contributo para a etnogênese e preservação da comunidade indígena Pipipã de Kambixuru. É a partir do relato das histórias de vida de algumas mulheres indígenas da comunidade Pipipã de Kambixuru, que discorremos sobre como essas mulheres guerreiras lutaram e continuam a resistir pela preservação dos hábitos e saberes tradicionais: a medicina tradicional, a religiosidade e a educação escolar, elementos que as empoderam e as tornam protagonistas em sua sociedade, uma vez que estas têm o papel de preservar e transmitir esses saberes aos membros mais jovens da comunidade.

Palavras-chave: Educação; Mulheres Indígenas Pipipã de Kambixuru; Saberes Tradicionais.

[41] ana.coimbra@ubi.pt; Doutoranda em Educação - Universidade da Beira Interior
[42] Universidade da Beira Interior; LabCom. IFP; UBI lbranco@ubi.pt).

1. INTRODUÇÃO

As memórias são resistência; lembrar e recontar o passado são um fardo para alguns, uma alegria para outros, mas é de facto um momento de relembrar das lutas e conquistas. Normalmente as memórias reatadas são uma prática habitual dos povos indígenas do Brasil, pois, por todo o contexto histórico negado nos livros ditos oficiais, estes só possuem a oralidade, as suas histórias de vida, que são passadas e recontadas através das gerações. É típico este modo de resgate histórico cultural dos indígenas do nordeste (Oliveira, 2011), povos que foram dizimados, exterminados pelo processo colonizatório, que hoje sobrevivem com o estigma de não serem índios, por não terem identidade étnica própria. Mas pelo contrário, os indígenas da região do nordeste brasileiro fazem parte de um grande movimento indígena em busca das suas etnogêneses, das suas identidades perdidas e roubadas.

É exatamente esta busca pelo reconhecimento étnico das sociedades indígenas que muito é discutido e como através das suas historicidades podem contribuir para a etnogênese dos seus grupos étnicos através dos saberes, passados através dos tempos. Neste texto pretende-se apresentar o papel das mulheres Pipipã na transmissão dos saberes tradicionais. Estes conhecimentos vão desde a tradicional medicina indígena, e como nos dias de hoje, através da sustentabilidade no sertão pernambucano, ainda persistem, até ao sentido de religiosidade e dos processos educativos para estas guerreiras que muito sofreram em suas vidas. São legados contados e recontados oralmente nos espaços públicos da comunidade e também no espaço escolar, nomeadamente na Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno. Nestes relatos dos saberes através das histórias de vida, apresento-vos algumas mulheres indígenas que são, também, lideranças da comunidade. Os seus saberes tradicionais estão intrinsicamente ligados à resistência do povo e à luta destas para o empoderamento (León, 2001) delas como mulheres, indígenas, cidadãs nacionais.

2. OS SABERES

2.1 A Medicina Tradicional nas Aldeias Pipipã na visão das mulheres da comunidade

Nas aldeias indígenas, de uma forma geral, o tratamento e cura de doenças é feita pelos curandeiros ou pajés através dos seus saberes. A medicina indígena é milenar, e cada povo, em cada região, em qualquer lugar que seja, terá uma explicação ou algum remédio (à base de plantas, cascas, frutas, sementes) para o seu povo, fortalecendo assim o poder místico do Pajé.

Como referido por Mena (2011):

> Quando falamos de cultura tradicional de saúde, referimo-nos à visão simbólica, ou às visões simbólicas, do equilíbrio – bem estar que pode ter em uma comu-

> nidade tradicional regida pelo conjunto de normas herdadas dos antepassados (...) e que possui como objetivo manter a organização e a unidade estrutural e espiritual desse grupo; quer dizer, salvaguardar e projetar ao futuro sua integridade e identidade (p.19).

As crenças indígenas são baseadas nos poderes espirituais que podem ser utilizados como cura ou também para causar doenças. No caso dos índios do Nordeste é muito comum o uso de plantas medicinais. Na medicina indígena ou na saúde indígena muitas vezes se interligam a religiosidade em busca do processo de cura. E é neste ponto que a planta da Jurema, além de servir como um medicamento tradicional natural das matas, também é, através da ritualística, a Jurema Sagrada. Hoje, a maior parte das comunidades indígenas possuem postos de saúde, com visitas de médicos, enfermeiros, há campanhas de vacinação e levam remédios aos povos mais distantes e, por isto, a busca pelo saber tradicional sempre é o primeiro, e normalmente funciona. Nas Aldeias Pipipã, percebe-se a utilização de diversas plantas (Menezes & Fonteles, 2011) típicas do sertão de Pernambuco, a exemplo do boldo-do-chile, cujo chá serve para as funções hepáticas; a erva cidreira é utilizada como calmante, e o capim santo que na medicina indígena tem diversas funcionalidades como sudoríficas, analgésicas, calmantes, antidepressivas e expectorantes, além de ser bactericida, estimulante estomacal e da lactação. E a conhecida aroeira, que ajuda no tratamento de úlceras e de inflamações em geral.

Segundo a conhecida Dona Nega, esposa do Pajé Expedito, para ela a sabedoria das plantas é um segredo guardado a "sete chaves", só pertence a eles. Em nossa conversa em sua residência pude perceber o cuidado que ela tinha para não dizer todos esses "segredos":

> Aí eu cheguei aqui né. E comecei a fazer a medicina. Comecei com uns frasquinhos pequenininhos. Eu não tinha como comprar. Carolina é quem me dava né. – "não dona Nêga, vamos fazer, eu lhe dou 1 quilo de açúcar, 2 quilos de açúcar". Eu fazia o lambedor, aí foi miorando a minha vida né. E sei que hoje, eu tenho feito a minha medicina, pronto é essa aqui (mostra uma garrafa de plástico com o produto). Essa medicina aqui, ela cura tudo. Todas a infeção que tiver na parte do seu corpo. Essa medicina aqui, ela vai lhe curar. Ovário, útero de mulher, próstata de homem, e daí por diante. Gastrite. Eu faço também pra asma. Eu faço diferente. Eu faço por fora. Eu não faço tudo misturado. Então nossa medicina é essa (Dona Nega, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016) [43].

Questiono sobre o que tem nessa mistura, ela responde:

[43] Os relatos das histórias de vida das mulheres Pipipã de Kambixuru estão descritas tal como nas filmagens, documentados e registrados em 2015/2016, logo, pois, há diversas variações linguísticas no que tange o falar e a escrita da língua portuguesa falada no Brasil, especificamente na comunidade indígena em questão. Respeitando toda a sua diversidade oral.

> Posso dizer uma, duas, porque é segredo. Dentro tem quixabeira, tem ameixa, tem o bonome e várias ervas que eu não posso dizer (Dona Nega, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

Apesar de ser uma região muito quente, com pouquíssima incidência de chuvas, há uma diversidade de plantas medicinais que são mais comuns, mais utilizadas na comunidade. Para dona Maria Cileide da Silva, é preferível a utilização das suas ervas do mato, da sua medicina tradicional do que ir ao posto médico:

> Eu sempre... quando precisa, eu, eu faço meus remédios, minha medicina tradicional, as ervas do mato. Eu até exclusivamente é difícil até eu ir num médico. Meus remédios. Pra neto, fios, pra mim, pra uma pessoa se precisar, às vezes pra mim fazer. Aí vou no mato, tiro, quando num posso ir, digo a um filho o quê que precisa né. De casca de pau, de remédio, aí vai e tira, eu faço os remédios. Eu gosto de fazer (Dona Maria Cileide da Silva, Aldeia Capoeira do Barro, abril, 2016).

O município de Floresta está localizado nas mesorregiões do São Francisco Pernambucano e na Região de Desenvolvimento do Sertão de Itaparica, tendo seus limites ao Norte com Serra Talhada, Betânia e Custódia, ao Sul com Inajá, Tacaratu, Petrolândia e o Estado da Bahia, a Leste com Ibimirim e a Oeste com Carnaubeira da Penha e Itacuruba. A temperatura média anual é de 26,1º C. A vegetação local predominante é a caatinga hiperxerófila [44]. O município está a aproximadamente 433 km de Recife, a capital do estado de Pernambuco. A proteção do meio ambiente e o desenvolvimento econômico tornaram-se um objetivo social comum, pressupondo a convergência do desenvolvimento econômico, social, cultural e de proteção ambiental. O desenvolvimento sustentável é representado pela conciliação entre o desenvolvimento, a preservação do meio ambiente e a melhoria da qualidade de vida, e deve ser aplicado no território nacional em sua totalidade (áreas urbanas e rurais).

Donde o papel dos indígenas é de extrema valia para a preservação e continuidade da fauna e flora ainda restantes no Brasil. Como salientado por Bonnemaison (1993, citado em Leveque, 1997) "se as sociedades tradicionais viveram até o presente no interior de uma natureza que nós ocidentais julgamos hostil, é essencialmente devido ao saber e ao saber-fazer acumulados durante milênios e que nós reconhecemos hoje seu valor intrínseco". Para os Pipipã, a proteção ambiental, a terra, fauna e flora são partes essenciais de suas vidas; nas palavras de dona Lindalva Roseno da Silva, percebe-se que os indígenas sobreviviam somente com os "remédios do mato":

---

[44] Sistema ambiental brasileiro. Tem o clima semiárido; o solo é pedregoso, há diversos tipos de rochas. As plantas deste habitat são xerófilas, pois, são adaptadas a região e ao clima seco, como também a pouquíssima quantidade de água. Ver: http://mapas.mma.gov.br/mapas/aplic/atlasrh/pdf/biomas.pdf

> Se for preciso fazer eu faço, mas o povo não quer mais né! Só quer remédio né! Agora do mato, não. Tá vendo essa doenceira aí, se fosse tomar uns remédios do mato, um lambedor, uma coisa. Nós tava conversando que, Ave Maria, faz até medo né! Que o caba não sabe nem segurar e só se lembra dos remédios de botica né"! "aí a gente tem que caça uns paus ali no mato. Aqueles pau, madeira, os pau que Deus deixou. Aí fazer aquele cozinhamento né! Que nem essa sinusite né! É uma doença perigosa, mas ali se o caba quiser faz uma misturada de 9 pau, de 9 erva né. E toma 9 banho né! Acabou-se a sinusite. Então, era doente, era. Eu tinha um estado de sinusite que não podia levar sol, não podia levar vento, não podia levar sereno, chuvisco de chuva. E graças a Deus hoje eu tô boinha, tá vendo? Eu sofria de asma, hoje eu não sei o que é isso, graças a Deus. E fui, e fui tomar minhas ervinhas do mato. Não foi remédio de farmácia. Tá certo que os médicos chega também e ele passa uma coisa pra pessoa né! Mas tem doença que o medico não sabe o que é. Aí a pessoa faz aquele cozinhamento, pega aqueles matinho né! Pega aquele matinho ali, chega, faz aquele chá, dá a pessoa, fica bom né! Hoje é tanta doença que a pessoa não sabe nem se curar. Mas eu tenho muita fé em Deus, muita fé em Deus e em nossa Mãe Virgem (D. Lindalva Roseno da Silva, Aldeia Capoeira do Barro, abril de 2016).

Do que se depreende uma tentativa de conciliar a limitação dos recursos naturais com o ilimitado crescimento econômico, que estão condicionadas à consecução do desenvolvimento sustentável e da organização social. Locatelli (2000) ressalta que "ao contrário dos anseios e necessidades do homem, que podem ser considerados como ilimitados, os recursos naturais disponíveis não o são" (p. 297). Conciliar meio ambiente e desenvolvimento econômico requer planejamento, e não atraso econômico como afirmam alguns. Deve-se preservar para que os recursos passem de uma geração a outra, para que os saberes tradicionais e os conhecimentos se perpetuem, obviamente com as adaptações e modificações do tempo, mas que estas também tenham condições que poderão sobreviver no futuro. Estas questões serão resolvidas com medidas educativas, e com a conscientização de todos quanto à preservação do meio ambiente. De acordo com Diegues (2000):

> Esses sistemas tradicionais de manejo não são somente formas de exploração econômica dos recursos naturais, mas revelam a existência de um complexo de conhecimentos adquiridos pela tradição herdada dos mais velhos, por intermédio de mitos e símbolos que levam à manutenção e ao uso sustentado dos ecossistemas naturais (p.20).

Os princípios do desenvolvimento sustentável, os quais os indígenas Pipipã tentam cumprir com regularidade, inclusive é uma temática ensinada na sala de aula indígena. Devem respeitar e cuidar da comunidade dos seres vivos: é quase que um princípio ético, pois não precisam e não devem destruir as outras espécies; melhorar a qualidade de vida humana: é este o principal objetivo do desenvolvimento sustentável, permitir que as pessoas realizem o seu potencial e vivam com dignidade. Conservar a vitalidade e a diversidade do planeta Terra: pois é nele que vivem. Assegurar o uso sustentável dos recursos renováveis e

minimizar o esgotamento de recursos não renováveis; modificar atitudes e práticas pessoais: a sociedade deve promover valores que apoiem a ética, desencorajando aqueles que são incompatíveis com um modo de vida sustentável.

Deve-se incentivar disciplinas de direito e educação ambiental desde a pré-escola, para que as crianças valorizem, respeitem e cuidem dos seus territórios sagrados. Permitir que as comunidades cuidem de seu próprio meio ambiente: as comunidades e grupos locais tendem a expressar as suas preocupações a achar soluções mais rápidas se estiverem vivenciando o problema. Gerar uma estrutura nacional para a integração de desenvolvimento e conservação: toda sociedade precisa de leis e de estrutura para proteger o seu patrimônio; tentar prever os problemas e evitar danos maiores. Constituir uma aliança global é de extrema importância, pois a falta de cuidado de um interfere na vida do outro. Entretanto, não devemos nos contentar com palavras e sem buscar ações. Logo, pois, é relevante compreender que esse desenvolvimento da sustentabilidade está intrinsecamente relacionada à terra, ou seja, ao que é sagrado para os indígenas, o que não é diferente para os Pipipã. É percetível a ligação intensa com o território considerado ancestral, pois, há uma autoidentificação histórica. A presença de instituições sociais, ONG's, pesquisadores, de políticas próprias e tradicionais e de representações sociais da comunidade confirmam a luta dos processos da Educação Escolar Indígena para inserir, ensinar e ter de facto sua aplicabilidade dos sistemas de produção principalmente voltados para a subsistência.

Saber utilizar as plantas medicinais, saber quando "os matos" estão prontos para utilização sem agredir a natureza, para fazer os remédios, não é uma tarefa exclusiva das mulheres Pipipã, porém são mais dedicadas a esta prática. A comunidade confia nos seus conhecimentos tradicionais. Respeitam a terra, o sagrado, a vida. Viver na Serra Negra e viver para a Serra Negra é o desejo das mulheres, de toda a comunidade. É transmitir seus saberes, é preservar a identidade étnica dos Pipipã de Kambixuru.

2.2 A religiosidade das mulheres Pipipã

As religiões ameríndias e o que os indígenas entendem por religiosidade são perspectivas bem diversificadas, pois no Brasil tem mais de 300 povos, com suas culturas, hábitos e costumes próprios, inclusive a religião. No caso dos Pipipã de Kambixuru, e da maioria dos índios do Nordeste, tem em suas fundações religiosas o culto aos antepassados, nomeadamente à Jurema Sagrada (Grunewald, 2008; Mota, 1996; Salles, 2010); contudo, por conta do processo colonizatório a maior parte das comunidades foram e continuam catequizadas e ou evangelizadas, resquício histórico dos Jesuítas, e posteriormente por órgãos de procedência religiosa.

A Jurema Sagrada é uma religião de origem ameríndia, de culto aos antepassados indígenas. É uma tradição religiosa dos nativos que viviam no litoral dos estados da Paraíba, Rio Grande do Norte e no Sertão de Pernambuco, nordeste brasileiro, fundamentado em ervas, raízes e casacas de árvores usadas com

função mágica para a cura ou para afastar males e recuperar as energias dos fiéis e de todos aqueles que procuram o auxílio dos mestres juremeiros. Na maioria das vezes, essa erva é utilizada em forma de fumo, que serve para a defumação da casa, e do chá, da bebida sagrada para dar início aos trabalhos religiosos. Para os Pipipã de Kambixuru, o ritual da Jurema se faz juntamente com o Toré [45], o Toré dos Encantados. Para este evento as/os indígenas vestem um aparato especial que faz parte da tradição. São utilizados o saiote [46], o maracá [47], o aió [48]. Segundo Dona Nega, o aió guarda alguns dos seus segredos. Pergunto sobre o aió, ela responde:

> Ah, aqui é muito importante pra mim. Aqui eu guardo meu cachimbo, meu maracá, tem meus santos que eu adoro. Tem Santa Luzia. Ah , tô contando todos os meus segredos aqui. E tem mais coisas aqui. O cachimbo fuma com fumo de rolo, eu não fumo não. Mas eu fumo outras coisas, como o alecrim, a canelinha (Dona Nega, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

Converso com ela sobre o cachimbo, o caqui. Pergunto se era feito do pau da jurema preta, e ela responde que sim. Já o maracá é feito com o pau da jurema preta com outro tipo de semente, a qual não revelou. Para dona Cileide a Jurema cura tudo, mas tem que ter fé:

> A Jurema é uma coisa sagrada, muito boa, a Jurema faz bem, a Jurema faz bem para saúde, pra tudo. Se a gente tiver a fé, a gente tendo a fé, tudo com fé em Deus e a força Encantada, vai ser resolvido. É muito bom (Dona Maria Cileide, Aldeia Capoeira do Barro, abril de 2016).

Dona Maria Roseno dos Santos teve algum receio de falar sobre a religiosidade, mas afirmou com convicção que a Jurema é a cura. Novamente a dualidade crença e fé aparecem nos discursos das mulheres Pipipã:

> Num sei não, não posso falar não (após uns minutos, em completo silêncio e ao fundo só se escutava o Toré)... É o seguinte, a Jurema, a jurema é a cura. O camarada bebe, onde tá a mesa, aí bebe. É a cura que nois temo pra curar. É Jurema (Dona Maria Roseno, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

Optar pela tradição oral como uma alternativa de estudo referente à vida social de pessoas, além de mexer no conceito de personagem histórico, trabalha, também, com a questão do cotidiano, evidenciando a trilha da história de vida dos cidadãos comuns em uma rotina explicada na lógica da vida coletiva de gerações que vivem no presente. Caracterizada como história do tempo presente é

---

[45] Dança mística ritualística dos povos indígenas do Brasil, cada povo tem seu Toré, seus rituais, inclusive os toantes (o que é cantado durante o ritual) (Grunewald, 2008).

[46] Saia de palha tradicional da comunidade.

[47] Instrumento tocado nos rituais, feito de pau de jurema e sementes.

[48] Saco pequeno feito em palha.

conhecida como história viva. Pois o índio não morre, ele encanta! Os indígenas do nordeste acreditam que seus entes são agora seres encantados, que podem retornar à terra, no momento, na pessoa certa, para curar, contar histórias, para relembrar sua vida carnal. Para Dona Lindalva Roseno da Silva, a Jurema Sagrada faz parte da vida dos índios, mas, ao mesmo tempo, percebe-se em sua fala o sincretismo religioso, a crença nos Encantados e no cristianismo, característica de muitos povos indígenas brasileiros, principalmente do nordeste por causa da historicidade do país e de sua colonização.

> Eu creio em Deus, nosso pai verdadeiro. E certeza de acreditar nos Encantados de Luz. Os encantados são quem movimenta nós, né! A força encantada é. Tem a jurema, aí a gente tem que ter fé nos nossos encantos, que é quem traz a nossa felicidade. "Olhe, hoje tem essa história de crente que não acredita, eu não sei. Não tô dizendo que o crente não creia há Deus, mas só ele diz que tá com a salvação na mão. Deus é quem sabe. Agora, não é falando dos crentes não, que a gente não pode falar de ninguém, mas tem que dizer a verdade né! O crente não acredita que tem a nossa mãe virgem; tem. Não pode ser só. Tem Deus no céu e a mãe. Não acreditar que existe os santos. Tem. Oia, a gente tem uma foto dele, aí vai ter prazer em ver aquela foto né! Se lembrar daquela pessoa. Ah é, porque ninguém é santo. Mas a gente tá com a foto daquele santo ali; com a fé em Deus, pra vê aquele ali. Não se reza um Pai Nosso e Ave Maria. Todas as orações nossa é com Pai Nosso. É a oração mais forte que tem é o Pai Nosso. Aí não crê em Nossa Senhora, não crê que existe santo. Quando Jesus Cristo saiu no mundo né, ele saiu com 12 apóstolos né! E eles não acredita nisso. Não, não acredita. Aí diz que os manifestos, os encantos é satanás. Não. Não pode. Eu tenho meu filho aí que disse que tá nessas leis. Mas eu digo a ele, meu filho, você tá na estrada errada. É uma estrada errada. Tem gente que faz e nem quer. Aí tem o padre Cícero ali, e dizem que ele é o bode (assemelham o bode que é um animal chifrudo ao satanás), é o ladrão. Falem o que quiser, mas eu tenho muita fé. Todo ano, eu tenho meu filho, ele enche o carro e vai pro Juazeiro (localidade onde se presta homenagem a padre Cícero). Com quem quiser ir. E não é cobrando nada. Deus ajuda e padrinho Ciço. Ele enche o carro todo ano. Dizem muita coisa, mas eu não digo não. Meu pai foi um dia no Juazeiro e conversava com ele todo santo dia. Que ele era uma pessoa de milagre; e eu acho que seja (Dona Lindalva Roseno da Silva, Aldeia Capoeira do Barro, abril de 2016).

A tradição oral constitui um património predominante no seio da comunidade indígena. Através dessa pesquisa permitir-se-á conhecer melhor o conjunto de valores sociais, religiosos e educacionais veiculados por esta oralidade, os dados significativos da trajetória histórica dessa comunidade, bem como a sua cadeia de transmissão. Através dessa oralidade considerada um Dom (Godelier, 2001) "Divino", os Pipipã acreditam que podem resignificar e transformar os espaços do território indígena, para recuperar práticas culturais consideradas próprias e específicas que expressão a sua identidade étnica.

As mulheres Pipipã assumem um papel muito importante no que diz respeito à religiosidade, é a partir das suas vivências, da organização do Terreiro juntamente com a comunidade para a preparação do Toré, é na produção dos trajes típicos, nos saiotes, nos colares, na fé que colocam em cada palha de ouri-

curi trançada; a fé em Deus, fé na Jurema Sagrada, fé nos Encantados de Luz, e nos antepassados são as simbologias do sagrado Pipipã.

Portanto, a oralidade aqui transforma-se em sentimento, na força de mulheres que sofreram para poder dar continuidade aos seus. Apesar de todo o preconceito, discriminação e falta de conhecimento em relação à Jurema Sagrada, os Pipipã, assim como os outros povos, têm o direito de cultuar suas religiosidades, pois o Brasil é considerado laico de acordo com a Constituição Federal de 1988.

2.3 A educação indígena e o processo educativo para as mulheres Pipipã

A escola e o processo educativo neste espaço é recente para a historicidade dos povos indígenas. Somente, a partir de 1988, com a Constituição Federal do Brasil, foi reconhecido o direito aos modos próprios de ensino e aprendizagem a partir das diversas culturas existentes. E em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº9394/96 são apresentados os paradigmas para uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, e posteriormente o Referencial Curricular para a Educação Escolar Indígena – RCNEI (1998), que sugere a construção intercultural do currículo escolar e respeitador das diferenças étnicas e das sociodiversidades que existem no Brasil. Este documento corrobora com a nomeação da categoria escola indígena.

Por isso, para os Pipipã de Kambixuru a luta pelo reconhecimento da sua educação própria é uma luta diária, do corpo docente, dos discentes e da comunidade. É neste contexto que as mulheres indígenas surgem para participar destes processos de ensino e aprendizagem para além da sala de aula. São seus saberes tradicionais que vêm contribuir com os conhecimentos dos discentes para formar os alunos e alunas de acordo com a cultura Pipipã (a medicina tradicional e a religiosidade, além de outros saberes). De acordo com o relato de Dona Lindalva, estudar na época dela era muito diferente dos dias de hoje, principalmente em relação ao direito das mulheres estudarem e quais seus papéis dentro da sociedade:

> A escola hoje com as crianças, não era nunca como antigamente. A gente começou a estudar, que eu fui estudar, o meu pai era Joaquim Roseno dos Santos, foi quem enfrentou; os Pipipã, foi ele que começou. Morreu e não deixou vencer. Aí a gente foi pra escola, comecei a estudar com uma tia minha. Agora pai não queria que a gente estudasse. Ele era desse povo ignorante né. Aí dizia: "- eu não vou botar pra aprender a escrever, e escrever pros cabras". Aí eu tinha essa tia que morava perto né. Aí eu ia. Eu dizia a ele que ia estudar catecismo né. Mas lá eu ia estudar o ABC. Mas esse tempo a gente não podia aprender muito né. Só era o ABC, a cartilha do povo e o livro Pedrinho né. Aí o livro Pedrinho eu estudei até a metade (D. Lindalva Roseno da Silva, Aldeia Capoeira do Barro, abril de 2016).

Quando pergunto sobre suas lembranças, ela se sente emotiva, e recorda os momentos de dificuldade, de fome. E que hoje depois de muita luta seus netos e bisnetos já podem usufruir de uma qualidade de vida mais digna.

> Às vezes eu vou lá na sala, onde eles estão, e chego e falo todos eles e digo: - olha menino, antigamente nós não tinha essa bondade que tem hoje, ia aprender a escrever o nome, o ABC, a cartilha e o livro; nós ficamos a semana todinha vestido no panamá, aquele vestidinho com a bainha; aí quando chegava, tirava e botava ali. Mas era todo dia, não podia nem lavar, não tinha com quê, nem tinha água né! A semana todinha com aquela roupinha. E se acabando de fome, eu era fraca. Às vezes quando era 10 horas, mãe levava aquele punhado de fubá, sabe que é fubá? De milho. Pisado, torrado, pilado no pilão; era aquele punhado. E hoje tem toda a facilidade, tem carro de transporte, tem a merenda, tem o livro, tem o caderno, tem tudo né. Mas acham que não né! Mas eu sofri desde que eu era criança e estudava, era sofrimento, chegava tempo, eu era muito fraca mermo. Passava fome. Hoje tudo é fácil, mas não agradece não. Eu vou lá, vou lá na escola e digo, meninos, a pessoa tem que respeitar os mais velhos (D. Lindalva Roseno da Silva, Aldeia Capoeira do Barro, abril de 2016).

Infelizmente as principais memórias relatadas por estas mulheres são de tristeza, de fome, do medo do amanhã. E essas histórias são contadas aos alunos das escolas indígenas para que eles percebam o quão foi difícil para seus antepassados conseguirem viver. É uma luta constante, em busca do território sagrado, em busca do reconhecimento étnico perante à sociedade brasileira, em busca dos direitos que há muito tempo lhes são negados. Neste breve relato de Dona Nega percebemos como a inserção da escola foi e é importante para todos da comunidade:

> A gente chegou, sofremos muito também. Mas hoje estamos no céu, posso dizer no céu. Aí o que eu encontrei aqui, graças a Deus, meus filhos têm bons estudos, graças a Deus. Uns são professor, outro agente de saúde, o outro posso dizer que ele é dentista, tá trabalhando pra ser dentista. E a outra é merendeira. E sei que a coisa miorou pra nós aqui (Dona Nega, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

A construção da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno, localizada na Aldeia do Travessão do Ouro, foi uma das maiores conquistas para os Pipipã de Kambixuru. Através da luta das suas lideranças, com o apoio total da comunidade e de instituições civis, conseguiram instituir a categoria de escola indígena, incluindo a formação de professores e alunos indígenas. Para as mulheres Pipipã, antes da escola, tem a casa, a família, a educação indígena. Esta sim é importante para a formação do ser humano, do caráter, da cultura. Aliada a esta educação tem a escola que proporciona os conhecimentos científicos necessários para a formação de jovens críticos que darão continuidade à comunidade.

A função da escola indígena é ensinar o que está previsto no currículo nacional para a educação, mas principalmente, tem a possibilidade de inserir seus próprios conteúdos, seus saberes, seus conhecimentos tradicionais. No caso dos Pipipã de Kambixuru a educação escolar também faz parte da educação familiar, pois a presença da comunidade é extremamente atuante no que tange à historicidade do povo, às histórias de vida dos mais velhos, o aprender a respeitar o próximo, respeitar o território, respeitar as diversas etnias. A luta pela etno-

gênese, pelo reconhecimento étnico-cultural, pela demarcação do território indígena, pela Serra Negra são constantes. Neste relato de Dona Carolina, ela traz com muita dor, muita tristeza; ela sabia que a luta seria difícil:

> Porque a gente nasceu e criou-se em Serra Negra. Nossa família vem da raiz. A gente já nasceu índio. Porque nossos avôs e bisavôs, nossos tataravôs já eram índios. E era daqueles índios que não sai pra lugar nenhum. Era só ali mesmo na Serra. Então, a gente criou-se nesse local. O povo perseguia muito o índio né! Perseguia os índios, eles eram perseguidos. Mas a gente era uma família, tudo junto, aquela família era tudo ali. Não saia pra outros cantos, pra outros lugares, não tinha conhecimento, era ali, só na roça. Da roça pra casa. E graças a Deus até hoje me sinto feliz porque nasci sendo índia, vou morrer sendo índia, mesmo sem direitos, sem a demarcação das terras. Mas nasci sendo e espero em Deus que um dia a gente veja a demarcação da gente (D. Carolina Neta da Silva, Aldeia Travessão do Ouro, abril de 2016).

Os relatos das histórias de vida para a comunidade Pipipã de Kambixuru são o retrato de um passado sofrido, de lutas, perdas, mortes, fome; mas também de vitórias que precisam ser contadas e recontadas à sua comunidade, aos demais povos, como também à sociedade nãoindígena. As histórias de vida entram na perspectiva da historicidade oral, ou seja, dos discursos, depoimentos e entrevistas contados por aqueles que nem sempre possuem voz perante a sociedade. As histórias de vida fazem parte de um conjunto de testemunhos. As narrativas aqui são de extrema relevância para compreender todo o processo de luta, conquista e resistência deste povo, e como isto é ensinado nos espaços de saberes. E é exatamente nessas histórias de vida, aqui neste recorte com mulheres, lideranças da comunidade, que podemos entender a sua luta e a continuação da sua caminhada em busca do empoderamento e do reconhecimento perante a sociedade.

REFERÊNCIAS

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Ministério Público.

Brasil. (1996). *Lei n. 9.394.* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica). Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI/Indígena, 2002). Brasília: Ministério da Educação.

Diegues, A. C. (Org.). (2000). *Biodiversidade e comunidades tradicionais no Brasil*. São Paulo: USP.

Godelier, M. (2001). *O enigma do Dom*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Grünewald, R.A. (2008). Toré e Jurema: Emblemas Indígenas no Nordeste do Brasil. *Revista Ciência e Cultura: Temas e tendências, 4*, 43-45.

León, M. de. (2001). El empoderamiento de las mujeres: Encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género. *La Ventana*, *13*, 94-106.

Locatelli, P. A. (2000). Consumo sustentável. *Revista de Direito Ambiental*, *5* (19), 297-300.

Mena, A. J. A. (2011). *Medicina indígena na Mesoamérica*. Recife: Massangana.

Menezes, A. L. T.; Fonteles Filho, J. M. (2011). *Plantas Medicinais Indígenas*: *Usos – Saberes – Sentidos.* Fortaleza: IPECE.

Mota, C. N. da; Albuquerque, U. P. de. (Orgs). (1996). *As Muitas Faces da Jurema de espécie botânica à divindade afro- indígena*. Recife: Ed. Bagaço.

Oliveira, J. P. de (Org.). (2011). *A Presença Indígena no Nordeste*. Rio de Janeiro: Contra Capa.

Salles, S. G. de. (2010). *À sombra da Jurema encantada*: *Mestres juremeiros na umbanda de Alhandra.* Recife: UFPE.

Literacia em avaliação de mestrandos em ensino – dimensões em análise

Luís Miguel Almeida [49]

Resumo
A literacia em avaliação, aqui entendida como o conhecimento que um professor tem dos vários aspetos relacionados com a avaliação, nomeadamente dos princípios e funções da avaliação, da construção e utilização de instrumentos de avaliação diversificados e adequados, da interpretação e utilização da informação recolhida no processo de avaliação (entre outros), assume-se como elemento fundamental de toda a prática pedagógica, uma vez que a avaliação dos alunos está numa estreita relação com todo o processo de ensino e aprendizagem e deverá ser considerado como um elemento-chave na melhoria do ensino. Desta forma, a ausência de competências em avaliação, por parte do professor, é um fator que pode pôr em causa tanto a avaliação dos alunos como todo o processo de ensino e aprendizagem.
Na presente investigação, encontra-se a ser desenvolvido um questionário que visa aferir a evolução da literacia em avaliação de mestrandos em ensino (QALA) em dois momentos da sua formação inicial – no início da formação e após o primeiro ano que coincide, regra geral, com a componente letiva de vários mestrados em ensino. Para além de aferir a literacia em avaliação, o QALA irá também incidir sobre a perceção que os mestrandos têm sobre o contributo da formação inicial na construção da sua literacia em avaliação.
Nesta comunicação iremos abordar a estrutura do QALA, dando especial atenção às dimensões em análise, nomeadamente o conhecimento sobre os objetivos e funções da avaliação, o conhecimento sobre o currículo e sobre aquilo que é importante aprender e avaliar, o conhecimento sobre construção e utilização de instrumentos de avaliação diversificados e, por fim, o conhecimento sobre interpretação e utilização da informação recolhida.

Palavras-Chave: Literacia em Avaliação, Mestrados em Ensino, Formação Inicial de Professores, Avaliação das Aprendizagens.

LITERACIA EM AVALIAÇÃO – BREVE ENQUADRAMENTO

A avaliação das aprendizagens é uma das mais importantes responsabilidades dos professores, assim como uma das tarefas nas quais os professores despendem mais tempo (Ramesal, 2011, Mertler, 2003). Desta forma, as competências em avaliação tornam-se uma ferramenta fundamental que todo o professor

[49] a21500945@alunos.ulusofona.pt

deve dominar. Ao conjunto de competências em avaliação dá-se o nome de literacia em avaliação.

O conceito de literacia em avaliação foi primeiramente apresentado por Stiggins (1991) como o conhecimento profundo das questões de avaliação. Do mesmo modo, em 1995, o mesmo autor refere que um educador/professor com literacia em avaliação sabe o que avaliar, a razão de avaliar, como avaliar, quais os possíveis problemas relacionados com a avaliação e como prevenir que esses problemas surjam no processo de ensino e aprendizagem. Para além disso, tem um conhecimento profundo dos efeitos negativos de uma má avaliação.

Na mesma linha de raciocínio, Popham (2011) refere que a literacia em avaliação trata-se do entendimento dos conceitos e procedimentos de avaliação fundamentais suscetíveis de influenciar decisões educacionais. Outra proposta de definição considera a literacia em avaliação como a habilidade de desenhar, selecionar, interpretar e utilizar os dados resultantes da avaliação de modo apropriado e que permita a tomada a tomada de decisões educacionais adequadas (Brown, 2008). A investigação que se tem debruçado sobre as questões relacionadas com a Literacia em Avaliação, tem revelado, entre outros, dois aspetos cruciais. Por um lado, verifica-se a existência de uma preparação inadequada dos professores face à tarefa de avaliar eficazmente a aprendizagem dos alunos (Xu e Brown, 2016; Koh, 2011; DeLuca e Klinger, 2010) e, por outro, que os professores, seja no início da carreira ou com vários anos de serviço, não se sentem confiantes na sua capacidade de avaliar os alunos com precisão e de forma adequada (Yamtim e Wongwanich, 2014; Koh, 2011; Volante e Fazio, 2007). Isto acontece devido a uma *limited preservice assessment education and a lack of research on the pedagogies that support teacher candidate learning in this area* (DeLuca et al., 2013, p.128). Devido a esta falta de preparação, uma franja alargada de professores tem revelado, segundo Koh (2011), uma fraca capacidade para desenvolver e aplicar as mais variadas formas de avaliação, bem como uma incapacidade para interpretar os resultados oriundos da aplicação dos instrumentos de avaliação.

Mertler (2003) sugere mesmo que os professores em formação raramente frequentam programas que os ensinem, por exemplo, o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem ou abordagens que tenham impactos significativos nas aprendizagens. Na mesma linha, Xu e Brown (2016), reforçam: *sadly, many pre-service teacher programs [...] only offer a one-semester assessment course that provides a general introduction to assessment [...] or else do not have such a course at all* (p.153). Tais lacunas na formação inicial implicam que, para além dos problemas identificados anteriormente, os professores que não tenham a confiança na sua capacidade de avaliar leva-os a a*ssess their students in a similar manner to the way they were assessed in schools* (McGee e Colby, 2014, p.523).

OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO EM CURSO

A problemática que nos propomos a analisar está assente em dois grandes objetivos. Em primeiro lugar, pretende-se analisar a evolução da literacia em

avaliação dos mestrandos em ensino ao longo da componente letiva dos respetivos mestrados. Em segundo lugar, pretende-se analisar a perceções que os mestrandos têm sobre a formação inicial relativamente ao fenómeno de 'Aprender a Avaliar'.

A literatura especializada nesta temática sugere que, em geral, os professores possuem uma baixa literacia em avaliação pelo que estes continuam a utilizar formas de avaliação desajustadas e longe daquilo que são consideradas as boas práticas de avaliação das aprendizagens (Xu & Brown, 2016; Volante & Fazio, 2007). Tal facto pode ser explicado, em parte, devido a uma certa negligencia por parte das Universidades, uma vez que a formação inicial de professores não tem dado a devida atenção às questões da avaliação (McGee & Colby, 2014; Popham, 2011).

Destes dois objetivos principais deriva um conjunto de objetivos específicos que nos permitem compreender de uma forma mais aprofundada o tema em análise, nomeadamente:

1. Aferir a literacia em avaliação dos mestrandos em ensino no início da formação inicial e após a componente letiva dos respetivos mestrados;
2. Compreender a evolução da literacia em avaliação dos mestrandos em ensino em quatro dimensões, nomeadamente:
   (a) Conhecimento sobre os objetivos e funções da avaliação;
   (b) Conhecimento sobre currículo e sobre aquilo que é importante aprender e avaliar;
   (c) Conhecimento sobre construção e utilização de instrumentos de avaliação diversificados;
   (d) Conhecimento sobre interpretação e utilização da informação recolhida no processo de avaliação.
3. Analisar as perceções sobre o 'aprender a avaliar' na formação inicial de professores nas quatro dimensões identificadas no ponto anterior;
4. Analisar como a existência, ou não, de unidades curriculares em avaliação influencia a evolução da literacia em avaliação e as perceções sobre o 'aprender a avaliar' na formação inicial de professores;
5. Analisar a influência de outro tipo de variáveis (p.e sexo, idade, área disciplinar, habilitações literárias e experiência letiva) na evolução da literacia em avaliação e as perceções sobre o aprender a avaliar na formação inicial de professores;
6. Verificar a relação entre a literacia em avaliação e as perceções sobre o 'aprender a avaliar' na formação inicial de professores nos domínios identificados na alínea 2;

DIMENSÕES EM ANÁLISE

Conforme referido anteriormente, serão quatro as dimensões em análise relativamente à literacia em avaliação, nomeadamente (a) Conhecimento sobre os

objetivos e funções da avaliação; (b) Conhecimento sobre currículo e sobre aquilo que é importante aprender e avaliar; (c) Conhecimento sobre construção e utilização de instrumentos de avaliação diversificados; (d) Conhecimento sobre interpretação e utilização da informação recolhida no processo de avaliação. Estas quatro dimensões foram propostas por Abell e Siegel (2011) para aferir a literacia em avaliação dos professores de ciências. Estas dimensões procuram integrar os vários tipos de conhecimentos e habilidades de avaliação que, segundo os autores, os professores necessitam para criar um ambiente de aprendizagem centrado na avaliação. Segundo os próprios autores:

> a teacher's view of learning in general relates to a core set of values and principles about science learning and assessment that guide assessment decision making. These values and principles interact with four categories of science teacher knowledge of assessment- assessment purposes, what to assess, assessment strategies and assessment interpretation and resulting action - which also interact with each other in practice (Abell e Siegel, 2011, p. 211).

Na investigação que se encontra em desenvolvimento, aplicar-se-ão estas quatro dimensões às várias áreas disciplinares, tendo em conta os seguintes pressupostos:

1. **Conhecimento sobre os objetivos e funções da avaliação**: nesta dimensão é importante verificar até que ponto os professores estão familiarizados com os objetivos da avaliação. Ou seja, para uma boa avaliação é fundamental que os professores saibam porque avaliam, como devem avaliar e quando devem avaliar. Este aspeto está intimamente relacionado com as funções da avaliação, em especial com a avaliação de diagnóstico, com a avaliação formativa e com a avaliação sumativa pelo que a familiaridade com as características inerentes a cada uma das funções é preponderante.
2. **Conhecimento sobre o currículo e sobre aquilo que é importante aprender e avaliar**: tal como Xu e Brown (2016) defenderam a importância dos professores conhecerem a fundo os currículos que lecionam, também Abell e Siegel (2011) reforçam que *what to assess is related to curricular goals and to values of what is important to learn and how learning occurs* (p.214). Assim, esta dimensão é fundamental dado que se um professor dominar o currículo e os objetivos da sua área curricular (no caso português as metas de aprendizagem) também a avaliação se focará nos aspetos fundamentais reforçando a validade, fiabilidade e transparência da mesma.
3. **Conhecimento sobre construção e utilização de instrumentos de avaliação diversificados**: o conhecimento das estratégias de avaliação refere-se à forma como um professor avalia a aprendizagem dos alunos numa determinada unidade de curricular. Dessa forma, é necessário que os professores conheçam e saibam aplicar estratégias formais de avaliação, designadamente na avaliação sumativa, bem como estratégia informais, utilizadas especialmente na avaliação formativa. Abell e Siegel (2011)

incluem ainda nesta dimensão o conhecimento de formas eficazes de inclusão dos estudantes no processo de avaliação (por exemplo de auto-avaliação e de avaliação pelos pares) e o uso eficaz do *feedback* nas suas múltiplas formas.

4. **Conhecimento sobre interpretação e utilização da informação recolhida no processo de avaliação**: autores como Südkamp, Kaiser e Moller (2014) argumentam que os julgamentos dos professores sobre o desempenho dos alunos tem um impacto considerável nas suas experiências de aprendizagem e trajetórias educacionais. Além disso, muitas decisões de instrução são determinadas pelos julgamentos subjetivos dos professores sobre a realização dos seus alunos. A capacidade de avaliar com precisão os resultados dos alunos é, portanto, uma das características-chave de um bom professor. Este tipo de argumentos levaram a que Abell e Siegel (2011) defendessem que, para além do quê, do quando, do como e do porquê de avaliar, os professores tenham competências ao nível do que fazer com a informação recolhida no processo de avaliação, nomeadamente ao nível da interpretação dos resultados e a sua utilização.

DESIGN DO ESTUDO

O presente estudo enquadra-se na pesquisa longitudinal do tipo coorte. Neste caso serão analisadas duas coortes. Uma da coorte será composta por mestrandos que se encontram a frequentar o segundo ano do mestrado em ensino ou que se encontrem a finalizar o primeiro ano. O objetivo de analisar esta coorte é aferir a literacia em avaliação dos mestrandos em ensino após a frequência da componente letiva. Com esta coorte, obter-se-á também informações acerca das perceções dos mestrandos sobre os contributos da formação inicial na construção da literacia em avaliação. A segunda coorte será constituída por mestrandos que se encontrem a iniciar os respetivos cursos de mestrado em ensino. Assim, será possível analisar as diferenças na literacia em avaliação nas duas coortes. Mais uma vez, e tal como já referido, com a análise das diferenças entre as duas coortes procuraremos encontrar algum tipo de relação entre a formação inicial e a construção da literacia em avaliação dos futuros professores. Embora não seja possível, com a metodologia adotada, estabelecer uma clara relação de causa-efeito, a presente investigação poderá fornecer pistas importantes sobre de que forma a componente letiva dos mestrados em ensino contribuem para a aquisição eficaz de competências em avaliação.

Participantes

Será utilizado um plano de amostra não probabilístico definido em duas etapas: criterial e por conveniência. Em primeiro lugar, considerando os objetivos da investigação e de forma a explorar o máximo potencial dos dados a reco-

lher, estabeleceram-se dois critérios de forma a selecionar as quatros instituições de ensino onde o QALA será aplicado:

1. Instituições que ofereçam mestrados em ensino nas quatro áreas disciplinares a analisar (Ciências Sociais e Humanas, Expressões, Línguas e Matemática e Ciências Experimentais);
2. Das instituições resultantes do primeiro critério, selecionar 2 instituições que ofereçam explicitamente pelo menos uma cadeira em avaliação e 2 instituições que não tenham essa oferta (pelo menos de forma explícita) ao longo do primeiro ano dos respetivos mestrados.

Da aplicação destes dois critérios, serão selecionadas 4 instituições universitárias onde será aplicado o Questionário de Aferição da Literacia em Avaliação (QALA) aos alunos dos mestrados em ensino que se encontrem a iniciar os respetivos mestrados em ensino e os que se encontrem a frequentar o 2º ano.

De ressalvar que, embora seja este o plano amostral que se pretende colocar em prática no decorrer da investigação, poderá haver a necessidade de alterar as instituições de ensino envolvidas. Estas alterações poderão ser resultado de múltiplos fatores, nomeadamente o baixo número de respostas ao questionário, a não autorização por parte das instituições para a aplicação do QALA ou, por exemplo, a indisponibilidade dos docentes para que o questionário seja aplicado. Caso seja necessário fazer alguma alteração ao plano amostral, estudar-se-ão alternativas para que a qualidade da investigação não seja posta em causa.

O Instrumento – O Questionário de Aferição da Literacia em Avaliação

Com vista ao cumprimento dos objetivos da presente investigação concebeu-se o Questionário de Aferição da Literacia em Avaliação (QALA), que ainda se encontra em desenvolvimento e contará com duas versões. A versão 1 (QALA.1) deverá ser aplicada aos mestrandos em ensino no início da formação inicial. Já a versão 2 (QALA.2) será aplicada aos alunos no final do primeiro ano ou que já se encontrem a frequentar o segundo ano.

O QALA.1 e o QALA.2 têm em comum as componentes Identificação, Dados Gerais e Literacia em Avaliação. A diferença entre as duas versões é a inclusão da componente *Perceções sobre o aprender a avaliar na formação inicial de professores* no QALA.2.

A componente de Identificação é constituída por um código composto por 6 caracteres (2 letras e 4 algarismos). As duas letras correspondem à primeira letra do primeiro e último nome. O código numérico corresponde aos dois algarismos do mês de nascimento e os dois últimos algarismos do ano de nascimento. A criação desta componente prende-se com a possibilidade de realizar a análise dos dados ao nível do grupo mas também ao nível do indivíduo. É dada ainda a possibilidade dos participantes obterem *feedback* dos seus resultados (através da indicação, opcional, do seu e-mail) o que também justifica a recolha deste código pessoal.

A componente Dados Gerais será composta por 6 items:

1. Instituição de Ensino: Aqui o respondente selecionará a Universidade em que se encontra a frequentar o mestrado em Ensino;
2. Área disciplinar do mestrado em ensino: O respondente selecionará uma de quatro opções – Ciências Sociais e Humanas, Expressões, Línguas e Matemática e Ciências Experimentais;
3. Idade: O respondente selecionará a opção correspondente à sua idade à data da recolha de dados;
4. Género;
5. Habilitações Académicas;
6. Experiência Letiva.

A componente Literacia em Avaliação do QALA é composta por 40 items de caráter dicotómico (Verdadeiro/Falso) organizados pelos quatro domínios descritos no ponto *Dimensões em Análise*, nomeadamente (1) Conhecimento sobre os objetivos e funções da avaliação; (2) Conhecimento sobre o currículo e sobre o que é importante aprender e avaliar; (3) Conhecimento sobre a construção e utilização de instrumentos de avaliação diversificados e; (4) Conhecimento sobre interpretação e utilização da informação recolhida.

Por último, a componente *Perceções sobre o Aprender a Avaliar na Formação Inicial de Professores* do QALA (recorde-se que esta componente apenas constará no QALA.2) será composta por 21 items do tipo *Likert*, onde o respondente selecionará a opção que melhor se adequa à sua opinião em relação a cada uma das afirmações. Cada afirmação está relacionada com o contributo da formação inicial de professores para a aquisição de conhecimentos e/ou competências em avaliação.

NOTAS FINAIS

Com esta comunicação pretendeu-se dar a conhecer à comunidade académica a investigação que se encontra em curso e possibilitar a discussão em torno destas temáticas de forma a enriquecê-la. Os professores deverão ser competentes na avaliação dos seus alunos uma vez que é um aspeto fundamental em todo o processo de ensino e aprendizagem. Embora se reconheça que muitas dessas competências se adquirem no exercício da profissão, é na formação inicial de professores que a literacia em avaliação deve começar a ser construída. Ou seja, os mestrados em ensino devem desenvolver nos futuros professores as competências necessárias para que, aquando do exercício da sua profissão, possam desempenhar o ato de avaliar da melhor forma.

Na presente investigação será aplicado um instrumento desenvolvido para aferir a literacia em avaliação dos futuros professores nos quatro domínios que consideramos fundamentais descritos anteriormente. Espera-se que os resultados obtidos forneçam pistas importantes sobre os pontos fortes da formação ini-

cial de professores no que concerne à construção da literacia em avaliação e, sobretudo, as fragilidades para que estas possam ser consideradas aquando do desenho dos planos de estudos dos diversos mestrados em ensino.

REFERÊNCIAS

Abell, S. K., & Siegel, M. A. (2011). Assessment literacy: What science teachers need to know and be able to do. In *The professional knowledge base of science teaching* (pp. 205--221). New York: Springer, Dordrecht.

Brown, G. (2008). Assessment literacy training and teachers' conceptions of assessment. In C.M. Rubic-Davis and C. Rawlinson, *Challenging Thinking about Teaching and Learning*, New York: Nova Science Publishers;

Rubic-Davis & C. Rawlinson, *Challenging Thinking about Teaching and Learning,* New York: Nova Science Publishers;

DeLuca, C., Klinger, D. (2010). Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning. Assessment in Education: Principles, *Policy and Practice*, 17 (4), 419-438.

Koh, K. (2011). Improving teachers' assessment literacy through professional development. *Teaching Education*, 22 (3), 255-276.

McGee, J., Colby, S. (2014). Impact of an assessment course on teacher candidates' assessment literacy. *Action in Teacher Education,* 36 (5-6), pp. 522-532.

Mertler, C. (2003). *Preservice versus inservice teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?* Paper presented at the meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus: Ohio.

Popham, W. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46 (4), 265–73.

Ramesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: a qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27, 472-482.

Stiggins, R. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72, 534-539.

Stiggins, R. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77 (3), 238-246.

Südkamp, A., Kaiser, J., Moller, J. (2014). Teachers' judgements of students' academic achievement. In Sabine Krolak-Schwerdt et al.(Eds.), T*eachers' Professional Development,* Roterdão: Sense Publishers.

Volante, L.; Fazio, X. (2007). Exploring Teacher candidates' assessment literacy: implications for teacher education. *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 749-770.

Xu, Y., Brown, G. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. T*eaching and Teacher Education*, 58, 149-162.

Yamtim, V., Wongwanich, S. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 2998-3004.

Para uma "gramática do poder" dos diretores escolares: as conceções de poder a partir de uma análise crítica do discurso

Maria João Costa de Almeida Garrett [50]
Manuela Gonçalves [51]
Helena Araújo e Sá [52]

Resumo
Neste projeto de investigação, pretende tornar-se visível o poder outro do/no diretor escolar, a partir da construção de uma 'gramática do poder'. Esta finalidade assume relevância contemporânea, porque esperamos que esta gramática desoculte a pretensão e natureza do seu poder concreto, permitindo compreender, também, como se estruturam as suas decisões/práticas, com impacto assinalável no quotidiano da organização escolar, quer ao nível da promoção quer ao nível da redução das (des)igualdades sociais e educacionais.
Para tal, é indispensável uma abordagem qualitativa, inscrita no paradigma interpretativo ou hermenêutico, privilegiando a Análise Crítica do Discurso na perspectiva de Michel Foucault e bem assim os seus conceitos, procedimentos e possibilidades em termos teórico-metodológicos. Para tanto, ancorados no pós-estruturalismo e nos seus pressupostos epistemológicos, teremos de explorar a noção de discurso, enquanto acontecimento e prática social, congregando, a partir de entrevistas narrativas e dos 'projetos de intervenção' dos diretores escolares, as suas trajetórias autobiográficas e profissionais, igualmente reveladoras das estruturas sociopolíticas alargadas do poder.
Pensar a quotidianidade daquele poder configurará, no quadro da Administração e Políticas Educacionais hodiernas, o grande contributo deste trabalho, se considerarmos que uma tal exigência gramatológica não pressuporá a coisificação ou substantivação do poder, mas antes uma estratégia para repensar o real escolar, a partir dos efeitos discursivos [condicionadores, limitadores ou emancipadores das (des)igualdades sociais e educacionais].

Palavras-chave: poder do diretor escolar; escola pública; análise crítica do discurso; (des)igualdade social e educativa; gramática do poder.

[50] mjgarrett@ua.pt; Programa Doutoral em Educação/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF, Universidade de Aveiro.
[51] manuelag@ua.pt; Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF, Universidade de Aveiro
[52] helenasa@ua.pt; Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF, Universidade de Aveiro.

INTRODUÇÃO

Num quadro predominantemente analítico-crítico da teoria e dos discursos, a investigação em curso assume a relevância contemporânea de repensar e/ou recriar o lugar da escola a partir das conceções de poder do diretor escolar. Importa, portanto, indagar a permanência ou a extemporaneidade de uma retórica, permitindo a construção de uma 'gramática do poder', que se espera, simultaneamente, prescritivo-descritiva e construtivo-criativa do real escolar. Quer dizer, apesar das diversas aceções do termo 'gramática', estendemos alguns dos seus sentidos para a expressão 'gramática do poder', a saber: o seu caráter prescritivo ou normativo (impõe modelos e regras de comportamento correto, isto é, como exercer poder, permitindo a sua reprodução) e descritivo (explanam-se e incorporam-se fenómenos concretos, neste caso descrevem-se conceções e formas de poder). A par da sua natureza reprodutora, espera-se que esta gramática venha a ser, igualmente, produtora de novas formas de compreender e reler (a posteriori) a organização escolar à luz do poder.

Ante a incontornável complexidade da organização escolar, pensar o poder na e pela figura do diretor escolar configurará, então, um dos contributos deste trabalho, mormente por tornar visível a realidade desse(s) poder(es). Porquanto, os objetivos que pretendemos alcançar são os seguintes: (i) desocultar os fundamentos [ideológicos ou desideológicos] das narrativas do diretor escolar, provenientes das suas trajetórias pessoais (biográfico-profissionais) e dos seus 'projetos de intervenção', pretensamente reveladores das suas conceções de poder; (ii) problematizar a legitimidade do poder do diretor escolar; (iii) identificar as formas ou os tipos de poder exercidos pelo diretor escolar. Com base nestes objetivos, visamos também contribuir para o desenvolvimento das organizações escolares a partir da construção de uma 'gramática do poder'.

Nesta comunicação, faremos um enquadramento teórico-concetual, que contribua para a identificação e delimitação do nosso objeto de estudo.

De seguida, passaremos a uma descrição detalhada do projeto, na qual caberá, designadamente, a justificação da escolha do paradigma, da natureza do estudo e das opções metodológicas, identificando-se as técnicas de investigação e antecipando-se os resultados expectáveis, bem como as limitações e dificuldades inerentes ou decorrentes das conceções epistemológicas, ontológicas e metodológicas assumidas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PODER E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

É inegável a existência de múltiplos estudos sobre poder e liderança na escola pública subordinados às mais diversas abordagens teórico-metodológicas (Baptista & Abrantes, 2015; Barroso, 2011; Mifsud, 2015; Rocha, 2014) , tendo permitido identificar a ambiguidade e hibridez como específicas dos atuais modos de regulação das políticas educativas e as suas consequências no trabalho do diretor escolar, que, perante a rede de poderes da própria administração escolar,

lidera entre a competição e cooperação, a subordinação e autonomia. Da constatação desses efeitos contraditórios, particularmente, na ação do diretor da/na escola pública portuguesa (Barroso, 2005, 2011; Estevão, 1995, 2008) emergiu a necessidade da construção de uma 'gramática do poder', a ser erigida sob a problematização e desocultação do poder centrado naquela figura.

Consideramos o poder como um fenómeno enigmático, opaco e oculto (Machado,1979; Han, 2017) cuja indistinção do seu campo semântico – potência, força, autoridade, violência (Arendt, 2014) –, ainda enraizadora de crenças e imagens naturalizadas e comuns, continua a orientar a práxis humana e organizacional: prevalece a assunção de que *a dominação e a violência* correspondem a formas legítimas e inevitáveis de poder, enquanto pura vontade de subordinar o outro (Arendt, 2014; Lebrun, 1981; Weber, 1999).

A partir de um olhar pluri e transdisciplinar do poder, tratar-se-á de identificar os seus traços estruturais comuns, enfatizando que o que o perfaz não é a relação exclusiva com o Estado, mas também a relação com o outro –'*poder com'* (Estevão, 2008).

Ressalve-se que, à tentativa de identificação desses traços e numa linha de inspiração foucaultiana, não subjaz uma teorização [geral] do poder, que discrimine a sua natureza e que defina a sua essência, pretensamente universal (Foucault,1979,1988,1999; Machado,1979; Motta,1986). Porém, esta consciência tem na sua génese uma exigência gramatológica que permita desvelar conceções e formas de poder do/no diretor escolar.

Com efeito, desocultar os fundamentos [ideológicos ou desideológicos] do discurso, – onde há lugar o poder – constituirá, em última instância, o fio condutor desta investigação e, deste modo, importará tornar visível o caráter paradoxal, relacional e dinâmico do poder do/no diretor das escolas públicas portuguesas (Barroso, 2005; Costa, 2003; Estevão, 2008; Etzioni, 1974; Friedberg, 1995; Mintzberg,1995), mormente a partir da exploração desta díade ['do/no'], que esperamos tensional e (des)contínua, porque vivida segundo a égide da dialética organizacional de um poder polimórfico ou mesmo disperso. Assim, tendo por referência autores que têm dedicado a sua reflexão a questões políticas e organizacionais (Barroso, 2005,2011; Costa, 2003; Estevão,1995,2008) emergentes do novo modelo de direção e gestão das escolas públicas portuguesas [Decreto-Lei n.º 75/2008], entendemos o conceito 'continuidade' por correspondência a um tipo de poder que se exerce por dominação –'poder contra ou poder instituído ou, ainda, poder sobre…'; 'descontinuidade' por referência ao caráter relacional do poder em alternativa à dominação –'poder com…'; 'dispersão' por correspondência à presença de múltiplos poderes de grau e intensidade variáveis – 'poder outro…' (Barroso, 2005, 2011; Estevão, 2008).

Pensar o poder na figura do diretor escolar entre a sua 'pretensão' (pessoal e institucional) e o seu 'conteúdo' (relacional e legal) integram o objeto e desafio desta investigação face ao dificilmente pensável que é a realidade de um poder [contemporâneo] que se evapora (Lourenço,1999).

No entanto, é a reivindicação gramatológica deste trabalho que determina

o seu caráter radical e inovador, se a considerarmos como uma possibilidade efetiva de desenvolvimento das organizações escolares.

ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Do ponto de vista epistemológico, para compreender, interpretar e descobrir significados no processo de comunicação associado ao fenómeno do poder, privilegiamos o paradigma interpretativo/hermenêutico (Coutinho, 2016). Ontologicamente, considerando a natureza dinâmica, múltipla e holística do objeto de investigação, faremos uma abordagem qualitativa, enfatizando-se a diferença, o dissenso e a emergência de novos sentidos. Assim, o seu caráter *aberto, circular e interativo* (Coutinho, 2016), conduzirá a um conhecimento parcial, contextualizado e relativo.

A nível metodológico, requeremos a Hermenêutica, enquanto método de investigação de cariz qualitativo. Porquanto, numa linha gadameriana (Gadamer, 2002; Palmer, 1999), para a busca de significados latentes e ocultos no texto, a Hermenêutica produz um círculo dialético, englobando o texto e os seus componentes num movimento compreensivo do todo para a parte e da parte para o todo, que se espera elítico e não linear/cumulativo (Coutinho, 2016; Gadamer, 2002; Palmer, 1999).

A recolha dos dados passa pela aplicação de entrevistas narrativas (Weller & Zado, 2013) a diretores (entre três a cinco) de escolas públicas portuguesas agrupadas e não agrupadas. A elaboração do guião de entrevista (em desenvolvimento no momento) exige a construção prévia de uma tipologia do(s) poder(es), a qual servirá de suporte, também, à análise posterior dos dados. Serão recolhidos, ainda, os 'projetos de intervenção' dos diretores.

Usaremos a técnica análise textual, enquanto meio instrumental do método que, como veremos, cruzará a Análise Crítica do Discurso (Nogueira, 2001; Nogueira & Fidalgo,1995; Pedro,1998) com o caráter, simultaneamente, individual, social e político das narrativas assentes em trajetórias biográfico-profissionais (Weller & Zado, 2013) dos diretores escolares.

Apostamos em Foucault como referência sobre as relações entre saber e poder (Foucault, 1988), pois será no pós-estruturalismo e nos seus pressupostos epistemológicos que ancoraremos o recurso à Análise Crítica do Discurso (Nogueira & Fidalgo,1995; Pedro,1998). Esta, não sendo propriamente uma modalidade da análise do discurso (Íñiguez, 2003; Íñiguez & Antaki, 1994), é uma abordagem que, assente no modelo de análise foucaultiana, proporá as noções de contradição (numa linha de desconstrução) e de constituição (padrão discursivo), respetivamente (Nogueira, 2001), não esquecendo também os efeitos discursivos (Pedro, 1998).

Sabemos que as especificidades inerentes a este tipo de investigação, designadamente, a sua metodologia central, a ausência de neutralidade, os interesses e as crenças do investigador, bem como a resistência dos participantes exigem ao

investigador um imprescindível espírito reflexivo, problematizador e uma correspondente atitude de vigilância epistemológica constante.

Este estudo compreende as fases de investigação seguintes:

Fase exploratória (a decorrer):

a) revisão crítica da literatura e do quadro normativo, fundamentação teórico-concetual e produção escrita iniciais, que atravessarão em *continuum* todas as fases do processo de investigação;
b) construção de uma tipologia do(s) poder(es);
c) construção dos instrumentos para recolha dos dados: guião da entrevista narrativa em torno de três grandes domínios, organizada em blocos temáticos compostos de perguntas amplas (Weller & Zado, 2013): a narrativa do percurso pessoal e profissional dos diretores escolares até chegar ao cargo; a forma como se reportam ao exercício do cargo no contexto organizacional da sua responsabilidade e as relações destes domínios com o poder;
d) validação dos instrumentos por peritos;
e) entrada no contexto organizacional dos diretores escolares, que determinará, previamente, a seleção dos participantes, adotando como critério de seleção a diversidade em termos etários/género, de experiência profissional e do exercício de cargos de chefia (Coutinho, 2016; Weller & Zado, 2013). Após a escolha, faremos os contactos institucionais necessários e, antes de uma decisão afirmativa dos participantes, assegurando os indispensáveis procedimentos éticos de terreno, anunciaremos e negociaremos a natureza, os procedimentos metodológicos, a duração e o propósito da investigação, negociando os meios e as condições da participação, designadamente, a necessidade de recolha documental para caraterização geral dos contextos escolares respetivos (Projeto Educativo, Regulamento Interno).

Fase 1. Ao encontro das narrativas (setembro de 2019 a setembro de 2020), dedicada à obtenção e tratamento de dados, implicando:

a) a realização de entrevistas narrativas a cada um dos diretores escolares em número suficiente para o seu desenvolvimento (Weller & Zado, 2013);
b) a transcrição integral do material das entrevistas narrativas, que será, inicialmente, gravado em suporte áudio e, posteriormente, registado em suporte escrito;
c) a recolha dos 'projetos de intervenção' dos diretores escolares;
d) a seleção das peças textuais provenientes das entrevistas e dos 'projetos de intervenção', que será feita em função das questões de investigação iniciais, dos pressupostos teóricos e epistemológicos, dando lugar à escolha do que entendemos ser mais relevante no discurso. Portanto, faremos uma seleção a partir da identificação dos 'recortes ou tópicos' discursivos

(Pedro, 1998) seguintes: saber e poder, ideologia e condições sócio-históricas das narrativas dos diretores escolares (Foucault,1988;Pedro,1998), que relacionam 'história individual'/'autobiografia' e os 'eventos sociais' (Weller & Zado, 2013), salvaguardando a presença de outros tópicos emergentes e que se revelem pertinentes à investigação.

Fase 2. Para uma análise crítica do discurso (outubro de 2020 a dezembro de 2021), que corresponderá à análise dos dados recolhidos. Assim,

a) proceder-se-á, a partir das peças textuais (Pedro, 1998) selecionadas, a uma análise, entre outros, dos seguintes 'tópicos ou recortes' discursivos: poder e ideologia na 'autobiografia' e nos 'projetos de intervenção' *dos* diretores escolares, identificando regularidades discursivas no confronto com os sentidos dissemelhantes;
b) tal pressuporá também questionar as formas e os processos de produção dos textos, juntamente com as estruturas de poder que presidiram à sua realização, *desnaturalizando* os próprios textos e as práticas discursivas, revelando como tais práticas interagem com as estruturas sociopolíticas do poder e o papel do discurso na sua *(re)produção* (Pedro, 1998);
c) examinaremos, igualmente, os efeitos discursivos através de uma interpretação que medeie a relação entre intra-interdiscurso, quer dizer, entre o que traz sentidos ideologicamente pré-construídos na memória ou fala social (identidade discursiva) dos participantes e o que se aprende através de tais efeitos (alteridade discursiva);
d) analisaremos criticamente os discursos, delimitando e compreendendo as conceções de poder que subjazem à organização escolar e qual a possibilidade destas conceções se constituírem como representativas de uma linha (des)contínua entre 'poder outro e/ou poder instituído', até à construção de uma 'gramática do poder';
e) esperamos que a 'gramática do poder' se constitua como prescritivo-descritiva e construtivo-criativa do real escolar: será prescritiva, porque imporá modelos/regras de comportamento, que revelarão como tipificar o poder, permitindo a sua reprodução; será descritiva, porque nela se explanarão e incorporarão fenómenos concretos, descrevendo-se conceções e formas de poder; será construtivo-criativa, porque se espera que venha a ser produtora de novas formas de exercer o poder, que permitam compreender e reler (a posteriori), recriando a organização escolar e percebendo como esta garante ou impede a igualdade;
f) organizaremos o estudo, integrando criticamente os resultados (expectáveis e não expectáveis).

Após a organização sistemática do estudo, pretendemos proceder, junto das comunidades académica e científica, à divulgação do processo e resultados da investigação, ao longo do projeto, através da produção e submissão de artigos científicos. Contudo, consideramos fundamental, também, a disseminação dos

resultados do estudo junto da comunidade educativa em geral, estando prevista, para tal, a organização de um Seminário, no final do estudo.

Com esta iniciativa, numa perspetiva construtivo-criativa do lugar que a escola ocupa perante as desigualdades sociais e educativas, pretendemos possibilitar a reflexão e o debate alargados sobre o exercício do poder e suas condições, desocultando as conceções de poder dos diretores que subjazem à organização escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tornar visível o poder outro do/no diretor escolar, que permita (re)criar o lugar da escola, afigura-se problemático e desafiante, especialmente, pelo seu caráter tensional e (des)contínuo perante a contemporânea rede de poderes existente.

Para saber de onde emana o poder do diretor escolar e como se legitima, analisaremos criticamente a sua quotidianidade e produtividade ao encontro de narrativas das suas trajetórias autobiográficas e profissionais, eminentemente, reveladoras das estruturas sociopolíticas alargadas do poder.

A questão que emerge é a de sabermos se ao poder, enquanto poder concreto, cabe a possibilidade de emancipar e desenvolver as organizações escolares.

REFERÊNCIAS

Arendt, H. (2014). *Sobre a Violência* (1969 ed. Original). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Baptista, I., Abrantes, P. (2015). Poder e liderança nas escolas: um estudo sociológico em contextos desfavorecidos. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 43-58.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In A., Neto-Mendes; A.J., Costa, & A., Ventura (Eds.), *A emergência do diretor da escolar: questões políticas e organizacionais. Simpósio de Organização e Gestão escolar* (pp. 11--22). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J.A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa.

Coutinho, C. P. (2016). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática (2.ª ed.).* Coimbra: Edições Almedina.

Estevão, C. (1995). Novo Modelo de Direção e Gestão das Escolas Portuguesas. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 87-98.

Estevão, C. (2008). Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16 (61), 503-514. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10022/1/Educa%c3%a7%c3%a3o%2c%20conflito%20e%20conviv%c3%aancia%20democr%c3%a1tica.pdf

Etzioni, A. (1974). *Análise comparativa de organizações complexas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Foucault, M. (1979). *A Microfísica do poder*. (26.ª ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, M. (1988). *História da Sexualidade I. A Vontade de Saber* (10.ª ed.). Rio de Janeiro: Graal Editores.

Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão* (20.ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: dinâmicas de ação organizada.* Lisboa: Instituto Piaget.

Gadamer, H.G. (2002). *Verdade e Método* (4.ª ed.). Brasil: Editora Vozes.

Han, B-C. (2017). *Sobre o Poder* (2005 ed. Original). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Íñiguez Rueda, L. (2003). El análisis del discurso en las ciências sociales: variedades, tradiciones y práctica. In L. Íñiguez Rueda (editor), *Análisis del discurso. Manual para las ciências sociales* (pp. 83-124). Barcelona: Editorial UOC (Universitat Oberta Catalunya). Disponívelem: http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/AN%C3%81LISIS%20DEL%20DISCU RSO.pdf

Íñiguez, L. & Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en Psicologia Social. *Boletin de Psicologia*, 44, 57-75. Disponível em: http://www.academia.edu/1271071/El_an%C3%A1lisis_del_discurso_en_Psicolog%C3%Ad asocial

Lebrun, G. (1981). *O que é poder*. S. Paulo: Editora Brasileirense.

Lourenço, E. (1999). *O Esplendor do Caos* (3.ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Machado, R. (1979). Por uma genealogia do poder. In M. Foucault, *Microfísica do poder* (25) 7 -23. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Mifsud, D. (2015). Circulating power and in/visibility:layers of educational leadership. *Journal of Workplace Learning, 27(1),* 51-67. Doi.org/10.1108/JWL-09-2013-0065

Motta, F.C.P. (1986). *Organização e poder: Empresa, Estado e Escola*. São Paulo: Atlas

Nogueira, C. (2001) A análise de discurso. Em L. Almeida e E. Fernandes (Editores), *Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática de investigação* (pp. 151). Braga: CEEP. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4355/1/Capitulo_analise%20do%20discurso_final1.pdf

Nogueira, C. e Fidalgo, L. (1995). Análise do Discurso: A Tarefa e o poder das palavras. *Avaliação psicológica: formas e contextos*. 3,181-188. Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Palmer, R. E. (1999). *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70.

Pedro, E. R. (1998). *Análise Crítica do Discurso. Uma Perspectiva Sociopolítica e Funcional*. Lisboa: Editorial Caminho.

Rocha, M. C. J., Fernandes, A.G. (2014). As relações de poder na escola pública: um estudo de caso. *Práxis Educativa*, 9(1), 167-195. Doi: 10.5212/PraxEduc.v.9i1.0008

Weber, M. (1999). *Economia e Sociedade*. São Paulo: Editora Universidade de Brasília.

Weller, W. & Zado, S. P. (2013). Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 22 (40),131-143.

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

A Expressão e Educação Plástica: diegese do seu percurso no ensino primário português (1835-1990)

Simone dos Prazeres [53]
Maria Luísa Branco [54]

Resumo
O Desenho Linear, antepassado da Expressão e Educação Plástica (EEP) tem vindo a ser objecto de estudos relevantes. Com a presente investigação, pretendemos ir mais longe e aprofundar a análise histórica da disciplina de EEP, com o objectivo de reproduzir o seu percurso curricular. A questão de partida que se impôs foi: Como surgiu a disciplina de Educação e Expressão Plástica no ensino primário português (EPP)?Considerando que os estudos efectuados neste âmbito se têm focado no ensino liceal, procuraremos com esta investigação, através de uma análise documental (Programas curriculares, documentação didáctica, imprensa), colmatar a lacuna historiográfica existente nesta área no que se refere ao ensino primário/1º Ciclo do Ensino Básico. Ao tentar elucidar esta questão procura-se fazer emergir realidades que ainda não foram alcançadas - perscrutar o lugar do Desenho no EPP é não só depararmo-nos com a evolução nominal de uma disciplina, que mutou treze vezes de denominação entre 1835 e 1990, vendo os Trabalhos Manuais (TM) desdobrarem-se em Lavores para o sexo feminino e TM para o masculino; como constatarmos que esta díade Desenho/Trabalhos Manuais se fundiu para se metamorfosear em EEP, verificando incongruências entre o instituído e o posto em prática. Esta investigação permite, pois, perceber como nasce uma disciplina e qual o seu lugar nos momentos de avaliação, e verificar como a sua trajectória espelha as políticas que vigoravam paralelamente.

Palavras-chave: Expressão e Educação Plástica; Desenho; Trabalhos Manuais; Currículo; Avaliação.

INTRODUÇÃO

Inserido no campo investigativo da História da Educação, o nosso estudo tem como objecto de estudo a análise histórica da disciplina de Expressão e Educação Plástica (EEP), com vista a uma contribuição para a compreensão da his-

[53] simone.prazeres@ubi.pt; Universidade da Beira Interior
[54] lbranco@ubi.pt; Universidade da Beira Interior; LabCom. IFP-UBI

tória da mesma no ensino primário/1.º ciclo do ensino básico (CEB) em Portugal. O seu enquadramento no nível de ensino escolhido – ensino primário/1.º CEB – prende-se com o facto do carácter historiográfico verificado neste ciclo de ensino revelar uma carência considerável, uma vez que a ênfase é dada aos ciclos seguintes. Desta forma, esta investigação procura compreender realidades que ainda não foram alcançadas.

Na escolha do tema, foram tidos em conta factores de natureza interna e externa (Prodanov, 2013). Relativamente aos primeiros, foi com base no nosso apreço pelo assunto, e o que ele acarreta como abordagem metodológica, que este foi escolhido. Também foi considerado o tempo necessário para a realização das tarefas a executar, assim como as nossas capacidades perante o tema em questão. Quanto aos factores externos, esta proposta de investigação vai de encontro ao estipulado por Lakatos e Marconi (2003), pois o tempo institucional de que dispomos para cumprir os prazos da investigação reflecte-se na escolha do tema, delimitando assim as fases do trabalho de forma proveitosa. Verificou-se ainda a existência em número suficiente de obras pertinentes sobre a temática, o que valida um estudo global do mesmo.

Uma investigação está sempre, de forma intrínseca, ligada a actividades de ordem intelectual, isto é, inscreve-se numa série de elementos (filosofia, teoria e prática entre outros) nos quais apoia o seu processo e pode assim estabelecer ligações entre a conceptualização, os métodos que guiam a investigação e suas respectivas aplicações no mundo empírico (Fortin, 2009). Assim sendo, é necessária uma metodologia adequada para cada questão investigada.

Neste seguimento, a investigação que se apresenta neste trabalho resulta de um estudo de natureza qualitativa, com recurso à análise documental. Desta forma, parte da nossa investigação recai sobre um estudo da legislação, que não pretendeu ser exaustivo, e tão pouco esgotar a totalidade de decretos bem como de leis publicadas sobre o assunto em estudo, mas sim eleger a documentação oficial relacionada com aspectos ligados ao ensino da Expressão e Educação Plástica. Durante o espaço temporal correspondente ao Estado Novo, é feito um estudo paralelo à legislação com a análise do semanário pedagógico *Escola Portuguesa*. A imprensa pedagógica como fonte revela-se fundamental na medida em que se pretende demonstrar a contraposição das leis educativas com a realidade escolar, neste sentido, Rodrigues afirma que:

> A Imprensa Pedagógica como fonte é significativa, dentre outras possibilidades, para se conhecer a organização pretendida para o universo escolar. Evidencia as diretrizes oficiais que a escola recebe e necessita atender e ao mesmo tempo permite a identificação de outros fatores integrantes da construção do que denominamos espaço escolar, ou seja, os pontos de confluência que compõem as diversas facetas registradas no impresso. Tomando por base o que está registrado no impresso, pode-se ampliar a compreensão que se tem construída acerca do universo escolar, adentrando o ensino e suas características por perspectivas outras, diferentes daquelas consideradas consolidadas. (2010, p. 313)

De forma a completar os dados historiográficos, fizemos uso de entrevistas on-line em grupos de redes sociais e a indivíduos que tenham frequentado o ensino primário antes de 1972. Esta técnica de pesquisa foi desenhada com vista à obtenção de informação suplementar àquela fornecida pela pesquisa documental, (Rosa & Arnoldi, 2006). Assumindo assim um carácter de entrevista focalizada, procura-se que esta técnica siga uma forma de conversação social ordinária, na qual o entrevistado pode responder de forma livre, sem, no entanto, perder o foco do tema explorado (Gil, 1999).

Com isto, percebemos como nasce esta disciplina, qual o seu lugar nos momentos de avaliação, e verificam-se as trajectórias políticas que vigoram paralelamente, pois na óptica de Goodson "as disciplinas escolares não são definidas de forma académica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar" (2007, p. 244). Além do universo curricular que envolve a disciplina de Expressão e Educação Plástica, importa igualmente fazer um mapeamento daquilo que foi a sua avaliação até à actualidade e perceber a sua relação com a própria disciplina tendo em conta o carácter subjectivo da mesma (Faucher, 2006; Barajas, 2007; Magueta, 2012).

O rastreio histórico de uma disciplina do currículo escolar reflecte um legado que nos remete para uma das mais famosas expressões de Heródoto: *Pensar o passado para compreender o presente e idealizar o futuro*; citação que ecoa nas palavras de Tucídides, referindo-se à guerra do Peloponeso e de como o homem pode aprender com o passado para não mais repetir semelhantes erros no futuro: "mas todos os que quiserem ver com clareza o que aconteceu e que virá de novo a acontecer nalguma outra vez, em conformidade com o que é humano, seja de igual forma ou de forma parecida, se a julgarem útil, já isso me é suficiente. O que escrevi não foi concebido para ganhar prémios ou ser ouvido de momento, mas como um legado para sempre" (Tucídides, 2013, p. 82). Já numa perspectiva – mais actual – Lagemanniana: "as histórias das disciplinas permitem reconstruir o processo pelo qual os mapas de conhecimento são construídos" (Lagemann, 2000, citado em Costa, 2005, p. 45).

Assim, e como afirma Martins (2004), todos os processos respeitantes à historiografia educativa são de uma grande complexidade e multidimensionais, assentes numa base interdisciplinar. Por mais que as novas tecnologias ou grandes pensadores tentem revolucionar a educação, a investigação educativa irá sempre beber ao passado, na medida em que a educação e a experiência que dela se tira em particular, enriquece todas a experiências vindouras (Dewey, 2010).

Expressão Plástica é um sintagma composto por duas palavras as quais iremos dissecar para uma melhor compreensão do que cada uma representa numa abordagem lexical e também para uma interpretação do seu conjunto. Se "no seu sentido mais vasto, «expressão» poderá significar a própria vida, dado que toda a ação humana pode ser considerada expressiva" (Gaspar, 2012, p. 42), que poderá significar no seu sentido mais restrito?

A etimologia da palavra expressão vem do latim *expressio* e é composta pelo

prefixo *e(x)*, que transmite a ideia de movimento para fora, e pelo verbo *premo* (*pressi*, *pressum*), cujo sentido remete para um calcar, um pressionar, um apertar (verbo *premir* no nosso português). Segundo um dicionário de língua portuguesa, poderemos constatar que na sua etimologia, a palavra *expressão* quer dizer: "apertar com força, espremer, tirar espremendo, reproduzir, representar, retratar, exprimir, dizer, expor; enunciar claramente, declarar formalmente" (Houaiss, 2001). Desta forma, *ex-pressum* é algo que se faz sair através duma pressão.

Quanto à etimologia da palavra plástica, esta vem da raiz grega *plath* (Chantraine, 1974), que significa precisamente estender uma camada fina, isto é, revestir – o que em português poderemos encontrar no termo *emplastro* (unguento). As palavras desta família apontam para o vocabulário específico do trabalho da argila e da modelagem partindo daí para seu uso no âmbito da criação e da imaginação. Formas derivadas apontam para o moldável, para a invenção, para o engano, para a ficção – o pessoano fingir poético, do latim *fingo*. Aliás, o verbo grego *plassô* é vertido em latim precisamente por *fingo* (modelar, enganar, fingir). O adjectivo *plastikós* aplica-se àquilo que é adequado para ser modelado, e também para o que tem talento para a escultura (Chantraine, 1974). Entende-se portanto que plástico é uma qualidade de algo que existe para ser modelado, com vista à ficção, a um fingimento, com vista também a tornar algo noutra coisa, substituindo-a: a argila modelada em prato deixa de ser argila e passa a ser prato, o risco no muro deixa de ser carvão e passa a ser quem o fez. O material desvanece-se em virtude da função que cumpre satisfatoriamente, deixa de existir como tal para de certo modo ser uma expressão fingida de algo. Partindo de uma expressão primária, a EP revela-se como uma forma de comunicação intersubjectiva assente sobretudo em elementos formais, visuais e plásticos onde não há lugar para conceitos e ainda menos elementos semânticos – anticorpos da dissimulação.

A Expressão Plástica visa assim espremer do aluno essa qualidade ficcional: um dos aspectos centrais é a modelação com o objectivo ou de criar, ou de representar. Aliás, a própria linguagem é realmente plástica quando modela as palavras de modo a criar sentimentos, reais ou não, mas sem dúvida fingidos, porque transformados em representações *ex-pressas* formalmente. O mesmo sucede em qualquer expressão, quando devém plástica: então dizemos que se dá forma a alguma coisa. Simultaneamente, o próprio pensamento acaba por se moldar interiormente através do acto da modelagem exterior. É na mente plasmada, aquela que se depura ao sabor do processo expressivo que a plástica permite experienciar, que se potenciam os valores que lhe estão subjacentes no plano educativo:

> A Arte, e concretamente a Educação Plástica, potenciam todos estes valores [observação; espírito crítico; comunicação; sensibilidade; mentalidade aberta], disponibilizando os canais para que o sujeito possa exprimir o seu mundo interior, cheio de sentimentos, de sensações e de emoções, de forma criativa, enquanto

> aprende simultaneamente a percepcionar e a entender o mundo a partir de outros pontos de vista. (Civit&Colell, 2004, p. 101)

Por outra parte, a qualidade ficcional pretende imitar algo exterior, mas sem qualquer alteração verdadeira aparente, pois, a transformação dá-se interiormente para se reflectir posteriormente no semblante de cada um logo na pequena infância – e que se poderá verificar ao longo da vida:

> Desta forma, seu pensamento, sentimento, percepção, suas relações com o ambiente configuram-se por meio de seu processo criativo. A criança, por meio do fazer, reordena elementos extraídos da realidade, organiza-os, cria situações imaginárias, ou seja, elabora seu conhecimento sobre o mundo físico e social. O fazer artístico passa a ser uma comunicação significativa consigo mesma e com o meio. (Bertoletti, 2009, p. 21)

O fazer artístico, no currículo do ensino primário, nem sempre teve como objectivo esta comunicação, que podemos apelidar de global. Assim, voltamonos para a questão: *Como surgiu a disciplina de Educação e Expressão Plástica no ensino primário português (EPP)?*Para compreendermos e analisarmos a realidade educativa associada à Expressão e Educação Plástica, procuraremos a partir de uma análise documental (Programas curriculares, documentação didáctica, imprensa de educação e ensino), reproduzir o percurso curricular desta disciplina que nem sempre ocupou uma posição oficial no currículo o caminho percorrido por esta disciplina foi até então bifurcado e sob outras nomenclaturas: O Desenho linear e os Trabalhos Manuais.

O DESENHO LINEAR COMO EXÓRDIO DA EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO PLÁSTICA

O Desenho linear tem vindo a ser objecto de investigação conquistando um lugar científico, como podemos verificar com os trabalhos mais relevantes na área, que destacamos: Penim (2008); Dias (2010); Martins (2011). Contudo, todas as abordagens tiveram um enfoque mais acentuado no ensino liceal, ficando assim o ensino primário com alguma carência historiográfica nesta área, que pretendemos colmatar com este trabalho. Foi assim devidamente acatada a pertinência desta investigação ao pretender um aprofundamento do assunto pesquisado que enfoca novas perspectivas (Prodanov, 2013).

Perscrutar o lugar do Desenho no Ensino Primário português é depararmo-nos com a evolução nominal de uma disciplina, que mutou treze vezes de denominação entre 1835 e 1990 – reflexo das próprias mutações paradigmáticas sociais aliadas aos regimes políticos divergentes; é vermos os Trabalhos Manuais desdobrarem-se (Lavores para o sexo feminino, e Trabalhos Manuais para o sexo masculino) e terem um percurso paralelo àquela disciplina; é ver esta díade Desenho/Trabalhos Manuais fundir-se para metamorfosear-se em Expressão e

Educação Plástica. É constatar uma concomitante incongruência entre aquilo que é instituído, com o que é posto em prática.

O ensino do legado artístico, como o conhecemos, prende-se com o contexto que o acompanha, definindo assim o seu aparecimento. Sendo o ensino uma prática social orientada por escolhas que se movem juntamente com a própria História – económicas, políticas e ideológicas de cada período – a identidade de uma disciplina é engendrada pela sua herança histórica. Reformas variadas moldam situações no advir, modificando-as ou norteando a direcção a seguir sem por isso invalidá-las, de modo a reflectir-se na necessária continuidade do percurso escolar dos alunos.

Desta forma, de modo a entendermos o que é a Expressão e Educação Plástica como área didáctica, devemos ter em conta o teor artístico, sob forma rudimentar, dos "simples" traçados do Homem primitivo: é no Desenho e na sua história enquanto unidade curricular que a EPP encontra o seu berço.

A consciencialização das práticas didácticas para a Expressão e Educação Plástica passa pela compreensão da organização curricular desta, o que nos suscitou o interesse em compreender melhor a evolução legislativa de forma a mapear o percurso da disciplina de Desenho/Expressão e Educação Plástica no ensino primário português, ao longo do séc. XX e início do séc. XIX. Em Portugal, é aquando as reformas pombalinas – que então abrangiam todos os sectores de ensino, ou ciclos de ensino como hoje são apelidados - que o Desenho faz os seus primeiros passos como unidade curricular em potência, pois "se podemos afirmar que a história do desenho é tão antiga como o ser humano, a história do desenho é, em troca, recente" (Magalhães, 1960, p. 387).

É no séc. XVIII, que o Desenho se torna numa utilidade imprescindível do pensamento científico-racional e do conhecimento técnico-científico, pois no campo académico havia uma tendência em ligar o Desenho à Geometria. Mas antes de rumar à produção industrial "sob o signo da «ciência das formas»" (Massironi, 1996, citado em Dias, 2009, p. 48), o Desenho iria germinar pela arte sacra, pelo Estado – de salientar que a arte sempre manteve uma certa servidão para com o poder, e ainda pela corte (Machado & Flores, 2013).

Toda a engrenagem científica, industrial e investigativa permanece após a Reforma da Universidade (1772). Esta união faz do Desenho uma técnica camaleónica num mundo que se estreava nas intricadas compilações de conhecimentos humanos: as enciclopédias. Esta forma de conciliar os saberes práticos com os científicos, "é efectivamente uma forma de iluminar um caminho que nos leva ao mundo das imagens, mas igualmente ao mundo do texto, assumindo essa dimensão artística entre a literatura e as artes visuais e plásticas" (Silva, 2011, p. 23).

O século XIX proliferou no que diz respeito a documentos e reformas, onde letrados, como Garrett e Herculano, traçam organizando ou reorganizando, o sistema escolar nacional. Este foi um século onde surgiram "temas e expressões que passam a integrar o dicionário de educação deste período como "erradicação do analfabetismo", "laicização", gratuitidade", "descentralização", "universalidade", "liberdade de ensino" e "expansão da rede escolar" "(Martinho, 2006, pp. 54-55). É nesta expansão da rede escolar que o Desenho irá ganhando o seu

lugar no currículo, pois "posicionava-se bem para responder à triangulação indústria-alfabetização-regeneração. Resolvia, por um lado, as competências requeridas pelas necessidades industriais e comerciais e, com a "coligação disciplinar" (Goodson, 2007) com a Caligrafia, respondia às questões da alfabetização" (Dias, 2009, p. 62). Trinchão (2008), parafraseando a obra de Joaquim Machado de Castro, salienta que:

> Sendo o Desenho um campo de conhecimento tão frondoso quanto uma árvore, seus frutos se espalham entre as Ciências e as Artes: Matemática - Geometria, Óptica e Perspectiva, entre outras; na História Natural, na Física, na Medicina - a anatomia, e na Botânica "o desenho como auxiliar na promulgação das doutrinas e ainda mesmo para estudá-la. (Trinchão, 2008, p.124)

Constata-se, portanto, que "as próprias disciplinas escolares são aspectos de um movimento mundial que moderniza os currículos escolares em torno de temas disciplinares: cada disciplina tem, assim, um vasto contexto cultural, [...] influenciado pela cultura política dos diferentes países e contextos" (Jaehn & Ferreira, 2012, citados por Goodson, 2007, p.260). Até aqui, o lugar do Desenho enquanto campo do saber a ser introduzido no currículo escolar, "só aparece nos novos projectos e propostas para reforma da Instrução Pública Portuguesa, com o seu viés científico, ora incluído no campo das ciências exactas, com a Geometria, ora no ensino de seus fundamentos elementares, no caso do Desenho Linear" (Trinchão, 2008, p.159). Segundo Dias (2009), a data a reter para a integração deste como disciplina do ensino primário português é 1835, sendo apenas precedido em dois anos pela França. Seguiu-se uma emergência do Desenho linear no sistema escolar mundial tendo o seu expoente máximo no ano de 1882 nos restantes países da Europa, na América Latina e no Japão.

Se oficialmente o Desenho linear entra nos planos curriculares do ensino primário em 1835, a Expressão e Educação Plástica surge, pela primeira vez nos programas do 1.º CEB, em 1990 (Ministério da Educação, 1990), perfazendo um espaço temporal de mais de um século durante o qual constatámos quatro fases distintas na evolução da disciplina em estudo: o Desenho linear da Monarquia constitucional; o carácter pedagógico do Desenho da República portuguesa; o Estado Novo com o Desenho a servir de complemento da escrita e das outras disciplinas; e o pós 25 de Abril que expande o Desenho através das práticas de Expressão Plástica. Em todas as fases, o Desenho foi sempre usado como ferramenta de apoio às outras disciplinas o que revela o desígnio idiossincrático daquele ao longo do tempo.

DOS TRABALHOS MANUAIS À *TECHNÉ*

Para os Gregos, a *techné* seria "o nome não apenas para as actividades e competências do artesão, mas também para as artes da mente e as belas artes. A *techné* pertence ao trazer-aqui-àpresença, à *poiesis*; é qualquer coisa *poiética*" (Hei-

degger, 1953, citado em Leal, 2009, p. 110). Leal (2009) ressalta a estreita ligação da *techné* com a episteme, que aflora o conhecimento daí que:

> [a] importância e o papel decisivo da techné não [residem] de modo algum no acto de fazer ou na mera manipulação dos meios: a techné é forma de criação porque dá a ver aquilo que está escondido através de um processo de revelação, porque é forma poiética e de conhecimento. (Leal, 2009, p. 110)

Este conhecimento surge no currículo nacional na sua vertente feminina - *Lavores mais usuaes proprios do sexo feminino* - depois do Desenho linear, passados nove anos, em 1844 (Decreto de 20 de Setembro de 1844, da responsabilidade de António Bernardo da Costa Cabral, foi publicado no Diário de Governo, nº 220). Permanecerão no currículo até 1974/1975, data que achamos ser a fusão destas duas disciplinas numa só: a Expressão Plástica.

Até meados do século XIX, a ideia de progresso tinha basicamente como objectivo, a promoção da industrialização e das qualificações dos agentes económicos, e ainda das competências técnicas e educativas de empresários, agricultores e operários. Com base nesta perspectiva, houve uma necessidade de actualizar as reformas económicas e educativas, que passariam obrigatoriamente pela escola de forma estratégica. A sua ligação a uma cultura industrial galopante reflectia-se na construção de infra-estruturas complementares nas escolares femininas, apetrechadas de mobílias e tecnologia próprias para os lavores (Portaria de 20 de Julho de 1866).

Nessa altura é proposta a Lei da Reforma de 1870 (Lei da Reforma da Instrução Primária, de 16 de Agosto de1870), na qual são referidas as disciplinas a serem leccionadas no 1º grau (elementar), e no 2º grau (complementar), que constituíam a instrução primária. Além da separação destes dois graus, também havia a separação de género, pelo que as matérias comuns aos dois sexos seriam: educação física (gymnastica elementar combinada com exercícios vocaes; hygiene popular); educação moral (educação religiosa e moral; doutrina christã); Educação intelectual (leitura; escripta; operações arithmeticas sobre números inteiros e decimaes; systema legal de pesos e medidas; noções elementares de grammatica e exercícios de redacção; desenho linear; elementos de história sagrada e história pátria; noções de geographia e chronologia; canto coral). Quanto às matérias divergente consoante o género, além do sexo masculino também ter educação política (noções da constituição e dos direitos e deveres do cidadão; primeiras noções de história natural), na área da educação intelectual, teria ainda noções de agricultura, enquanto as meninas teriam este conteúdo substituído por coser, fazer meia, marcar, talhar e economia doméstica. O curioso nesta forma de apresentar os temas a trabalhar reside no facto de no ponto da educação masculina referirem-se à agricultura e não ao conjunto de técnicas pelas quais é constituída (cavar; plantar; regar; etc.), ao passo que na educação do sexo feminino, acontece o contrário: não se referem às noções (ou trabalhos) de costura, mas sim apenas às suas técnicas. Estranhamos a denominação *lavores mais usuaes* como *proprios do sexo feminino*, referida no Decreto de 20 de Setembro

de 1844, pois apesar de genérico, o termo "lavor" sempre remetia para um trabalho de ordem manual, e ironicamente, com uma grande relação à agricultura "masculina".

As noções de agricultura vigoram (Decreto do Ministério dos Negócios da Instrução Pública de 16 de Agosto de1870, e Carta de Lei da Direcção-Geral de Instrução Pública do 2 de Maio de 1878 – nesta, a designação da disciplina é Noções elementares de agricultura) até 1894, data em que são substituídas pelos *Trabalhos Manuaes* (Reforma de 22 de Dezembro de 1894). Esta alteração na nomenclatura da disciplina andará intermitente voltando à agricultura (Reforma do 24 de Dezembro de 1901), passando pela junção das duas áreas (Reforma de 29 de Março de 1911 e Decreto n.º 6:203, de 7 de Novembro de 1919), e regressando aos Trabalhos manuais (Decreto n.º 7311, de 15 de Fevereiro de 1921, Diário do Governo n.º 32/1921, Série I de 1921-02-15).

Depois da Revolução Nacional, o país entra no período da Ditadura Militar durante dois anos – antecedendo o período de Ditadura Nacional. Durante esse tempo, um dos seus objectivos no plano educacional foi "o desmantelamento da escola republicana, na sua estrutura administrativa e curricular" (Campos, 2011, p.16). Os programas acabam por ser alvo de revisão, e são decretados outros novos (Decreto n.º 14 417 de 12 de Outubro de 1927), mais ambiciosos. Assim, a comissão encarregue da sua organização faz questão de realçar que está ciente dos defeitos que lhe viriam a ser apontados, nomeadamente: o da extensão dos programas e a da sua impraticabilidade nas escolas primárias portuguesas. Neste seguimento, justifica-se dizendo que

> A matéria dos programas novos não é exorbitante, não transpõe aquele limite do saber mínimo que, nestes tempos, cumpre dar aos filhos das camadas populares, das classes mais humildes. E, porque não há uma medida material que gradue a extensão de cada rubrica dos programas, a comissão conta muito com o senso pedagógico do professor que os há-de cumprir. (Decreto-Lei n.º 14/417, 1927, pp.1967--1968)

Neste sentido, ficam os professores encarregues de definir as suas próprias instruções pedagógicas - ausentes, neste programa - até porque a comissão conta também em certa medida com o amor do professor à escola... Quanto aos TM, estes aparecem no conjunto disciplinar *Desenho, geometria e trabalhos manuais*, não havendo uma distinção clara dos conteúdos relativamente à sua distribuição nas respectivas áreas. Desta forma, cabe de facto ao professor adaptar os conteúdos da maneira que melhor lhe pareça, embora os programas subordinem a escola, estes não fornecem orientações precisas, o que permite a cada professor adaptá--los ao seu próprio contexto.

Entre 1937 (Decreto n.º 27 603, de 29 de Março de 1937) e 1974, passando por 1960 (Decreto-Lei n.º 42 994 de 28 de Maio de 1960), os Trabalhos Manuais regressam à sua independência como disciplina. Os programas de 1960, quanto aos TM, reflectem o crescente interesse pela psicomotricidade – estudada por autores como Wallon, Piaget, Ajuriaguerra, e muitos outros. É desta forma dada

uma grande importância à modelação nas 1.ª e 2.ª classes, constituindo aquela o primeiro conteúdo do programa de TM, no qual podem ser trabalhados o barro, a pasta de papel, a cera, ou ainda a plasticina. Outro conteúdo incide sobre os trabalhos com papel, através dos quais são abordadas técnicas como a picagem, recorte, colagem e também a dobragem. Por fim, também se pretende a elaboração de construções e o recorte, com trabalhos em cartolina. Na 3.ª classe, será dada continuação à matéria abordada nos anos anteriores, e os alunos serão introduzidos aos trabalhos de tecelagem com tiras papel, ráfia, fio, palha ou, materiais de fácil aquisição local. Na 4.ª classe, à semelhança da 3.ª, também se desenvolve a matéria do ano anterior, e abordam-se trabalhos com cortiça, outras cascas, frutos secos, raízes, madeira fina e macia, arame, etc.

Em 1974, desaparecem o Desenho e os Trabalhos Manuais, e surgem as Artes visuais nas quais se fundem, pois, na sua dimensão educativa, a "Arte aparece como um meio para atingir um fim, onde se cumprem os objetivos gerais da educação, existindo a adaptação das técnicas/metodologias para fins educativos específicos" (Marques, 2012, p.11).Os programas de 1974-1975 do ensino primário [55], fazem uma divisão entre a 1.ª classe e as restantes classes para todas as disciplinas. A Educação Visual, será a única de entre elas [56] a destacar-se pelo facto de não abordar as classes uma a uma como feito nas outras áreas, mas apenas ter observações de carácter generalista, desprovidas de conteúdos, tendo objectivos apenas nas 2.ª, 3.ª e 4.ª classes. Contudo, numa primeira parte dos programas (e exclusivamente para a 1.ª classe) são delineados *Exercícios preparatórios gerais*, de carácter sensorial, que visam uma educação holística e progressiva da criança, como, por exemplo, observar e reconhecer as diferentes cores e tamanhos daquilo que se apresenta no seu meio envolvente; identificar diferentes texturas nos mesmos modos do exemplo anterior – o que corresponde ao conteúdo das actuais Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A DESUNIFORMIDADE AVALIATIVA

Quanto à avaliação, todos os ciclos de estudo, à excepção – agora – do pré-escolar, prestam-se a essa prática, para com os seus alunos, reflectida num princípio de classificação que confronta o seu grau de êxito com o seu grau de fracasso: "A avaliação agita necessariamente as paixões, uma vez que estigmatiza a ignorância de uns para melhor celebrar a excelência dos outros" (Perrenoud, 1998, p. 5). Facto é que hoje não nos surpreende esta comparação hierárquica consequente da avaliação, mas é possível que fiquemos abismados ao tomarmos conhecimento de que esta hierarquização já acontecia há, pelo menos, um século atrás, como relata Claparède (1920), - embora o autor previsse uma mudança:

[55] Também será publicado um programa para o ensino primário complementar.

[56] Língua Portuguesa; Aritmética e Geometria; Ciências Geográfico-Naturais; História; Trabalhos Manuais; Música.

> A escola actual quer sempre hierarquizar; o que importa antes de mais é diferenciar. Esta ideia fixa de hierarquia provém do emprego de diversos sistemas usuais para aguilhoar os alunos: boas ou más notas, categorias, castigos, concursos, prémios... Mas está entendido que, na escola de amanhã, todos estes expedientes serão postos de lado, ou deixarão de ter a importância de outrora. O interesse será a grande alavanca que dispensará os outros. (Claparède, 1920, p. 30)

Em Portugal, é em 1826, com a Carta Constitucional, que é instituído que "a inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Portugueses, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Reino" (alínea §30.º do Art. 145º da Carta Constitucional de 1826) através de uma série de disposições, das quais o direito à Instrução Primária gratuita para todos os cidadãos dos Reino. Tal como salienta Martins (2004), o século XIX trouxe a gratuitidade do ensino, a obrigatoriedade escolar, o aumento da rede escolar, métodos de ensino, e ainda os planos curriculares, pois com o artigo referido anteriormente, e o direito contemplado, surge assim a necessidade de serem elaborados os primeiros currículos portugueses e, com estes, a avaliação das matérias que os compõem. Os exames viriam a ser o grande motor da máquina avaliadora, na qual o Desenho viria a ocupar o lugar que deixaria de ter ao fundir-se na Expressão Plástica.

Neste seguimento, passados dez anos, em 1836 (Decreto da Secretaria d'Estado dos Negócios do Reino, 15 de Novembro de 1836), surgem indicações para os *Exames annuaes*:

> Findo o anno serão os Alumnos examinados nas materias, que tiverem estudado.
>
> O exame será feito em publico na propria Sala da Escóla. Os vogaes do exame serão o Professor da Escóla, e outro mais visinho nomeado pela Authoridade competente. Os exames semanaes, ou mensaes, bem como o modo porque todos devem ser feitos, seráde terminado nos regulamentos especiaes. (Decreto da Secretaria d'Estado dos Negocios do Reino, 1836, s/p)

Segundo Pintassilgo e Costa (2007), as passagens de um ano para o seguinte eram realizadas no seguimento da realização de um exame que seria da responsabilidade do professor, facto que não seria alterado nem com a reforma de 1919 (Decreto n.º 6203, de 7 de Novembro de 1919). Sendo o regente a elaborar o documento avaliativo, não havia referências normativas sobre este aspecto na documentação legislativa, determinando assim diferenças de escola para escola.

Quanto à reformulação da área disciplinar directamente ligada ao Desenho – que passou a Expressão e Educação Plástica – o programa onde se insere é o mesmo desde há vinte e oito anos. Reflexo da ruptura com uma ditadura, que se julgou progressista na sua abordagem educativa, também esta nova abordagem da EEP no currículo acreditou ser transformadora. Mas a estagnação do currículo espelha uma atitude cíclica relativa à educação onde os esforços que visam a melhoria dos conteúdos são esmagados pelo próprio progresso: tal como

vimos ser referido ao longo do período análogo ao Estado Novo, também agora a EEP é menosprezada a favor das outras áreas do saber (Magueta, 2012).

A disciplina de Expressão e Educação Plástica surge após o 25 de Abril, dando continuidade aos programas de desenho no ensino primário que visavam, segundo os pontos de vista de cada época, preparar o aluno para o respectivo período histórico, tendo sofrido também alterações ao nível de nomenclatura. As fontes oficiais, como a legislação e a imprensa didáctica, a par de testemunhos directos obtidos através de entrevistas, fornecem-nos informações preciosas sobre esta evolução, que parece, todavia, estar a dar-se, em resposta às respectivas mutações que despertam ao longo das gerações.

REFERÊNCIAS

Barajas, K. B., (2007). La evaluación de la educación artística en la escuela primaria. *DIDAC*, *50*, 3640.

Bertoletti, A. (2009). A arte na infância. *Atividades e experiências*, 21.

Brito, M. S. (2014). *As disciplinas de desenho e de educação visual no sistema público de ensino em Portugal, entre 1836 e 1986. Da alienação à imersão no real.* Tese de Doutoramento em Belas Artes, na Área de Especialização em Educação Artística. Lisboa: FBAUL.

Campos, A. F. (2011). *Novos rumos da educação no Estado Novo: influência da abertura da economia portuguesa no Pós-II Guerra Mundial no sistema de ensino português*. Comunicação apresentada no XXXI Encontro APHES, Coimbra.

Chantraine, P. (1974). *Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire des mots.* Paris: Éditions Klincksieck.

Civit, L. &Colell, S. (2004). EducArt. Intervención educativa y expresión plástica. *Educación Social*, *28*, 99-120.

Costa, M. I. (2005). *Percursos de cientificidade em educação: uma abordagem aos textos normativos.* Tese de doutoramento em Ciências de Educação. Vila Real: UTAD.

Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*, Lausanne-Genève: Payot.

Dewey, J. (2010). *L'artcommeexpérience*. Paris: Folio Essais.

Dias, M. F. (2009). *Para uma genealogia da educação artística - História das disciplinas de desenho, trabalhos manuais, canto coral e educação pelo teatro na escola primária portuguesa, do primeiro quartel do século XIX a meados do século XX.* Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Área de Especialidade em Expressão e Educação Dramática. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Faucher, C. (2006). Discipline des arts plastiques: conceptions de l'art et critèresd'évaluation. In *Actes du ColloqueÉtats des Lieux: L'Évaluationen Arts Visuels* (pp. 56-68).

Fortin, M.F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação.* Loures: Lusodidacta.

Gaspar, S. I. S. (2012). *O contributo da expressão plástica para o desenvolvimento educativo de alunos com défice cognitivo em contexto inclusivo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*. 12 *(35)*, 241-252.

Houaiss. (2001). *Dicionário da língua portuguesa.* Lisboa: Temas e Debates.

Lakatos, E. M., & Marconi, M.A. (1991). *Método científico*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Leal, M. (2009). *A imaginação cega: Mecanismos de indeterminação na prática artística contemporânea.* Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

Machado, R. B., & Flores, C. R. (2013). O corpo despido pelas práticas de desenhar: dos usos à disciplinarização do desenho. *Bolema*, 27 (45), 255-279.

Magueta, L. G. (2012). *Um estudo de avaliação do currículo da área de expressão plástica no 1º Ciclo do Ensino Básico com base na metodologia de referencialização*. Tese de Doutoramento em Educação na Área de Especialização em Teoria e Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Marques, A. S. (2012). Educação artística: um cruzamento essencial e exequível. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, *2*, 59-72.

Martinho, A. M. (2006). A criação do ensino industrial em Portugal. *Máthesis*, *15*, 53-81.

Martins, C. S. (2011). *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino das artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*. Tese de Doutoramento em Educação na Área de Especialização em História da Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Martins, E. C. (2004). Os caminhos da historiografia educativa portuguesa: da história à educação. *História da Educação*, *16*, 25-43.

Magalhães, C. (1960). O ensino de desenho, *Revista Portuguesa de Pedagogia,* 1 *(2)*, 383-400.

Penim, L. (2011). *Narrativa apanhada em pleno voo. A história do ensino do desenho*. Artigo apresentado no III Colóquio Internacional sobre Desenho: Educação, Cultura e Interatividade, Salvador da Bahia.

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.

Pintassilgo, J.; Costa, R. A. (2007). A construção histórica do tempo escolar em Portugal (do final do século XIX às primeiras décadas do século XX). In J. Gómez Fernández, G. Espigado Tocino, & M. Beas Miranda (Eds.), *Laescuela y sus 10 escenarios*. (105-130). El Puerto de Santa Maria: Concejaría de Cultura del Ayuntamiento de El Puerto de Santa Maria.

Prodanov, C. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrónico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.* Novo Hamburgo: Feevale.

Rodrigues, E. (2010) A imprensa pedagógica como fonte, tema e objecto para a história da educação. In C. J. Costa, J. J. P. Melo, e L. H. Fabiano (Eds), *Fontes e métodos em História da Educação*, (311-326). Universidade Federal da Grande Dourados: UFGD.

Rosa, M. C.&Arnoldi, M. C. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados.* Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Silva, I. L. *et al.* (2016). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção Geral da Educação (DGE).

Silva, S. L. (2011). *A ilustração portuguesa para a infância no século XX e movimentos artísticos: influências mútuas, Convergências Estéticas*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança na especialidade de Comunicação Visual e Expressão Plástica. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.

Trinchão, G. (2008). *O desenho como objecto de ensino: história de uma disciplina a partir dos Livros Didácticos Luso-Brasileiros oitocentistas*. Tese de Doutoramento. Brasil, S. Leopoldo: Universidade da Vale do Rio dos Sinos.

Tucídides. (2013). *História da guerra do Peloponeso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação consultada

Carta Constitucional de 1826.
Carta de Lei da Direcção-Geral de Instrução Pública do 2 de maio de 1878.
Decreto n.º 8 da Direcção Geral de Instrução Pública de 24 de dezembro de 1901.
Decreto n.º 6203, de 7 de novembro de 1919.
Decreto n.º 9223 da Direcção Geral de Instrução Pública de 29 de março de 1911.
Decreto n.º 14 417 de 12 de outubro de 1927.
Decreto n.º 27 603, de 29 de março de 1937.
Decreto da Secretaria d'Estado dos Negócios do Reino de 15 de novembro de 1836.
Decreto da Presidência do Concelho de Ministros de 22 de dezembro de 1894.
Decreto do Governo de 28 de setembro de 1844.
Decreto-Lei n.º 42 994 de 28 de maio de 1960.
Decreto do Ministério dos Negócios da Instrução Pública de 16 de Agosto de 1870.
Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Primário e Normal - 2.ª Repartição. (1921). Decreto n.º 7311. *Diário do Govêrno*, n.º 32/1921, Série I de 1921-02-15.
Ministério da Educação Nacional - Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes. (1936). Decreto-Lei n.º 27278. *Diário do Govêrno* n.º 276/1936, Série I de 1936-11-24.
Ministério da Educação (1990). *Programa do 1.º ciclo do ensino básico.* Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação.
Portaria de 20 de Julho de 1866.

O direito à educação básica em Brasília-Brasil e o exercício de uma cidadania reivindicatória

Luciana Cordeiro Limeira [57]
António Teodoro [58]

Resumo
A participação ativa dos cidadãos, no exercício de uma cidadania forjada e reivindicatória repercute na efetivação e exigibilidade dos direitos dos cidadãos, bem como formulação de políticas públicas que atendam às expectativas da população quanto ao cumprimento e afirmação desses direitos. No entanto, verifica-se uma frágil articulação dos diferentes atores sociais envolvidos nesse processo, que se justifica por diferentes motivos e ações relacionados à educação e valores que foram submetidos ao longo de suas histórias de vida. Este trabalho tem por objetivo apresentar um recorte teórico-analítico da tese de doutorado desenvolvida pela autora sobre o Direito à Educação Básica em Brasília-Brasil e a complexa relação entre sua compreensão e a atuação de diferentes atores sociais. O trabalho realizado caracterizou-se por ser uma pesquisa qualitativa, cuja estratégia utilizada foi a de estudo de caso múltiplos e como procedimentos para levantamento e geração de dados foram realizadas pesquisa documental, entrevistas e grupos focais. O tratamento e análise de dados foram realizados na perspectiva da análise de conteúdo e à luz da Teoria Crítica. Como conclusão, constatou-se que a compreensão do Direito à Educação se encontra em consonância com os preceitos constitucionais e demais documentos legais que versam a esse respeito, sendo-lhe atribuídos os responsáveis por sua efetivação e os beneficiários desse direito. Contudo, observou-se que essa compreensão sem uma atuação mais incisiva dos atores sociais pesquisados enfraquece o potencial de efetivação e exigibilidade do Direito à Educação, sendo-lhe necessário o exercício de uma cidadania forjada e reivindicatória, resultante de uma Educação pública de qualidade, do ponto de vista social, econômico e cultural.

Palavras-chave: Direito à Educação Básica; Efetivação e exigibilidade; Cidadania reivindicatória.

[57] Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília; bolsista CAPES – PDSE, no Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED), da Universidade Lusófona de Lisboa – sob a orientação do Professor Doutor António Teodoro; professora de Educação Básica, Anos Iniciais, na SEEDF.

[58] Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa; Professor Catedrático da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa; Diretor do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED), da Universidade Lusófona.

INTRODUÇÃO

A efetivação do Direito à Educação pública e gratuita para todos, no Brasil, perpassa por sua positivação em dispositivos legais, influenciados por documentos internacionais e por movimentos históricos ocorridos em prol de sua afirmação, e na formulação de políticas públicas condizentes com as demandas sociais. Esse direito encontra-se firmado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016a), onde encontram-se estabelecidos seus responsáveis e parâmetros de realização, incluindo-se fontes de recursos para seu financiamento (Cunha, 2013).

Os desdobramentos normativos desse direito encontram-se respaldados no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (Brasil, 2016b), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 2016c), nos Planos Nacional de Educação de 2002 e de 2014 (Brasil, 2014) e em resoluções e pareceres dos Conselhos de Educação Nacional, Estaduais, Municipais e Distrital. Nessa perspectiva, a exigibilidade do Direito à Educação encontra-se respaldada nas previsões constitucionais e normativas, onde o Poder Judiciário e o Ministério Público tornam-se protagonistas ao serem designados para zelar pelos direitos garantidos aos cidadãos, quando os outros Poderes, Legislativo e Executivo, no exercício de suas funções se omitem em efetivá-los.

Em âmbito geral, compete ao Poder Público a realização desse direito. Este Poder consiste no conjunto de instituições que operam ações em conformidade com os poderes que compõem o Estado: o Poder Legislativo, o Executivo e o Judiciário. O termo 'poder público', na modernidade, aparece em substituição à concepção de representatividade pública dos tempos feudais. Passa a representar o Estado, funcionando de forma regulamentada e por meio de um grande aparelho administrativo, formado por diversos órgãos e agentes públicos (Habermas, 2003). Aos cidadãos cabe a tarefa de acompanhar as ações desempenhadas por esses poderes e se posicionar diante de seus anseios e necessidades, quando do não cumprimento das tarefas designadas a esses poderes.

No Brasil, os Poderes Legislativo e Executivo têm se mostrado inábeis na prestação de serviços básicos e no controle das despesas públicas, prescritos constitucionalmente como garantia dos Direitos Sociais (Krell, 2002). O cumprimento desses direitos está diretamente relacionado aos recursos públicos destinados às políticas públicas, assim como da integração de diferentes posicionamentos para sua compreensão e implementação, quais sejam: sociológico, político e jurídico.

A promulgação de uma lei, no Estado Social Democrático de Direito, não constitui um 'fim em si'. Estabelece um instrumento de governo[59], em um

[59] O Governo é o conjunto de pessoas que exercem o poder político e que determinam a orientação política de uma determinada sociedade. É preciso, porém, acrescentar que o poder de Governo, sendo habitualmente institucionalizado, sobretudo na sociedade moderna, está normalmente associado à noção de Estado. Por consequência, pela expressão "governantes" se entende o conjunto de pessoas que governam o Estado e pela de "governados", o grupo de pessoas que estão sujeitas ao poder de Governo na esfera estatal (Levi, 2010, p. 555).

começo de obrigações a serem executadas e de ações a serem implantadas, conjugando responsabilidades administrativas e políticas atribuídas ao Poder Público (Krell, 2002). Diante da ineficiência dos serviços prestados à população, em especial aos grupos marginalizados e economicamente excluídos, políticas públicas protetivas devem ser adotadas, assim como diferentes atores sociais [60] devem agir na proteção e zelo às garantias constitucionais dos Direitos Sociais, que caracteriza o exercício da cidadania em prol dos direitos dos cidadãos.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O Direito à Educação como um direito essencial ao exercício da cidadania foi ressaltado na pesquisa de mestrado desenvolvida por Basílio (2009), que analisou "qual a concepção de educação mais adequada ao exercício da cidadania no Estado Democrático de Direito", tendo como objeto de estudo o Ensino Fundamental (Basílio, 2009, p. 6). A pesquisadora buscou identificar a previsão desse direito fundamentada na teoria dos Direitos Humanos e nos princípios da Constituição Federal de 1988, partindo da afirmação que o Direito à Educação é um Direito Social.

A autora constatou a necessidade de atuação conjunta da sociedade civil com entidades legitimadas, na defesa e exigibilidade do Direito à Educação, pois, "o Ministério Público e a Defensoria Pública que, legitimados à propositura da ação civil pública, têm o dever institucional de buscar a plena realização desse direito" (Basílio, 2009, p. 132). Para tanto, indica a educação como um instrumento potencializador que permite ao cidadão, detentor dos conhecimentos necessários, ter acesso ao Poder Público e exigir seus direitos.

A relevância do Direito à Educação na sociedade contemporânea está relacionada ao papel desempenhado pela Educação na sociedade pós-moderna. O exercício da cidadania e a realização profissional estão relacionados a conhecimentos fundamentais, construídos e desenvolvidos na escola. Tais conhecimentos resultam de uma educação que privilegie a inclusão dos sujeitos a processos educativos de qualidade (Cunha, 2013). Contudo, essa qualidade é alcançada por meio de um trabalho em rede entre diferentes atores sociais, no exercício de suas funções, seja enquanto Poder Público ou enquanto sociedade civil [61].

---

[60] "O conceito de ator social é deduzido do de relação social. O ator social é, com efeito, um dos pólos individual ou coletivo – de uma relação social, definida como relação de cooperação conflitual. Por conseguinte, o conceito de ator social ganha necessariamente duas dimensões; são definidas pela sua capacidade de infletir a gestão da produção no contexto de uma relação conflitual" (Quivy & Campenhoudt, 1992). Nesse sentido, diferentes tipos de atores podem ser constituídos a partir dessas duas dimensões e de diferentes combinações com base nelas.

[61] A sociedade civil consiste em uma associação de pessoas com interesses e objetivos comuns, tendo como núcleo institucional "as associações e organizações livres, não estatais e não econômicas" (Habermas, 1997, p. 99). Sua atuação se dá pela institucionalização de discursos com a finalidade de dar soluções, de maneira que se tornem "questões de interesse geral no quadro de esferas públicas" (Habermas, 1997, p. 101).

Nesse sentido, o trabalho de doutorado de Assis (2012) aborda o Direito à Educação a partir de um diálogo entre poderes. Considerando o Direito à Educação sob o princípio da dignidade da pessoa humana, a autora analisou a atuação do Poder Judiciário no controle de políticas públicas educacionais e na efetivação desse direito. No estudo desenvolvido, a judicialização como uma conduta do Poder Judiciário torna-se importante, pois auxilia na avaliação da política pública educacional. No entanto, adverte a autora, quando essa não procede de um ativismo judicial (Assis, 2012).

Conforme a autora, tanto o Direito, quanto a Educação, são ciências caracteristicamente dialógicas. Portanto, assim como a interpretação das normas e do ordenamento jurídico não deve restringir-se à dogmática jurídica, o debate e análise das políticas públicas educacionais ultrapassam o âmbito jurídico e pedagógico. Nessa perspectiva, concluiu que "a judicialização é uma atitude importante e válida para a consolidação e discussão do Estado Democrático de Direito. O diálogo entre poderes e o Ministério Público é multilateral" (Assis, 2012, pp. 161-163), e acreditar que um único poder detém todo conhecimento necessário para decidir sobre e para a sociedade é incorrer em erro que pode ser danoso ao exercício pleno de um direito, colocando em risco o Estado Democrático de Direito.

Diante do considerável número de ações judiciais existentes nos diversos âmbitos sociais, em específico no educacional, a autora propõe um permanente diálogo entre o Ministério Público e o Conselho Tutelar com o Poder Executivo e o estabelecimento de Termos de Consentimento de Ajustamento de Conduta (TAC). Esse Termo precisa observar os planos e leis orçamentárias, assim como os projetos e programas já existentes, conforme um cronograma de ações específico, criado com esse objetivo (Assis, 2012).

Concernente a atuação do Ministério Público na efetivação do Direito à Educação Básica, o trabalho de mestrado desenvolvido por Silveira (2006) investigou a atuação judicial e extrajudicial desse órgão em duas cidades do interior de São Paulo, no período de 1997 a 2004. Nesse trabalho, verificou-se como o Direito à Educação encontrava-se positivado na legislação pública brasileira, assim como na literatura pesquisada. Também analisou como o Ministério Público pode contribuir na efetivação desse direito, conforme suas atribuições legais.

A pesquisadora identificou ações requeridas por cidadãos comuns, sem nenhum vínculo com associações comunitárias, e solicitações realizadas por meio de associações comunitárias, Conselho Tutelar e pelos próprios pais dos estudantes. Assim, foi possível apontar algumas possibilidades de ação do Ministério Público, como no caso de exigir junto ao Poder Público o acesso da população à educação infantil, bem como de destacar a importância do diálogo nesse processo e do trabalho conjunto com a sociedade civil organizada. No entanto, como adverte Silveira (2006), o caráter qualitativo da educação pública na exigibilidade do Direito à Educação ainda está distante do prescrito constitucionalmente. Permanece vinculado a efetivação de matrícula dos estudantes na escola.

Embora sejam notáveis os avanços existentes no processo de garantia do

Direito à Educação, por meio do estabelecimento de legislação e de recursos financeiros destinados, ainda se destacam alguns obstáculos relacionados à falta de acesso à totalidade dos estudantes em idade escolar e à questão da permanência dos estudantes que acessam a escola, cujo progresso dos estudos em tempo apropriado e com a devida aprendizagem ainda não são uma realidade. Esses requisitos constituem o aspecto qualitativo da Educação ofertada, que supera o aspecto quantitativo de sua oferta, especificamente relacionado ao número matrículas efetuadas nas escolas.

O conceito de qualidade em Educação aparece relacionado a diferentes significados, dependendo do contexto histórico em que foram utilizados. Conforme Horta Neto (2014), a qualidade da educação já esteve relacionada à ampliação da oferta de vagas; à construção, reforma e ampliação de prédios e espaços escolares; à permanência do estudante na escola e, mais recentemente, à melhoria do desempenho escolar dos estudantes em avaliações em larga escala.

Nesse sentido, a exigibilidade desse direito demanda do Promotor de Justiça um perfil de atuação mais sensível e ativo, junto às demandas educacionais, assim como dos membros do Ministério Público e de suas reais condições de trabalho. Conforme constatado, a compreensão da Promotoria de Justiça, no que concerne ao Direito à Educação, restringe-se ao texto constitucional, àquilo que está explícito na Carta de 1988 em relação à Educação Fundamental, carecendo de uma interpretação mais ajustada às demandas sociais do momento. Silveira (2006) esclarece que um dos entraves para a efetivação do Direito à Educação encontra-se na desfavorável condição econômica apresentada pelo Poder Público. Isso tem sido argumentado como justificativa para inviabilizar a efetivação desse direito quando da necessidade de ampliação das vagas ofertadas.

O Direito à Educação engloba diferentes fatores para a garantia de sua efetivação. Envolve ensino de qualidade, como resultado de um conjunto de ações de políticas públicas educacionais responsáveis juntamente com a aprendizagem dos estudantes. Para Horta Neto (2014), a existência de um reducionismo na interpretação da Legislação do Direito à Educação, ao limitá-lo ou ao ensino ou à aprendizagem, tira o foco da inexistência de condições adequadas e equitativas de estudo para todos os estudantes das escolas brasileiras.

Esse é um problema nacional que precisa ser evidenciado e as soluções serem buscadas mediante ações por parte de diferentes atores sociais. Com um maior enfoque dado pelas políticas públicas governamentais ao desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, a questão da qualidade do ensino a ser ofertado, como parte essencial da efetivação do Direito à Educação para todos e em condições adequadas, acaba se mitigando e perdendo sua força de mudança e melhoria da Educação pública como um todo.

Assim, a efetivação do Direito à Educação com qualidade para todos repercute diretamente na melhoria da qualidade social da população, pois, consciente de seus direitos, a população detém o poder de exigi-lo e de promover mudanças (Cunha, 2013). No entanto, a efetivação do Direito à Educação não ocorre em conformidade com sua positivação. Esse direito apresenta um déficit qualitativo

nos vários setores educacionais, sejam eles administrativos, financeiros e pedagógicos.

Diante do exposto, uma das lacunas verificadas diz respeito ao princípio constitucional de garantia de igualdade de acesso e permanência do estudante na escola. A garantia de acesso do estudante não se encontra atrelada à sua permanência progressiva e com aprendizagem. Diante das políticas educacionais existentes, mesmo que falhas e sem a devida destinação de recursos financeiros para geri-las, verifica-se a ineficácia do acompanhamento em sua implantação para possíveis correções no processo. Existem atores sociais, previstos constitucionalmente, para efetivar e exigir esse direito, bem como para participar do desenho, da implantação e do acompanhamento dessas políticas, mas que, não atuam adequadamente e não se articulam para potencializar essa atuação.

O DIREITO À EDUCAÇÃO E SEU VALOR ESTRATÉGICO

O alto valor estratégico atribuído à educação nas sociedades pós-modernas repercutiu e ainda repercute em sua oferta a um maior número de propensos trabalhadores qualificados e também consumidores, viabilizando seu acesso à população em geral. Por outro lado, diferentes movimentos em defesa da Educação como um bem público, destinada ao desenvolvimento pleno do estudante, ao exercício de sua cidadania e à preparação para o trabalho, garantiu a educação como um direito fundamental e social. Com a elaboração de instrumentos legais, criou-se o suporte jurídico necessário e adequado para a efetivação do direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos.

Diante dessa realidade e de sua relevância social e política, cabe à educação escolar a tarefa de formar os estudantes para reagirem às tentativas de hegemonia do capital sobre os valores a ela atribuídos (Freitag, 1996; Rodrigues, 2011). Torna-se de fundamental importância que a escola cumpra, de forma coerente, com seu papel de ensinar. Isso significa dizer que deve desenvolver nos estudantes as habilidades necessárias para que, tendo domínio de um repertório cultural reconhecido socialmente, participem ativamente das decisões que dizem respeito à condução política, social e econômica do país, e que assim produzam as transformações requeridas pelas classes menos favorecidas. Essa ampla expectativa criada em torno da escola como um espaço estratégico para a realização do Direito à Educação, para a formação cidadã e para o mundo do trabalho é marcada pela contradição entre a cidadania almejada, em tese, e a cidadania em voga em nosso país.

Teodoro (2011) esclarece que, devido à grande responsabilidade atribuída às escolas e aos educadores, é necessário rever e modificar ações a partir de práticas reflexivas, sobretudo que seu fazer pedagógico seja voltado para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico de seus estudantes. Essas ações repercutirão no fortalecimento da cidadania e, por sua vez, culminarão no fortalecimento da coesão social. Por meio dessa conduta, é possível reagir aos

modelos hegemônicos de produção do conhecimento que aumentam a distância entre a cidadania almejada e a cidadania em voga.

Nesse sentido, a elevação da qualidade de vida da população, desprovida de recursos, por meio da melhoria dos serviços públicos ofertados, se faz mediante a participação popular, cuja "cidadania reivindicatória – que consiste na capacidade de exigir e de fazer respeitar seus direitos civis, políticos e sociais – exerce papel de fundamental importância no processo social complexo e gradual" (Krell, 2002, p. 32) da formulação de políticas públicas adequadas às demandas sociais e, em decorrência, das melhorias sociais desejadas.

Contudo, no momento em que a participação da sociedade civil nos processos decisórios do país, por meio de uma democracia participativa e responsável, e na exigibilidade dos direitos do cidadão, ainda se encontra em lento processo de realização, dada sua frágil articulação, se faz necessário outro tipo de ação. A ação de exigibilidade dos direitos garantidos e não efetivados, em defesa dos direitos dos cidadãos, poderá ser também executada pelos Operadores do Direito, compreendidos aqui como o Ministério Público, Defensoria Pública e Conselho Tutelar, e pelos tribunais na realização dos Direitos Sociais, bem como do Direito à Educação.

METODOLOGIA

O trabalho realizado caracterizou-se por ser uma pesquisa qualitativa, cuja estratégia utilizada foi a de estudo de caso múltiplos (Yin, 2005) e como procedimentos para geração de dados foram realizadas entrevistas e grupos focais. O tratamento e análise de dados foram realizados na perspectiva da análise de conteúdo (Bardin, 2011) e à luz da Teoria Crítica (Habermas, 1997, 2003, 2016; Foucault, 2005; Bourdieu, 2009, 2010, 2014).

Na perspectiva de Demo (2000), qualidade não pode somente ser o contraposto de quantidade, e o método qualitativo não pode ser compreendido somente como método 'não lógico experimental'. Assim, a pesquisa qualitativa extrapola essas limitações de conceito e definição, ao propor uma intensa conexão entre dados e teoria. Isso exige do pesquisador um constante acompanhamento desse fenômeno ou realidade para que, ao juntar as 'peças do quebra-cabeça', organize os dados, transforme-os em informação de maneira que os tornem compreensíveis. A análise qualitativa requer cuidado em sua interpretação, assim como ocorre com as pesquisas quantitativas.

A ênfase de todo o processo analítico está no entendimento do fato ou fenômeno. A geração de dados e sua interpretação faz parte desse processo. A compreensão do fenômeno de estudo em seu ambiente usual (como as pessoas vivem, se comportam e atuam; o que pensam; quais são suas atitudes) constitui um objetivo do estudo qualitativo. Para que isso ocorra, os dados qualitativos são produzidos adequadamente para fins de análise, como, por exemplo, "uma descrição detalhada de situações, eventos, interações, condutas observadas e suas manifestações" (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p. 11).

No trabalho desenvolvido, a pesquisa qualitativa utilizou-se do levantamento de dados, com uma pesquisa documental, e da geração de dados, com a realização de grupos focais e entrevistas com diferentes atores envolvidos no processo de efetivação e exigibilidade do Direito à Educação. A pesquisa documental ocorreu com o levantamento de teses e dissertações, de artigos e outras publicações acerca dessa temática, nos documentos normativos pertinentes ao Direito à Educação, na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Também se analisou o documento que estabelece as metas e estratégias para ações na Educação pública do DF, "Plano Distrital de Educação" (PDE-DF).

Quanto à geração de dados, foram entrevistados diferentes atores sociais perfazendo um total de 12 participantes assim definidos: Operadores do Direito – 2 (duas) promotoras do Ministério Público – Promotoria de Educação (PROEDUC) e 3 (três) Conselheiros Tutelares, e, Operadores de Gestão Pública – 4 (quatro) gestores educacionais e 3 (três) gestores escolares. A realização de 3 (três) grupos focais (GF), com os Operadores Escolares, em escolas de Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), deu-se com a participação dos responsáveis pelo trabalho desenvolvido nas escolas e abrangeu professores, supervisores e coordenadores pedagógicos, secretários, psicólogos e gestores, em escolas de diferentes Regiões Administrativas do DF.

O método utilizado para a análise documental e análise das entrevistas e grupos focais foi a análise de conteúdo (Bardin, 2011). O processo de codificação do conteúdo analisado nas diferentes fontes buscou identificar núcleos de significação, nas unidades de codificação, a partir de uma análise temática, relacionada ao princípio constitucional de igualdade de acesso e permanência do estudante na escola.

Quanto aos fundamentos teórico-metodológicos que orientaram as análises dos dados, empreendeu-se a Teoria Crítica. Nessa perspectiva as análises realizadas buscaram compreender a realidade, considerando a inter-relação existente entre diferentes contextos: econômico, político, social e cultural (Creswell, 2010). Assim, sujeito e realidade encontram-se entrelaçados e todo conhecimento produzido, a partir dessa concepção, encontra-se influenciado pelas práticas e experiências de cada época. Compreende-se que as teorias se modificam ao longo da história com as experiências vivenciadas e acumuladas nas sociedades. Dessa forma, é possível reconhecer que as teorias utilizadas nessa pesquisa, embora se mostrem, algumas vezes contraditórias, assumem a condição de serem complementares. Isto reforça o caráter complexo e fecundo que essa perspectiva tem de potencial.

Nessa perspectiva, o levantamento e a geração de dados possibilitaram identificar profundas lacunas entre a concepção que se tem do Direito à Educação e sua realização enquanto um direito de estudar e de aprender (Cury, 2013). Isto significa ter o estudante matriculado em escolas adequadamente preparadas para recebê-lo, com professores qualificados e valorizados e com um currículo que atenda às demandas comuns e específicas do país e de cada região bra-

sileira. Para tanto, é necessário que os atores pesquisados assumam a responsabilidade designada à sua área de atuação, busquem o diálogo entre os diferentes setores destinados à efetivação e exigibilidade do Direito à Educação e procurem desenvolver ações de cooperação entre esses setores, sobretudo, que haja como cidadãos reivindicando a realização dos direitos constitucionalmente garantidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação e exigibilidade do Direito à Educação encontram-se relacionadas à capacidade de mobilização de diferentes atores sociais, no exercício de suas funções enquanto poder público e de cidadãos no exercício de uma cidadania forjada e reivindicatória. Essa cidadania se faz na permanente luta e respeito aos direitos civis, políticos e sociais já positivados e da conquista e ampliação de novos direitos. A participação ativa dos cidadãos, no exercício dessa cidadania repercute na formulação de políticas públicas que atendam às expectativas da população quanto ao cumprimento e afirmação dos seus direitos. No entanto, a frágil articulação dos diferentes atores sociais nesse processo se justifica por diferentes motivos e ações relacionados à educação e valores a que esses atores foram submetidos.

Como conclusão, constatou-se que a compreensão do Direito à Educação se encontra em consonância com os preceitos constitucionais e demais documentos legais que versam a esse respeito, sendo-lhe atribuídos os responsáveis por sua efetivação e os beneficiários desse direito. Contudo, observou-se que essa compreensão sem uma atuação mais incisiva dos atores sociais pesquisados enfraquece o potencial de efetivação e exigibilidade do Direito à Educação, sendo-lhe necessário o exercício de uma cidadania forjada e reivindicatória, resultante de uma Educação pública de qualidade, do ponto de vista social, econômico e cultural.

REFERÊNCIAS

Assis, A. E. S. Q. (2012). *Direito à Educação e o diálogo entre Poderes.* Tese de Doutorado UNICAMP. Disponível em: file:///C:/Users/Win7/Downloads/AssisAnaElisaSpaolonziQueiroz_D%20(1).pdf. Consultado em 05 jan. 2016].

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edição Revista e Atualizada. Lisboa, Edições 70.

Basílio, D. R. (2009). *Direito à Educação:* um direito essencial ao exercício da cidadania. Sua proteção, à luz da teoria dos direitos fundamentais e da Constituição Federal Brasileira de 1988. Dissertação de Mestrado USP. [Disponível em: file:///C:/Users/Win7/Downloads/Dione_Ribeiro_Basilio_Dissertacao%20(2).pdf. Consultado em 05 jan. 2016].

Bourdieu, P. (2009). *A economia das trocas simbólicas.* São Paulo: Perspectiva.

Bourdieu. P. (2010). *O poder simbólico.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (2014). *Sobre o Estado.* São Paulo: Companhia das Letras.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* [Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Consultado em 03 abr. 2016a].

Brasil. (1990). *Estatuto de Criança e do Adolescente de 1990.* [Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Consultado em 03 abr. 2016b].

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394/1996.* Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. [Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Consultado em 03 abr. 2016c].

Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.* Brasília: Câmara dos Deputados.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa:* método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed.

Cunha, C. (2013). Justiça pela inclusão e qualidade na Educação. In ABMP, Todos pela educação (org.). *Justiça pela qualidade na educação.* São Paulo: Saraiva.

Cury, C. R. J. (2013). Do direito de aprender: bases do direito à Educação. In ABMP, Todos pela educação (org.). *Justiça pela qualidade na educação.* São Paulo: Saraiva.

Demo, P. (2000). *Metodologia do conhecimento científico.* São Paulo: Atlas.

Foucault, M. (2005). *Em defesa da sociedade.* São Paulo: Martins Fontes.

Freitag, B. (1996). *Escola, Estado e Sociedade.* São Paulo: Editora Moraes.

Habermas, J. (2003). *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Habermas, J. (1997). *Direito e democracia: entre facticidade e validade.* Volume I e II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Habermas, J. (2016). *Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista.* São Paulo: WMF Martins Fontes.

Horta Neto, J. (2014). Os efeitos das avaliações externas sobre as políticas educacionais do governo federal do Brasil. In Cunha, C., Guimarães-Iosif, R., & Jesus, W. F. (Orgs.). *A educação em novas arenas: políticas, pesquisas e perspectivas.* Brasília: Liber Livros.

Krell, A. J. (2002). *Direitos sociais e controle judicial no Brasil e na Alemanha: os(des)caminhos de um direito constitucional "comparado".* Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor.

Levi, L. (2010). Governo. *In* Bobbio, N., Matteucci, N., & Pasquino, G. *Dicionário de política.* Brasília: Universidade de Brasília.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, N. (2011). *Lições do Príncipe e outras lições: o intelectual, a política, a educação.* São Paulo: Cortez.

Sampieri, R. H., Collado, C. F, & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa.* São Paulo: McGraw-Hill.

Silveira, A. A. D. (2006). *Direito à Educação e o Ministério Público: uma análise da atuação de duas promotorias de justiça da infância e juventude do interior paulista.* Dissertação USP. Disponível em: file:///C:/Users/Win7/Downloads/DissertacaoAdrianaDragoneSilveira%20(2).pdf. Consultado em 05 jan. 2016.

Teodoro, A. (2011). *A Educação em tempos de globalização neoliberal.* Brasília: Liber Livros.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos.* Porto Alegre: Bookman.

Cursos EFA: reconhecimento social e *empowerment* dos formandos de uma cidade da região-centro

Maria Alice Serra [62]
Maria Luísa Branco [63]

Resumo
O presente texto reporta a uma tese de doutoramento, em desenvolvimento, cujo objetivo é analisar as transformações e o impacto que a frequência dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) têm nos formandos ao nível do seu reconhecimento social e *empowerment*. O termo Reconhecimento remete-nos para a importância das relações intersubjetivas na construção do ser humano. Reconhecer-se e ser reconhecido são duas facetas de um mesmo fenómeno, sem o qual o indivíduo dificilmente poderá aceder a uma plena realização das suas capacidades. Já o termo *Empowerment* refere-se a um processo individual e coletivo que pretende ajudar os sujeitos a orientarem as suas vidas e a aceder à sua emancipação social. Este conceito remete para as teorias de transformação social de Paulo Freire e também para as lutas do movimento feminista. Sendo organizados numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, os EFA preveem a consideração de percursos de formação ajustados por diagnóstico inicial ou tomando por base um processo de reconhecimento e validação das competências (RVCC) adquiridas no âmbito do desenvolvimento da pessoa, em sentido lato. Os percursos formativos podem incidir sobre uma formação de base ou uma formação tecnológica ou, ainda, articular ambas. Um terceiro tipo de possibilidade, passa pela formação modular, com referência ao Catálogo Nacional de Qualificações. Finalmente, os EFA podem ser desenvolvidos por meio de um módulo designado "Aprender com autonomia", para o nível básico de educação e/ou certificação profissional, ou de um "Portefólio reflexivo de aprendizagens", para o nível secundário e/ou certificação profissional; em ambos os casos, a matriz formativa é centrada em processos reflexivos e de aquisição de competências. Para realizarmos este estudo iremos recorrer a uma metodologia qualitativa, usando a técnica da biografia de vida ou história de vida aplicada doze formandos de um agrupamento de escolas de uma cidade da Região Centro. A seleção dos sujeitos obedece a critérios de acessibilidade e conveniência. O recurso a esta técnica permitirá enfatizar a história de vida dos sujeitos, levando-nos a compreender o sentido que cada um deles confere aos seus percursos formativos.

Palavras-chave: Aprendizagem ao longo da vida; Reconhecimento social; *Empowerment;* Cursos EFA.

[62] maria.serra@ubi.pt; Universidade da Beira Interior
[63] lbranco@ubi.pt, Universidade da Beira Interior, Laboratório de Comunicação e Artes (LabCom, UBI).

INTRODUÇÃO

A necessidade cada vez mais urgente de aprendizagem ao longo da vida, que se profetiza para o século XXI, exige dos cidadãos competências compatíveis com as necessidades de formação da sociedade, entre as quais avulta a capacidade de assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem ao longo da vida. Neste contexto, o objetivo deste estudo, consiste em analisar as transformações e o impacto que a frequência dos Cursos de Educação e Formação para Adultos (EFA) tem nos formandos ao nível do seu reconhecimento social e da própria capacidade de intervir socialmente (*empowerment*), já que a formação destes sujeitos não se limita, nem se pode contemporaneamente limitar, ao espaço escola, sendo, aliás, a própria vida em si mesma, fornecedora de situações de aprendizagem.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS: O RECONHECIMENTO SOCIAL E O *EMPOWERMENT*

A fim de concretizar o objetivo referido, começaremos por clarificar os conceitos de Reconhecimento e de *Empowerment.* A Teoria do Reconhecimento tem sido desenvolvida na atualidade por Charles Taylor e Axel Honneth. Taylor enfatiza o reconhecimento como uma necessidade humana, considerando Honneth que este é essencial ao desenvolvimento das capacidades individuais (Mendonça, 2007). Efetivamente o reconhecimento constitui-se como suporte para a defesa e reivindicação dos direitos, o exercício da solidariedade e a valorização social (Albornoz, 2011).

O *empowerment c*onstitui um processo individual e coletivo cujo "objetivo é ajudar os sujeitos a conduzirem as suas vidas e também a emanciparem-se" (Barbosa & Muhl, 2016), sendo fundamental, na linha de Paulo Freire, a realização de uma "conscientização". Para Le Bossé, 2003, citado em Barbosa e Muhl, 2016, o empoderamento "visa permitir aos indivíduos e aos grupos o aumento do "poder de agir" no sentido de exigirem a repartição de recursos sociais.

DA "EDUCAÇÃO PERMANENTE" À APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

O movimento da Educação Permanente foi dominante nos anos 1970. Na perspetiva de Finger (2005), a educação de adultos cresceu ancorada "em movimentos sociais" e em "vontade de mudar a sociedade" A educação de adultos define-se como uma "multiplicidade de práticas onde a aprendizagem nunca está separada da mudança" (Finger, 2005, citado em Canário, 2003, p.8). A partir dos anos 80, realiza-se uma viragem no panorama internacional, onde a educação de adultos se afirma, especialmente no campo da formação profissional contínua, articulando-se com o mundo do trabalho. Essa transição, feita à custa do

desgaste dos ideais da Educação Permanente, representa uma rutura e não uma continuidade. Insere-se no quadro de um conjunto mais lato de transformações de natureza social que afetaram a economia, o trabalho e a formação, no último trecho do século XX (Canário, 2003).

De um ponto de vista económico, a característica mais evidente da evolução registada concerne à aceleração do processo de integração económica supranacional no qual se insere a União Europeia. Esse processo deslocou o centro do poder para grandes grupos económicos que atuam à escala do planeta, e para órgãos de regulação supranacionais como o Banco Mundial, o FMI e a OCDE. Deu-se, por conseguinte, a diminuição da importância e protagonismo da *UNESCO*, principal defensora da perspetiva anterior. As transformações verificadas ao nível da economia têm uma contrapartida, também, ao nível do mundo do trabalho. Isto levou a que, na Europa, "se passasse de uma situação de pleno emprego para sociedades "doentes do trabalho", em que a "crise do trabalho" se confunde com uma "crise de sociedade" e se exprime por uma situação em que o trabalho perde a sua centralidade enquanto fonte de valorização e de promoção social" (De Brandt; Dejours & Dubar, 1995, citados em Canário, 2003, p. 9).

No que concerne à formação, a mudança reside na passagem do modelo de qualificação para o de competência. Passamos~~,~~ de uma conceção humanista da educação permanente" para uma visão "económica e realista da produção de competências" (Carré & Caspar, 1999, citados em Canário, 2003, p. 9). Enquanto a qualificação correspondia, nos anos 1960 e 1970, a um requisito de *promoção social*, o modelo da competência remete, nos anos 1990, para um requisito de *empregabilidade*, cuja responsabilidade é individual. A nível europeu, com a chamada "estratégia de Lisboa", no início do século XXI, visando tornar a Europa a zona mais competitiva do planeta reforçou-se a subordinação das políticas e práticas da Educação de Adultos às exigências do mercado de trabalho. Nas duas últimas conferências da *UNESCO*, é possível identificar uma mudança de paradigma concretizada na progressiva valorização da *aprendizagem ao longo da vida* em detrimento da *educação permanente, passando a educação de adultos* a ser assumida como parte integrante de processos mais vastos de aprendizagem ao longo da vida. A tónica passa da educação à aprendizagem.

Segundo o paradigma contemporâneo da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) a educação deve orientar-se, simultaneamente, para a realização pessoal e a afirmação profissional, a fim de contemplar a globalidade do humano como referência educacional (Lima, 2007). Segundo Neves (2012), por aprendizagem ao longo da vida pode entender-se o conjunto de oportunidades de desenvolvimento pessoal, a motivação para a realização de novas aprendizagens, de novos saberes, a capacidade que os indivíduos têm de empreendimento nos diversos contextos de vida, a nível pessoal e profissional, bem como o enriquecimento, a atualização e o aperfeiçoamento profissionais.

É inerente ao paradigma da ALV, que esta se desenvolva em contextos variados: os formais, os não-formais e os informais. O que significa que, além da educação obtida no quadro institucional, estruturalmente regulado, inclui também o que poderá desenvolver-se "em casa, no trabalho, numa coletividade, nas leitu-

ras pessoais, nos *media*, no lazer, na fruição cultural, em centros de formação" (Azevedo, 1999, p. 60, citado em Neves, 2012, p. 5). Em qualquer caso, não fará aceção de sexo, idades, condição social ou profissional, ou seja, deve pautar-se por ser, eminentemente, inclusiva. O seu quadro teleológico, mais lato, é o desenvolvimento humano e o enriquecimento cultural, através da desmultiplicação oportuna de uma ampla variedade de aprendizagens e a concomitante aquisição de novas competências, solicitadas pela dinâmica da realização pessoal e profissional de cada sujeito.

Para Barros (2011) a *lifelong education (*Educação Permanente*)* e a *lifelong learning* (Aprendizagem ao longo da vida) constituem duas conceções político-filosóficas distintas que marcam a educação de adultos. Segundo a autora, "a primeira perspetiva possui uma matriz crítica assente nas teorias do conflito e na escola do pensamento marxista, enquanto a segunda possui uma matriz tecnocrática e gestionária, assente nas teorias do consenso e na escola de pensamento funcionalista" (Barros, 2011 citada em Aníbal, 2013, p.4). Segundo a mesma autora, estas duas perspetivas concretizam-se em políticas que são opostas.

Assim, na perspetiva da educação permanente, a educação de adultos é vista como um "projeto de transformação social, à luz de uma ideologia humanista, representada na visão da construção de uma sociedade de aprendizagem, composta por instituições interdependentes e empenhadas na salvaguarda da *Res publica* (Aníbal, 2013). Por sua vez, na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida, o enfoque vai para a "educação de adultos como projeto de adaptação ao social, à luz de uma ideologia neoliberal e individualista" (Aníbal, 2013, p.5) representada na visão da construção de uma sociedade cognitiva, composta por organizações qualificantes autónomas e empenhadas na salvaguarda dos interesses privados (Aníbal, 2013).

BREVE RESENHA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL: DA DÉCADA DE 1980 ATÉ À ATUALIDADE

Em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, definiu-se a educação de adultos como subsetor integrante de duas ofertas, o ensino recorrente e a educação extraescolar. Em 1987, a Direção de Educação de Adultos é substituída pela Direção Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAEE).

Em 1990, inicia-se a década da alfabetização ficando a Educação de Adultos a cargo da Direção Geral de Extensão Educativa (DGEE), que veio substituir a anterior e a quem são atribuídas competências que visam combater o analfabetismo, promover e apoiar a educação recorrente de adultos e a educação extraescolar. No entanto, só a partir de 1996 é que a Educação de Adultos começa a ter alguma expressão, sendo criada a Comissão Nacional para o Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida.

No final dos anos 1990, foi constituído um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA), no âmbito do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Pre-

tendia-se criar uma Agência Nacional da Educação e Formação de Adultos (ANEFA), tendo esta sido legislada a 28 de setembro de 1999. A criação desta agência justificou-se pelo facto de a sociedade portuguesa se encontrar em profunda e rápida transformação, sendo as mudanças particularmente evidentes no mundo do trabalho. Todo o trabalho da ANEFA se desenvolve em torno de três grandes eixos, considerados fundamentais na sua intervenção, designadamente a motivação das pessoas adultas para a procura de Educação e Formação de Adultos, a adequação e diversificação de educação e formação de adultos e, por último, a formação de agentes de educação e formação de adultos. Surgem, deste modo, os cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) de dupla certificação (escolar e profissional) e os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC).

Já sob a vigência da Direcção-Geral de Formação Vocacional, foi apresentada, em Setembro de 2005, fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, a Iniciativa Novas Oportunidades, que tinha como pretensão: 1) fazer do 12º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens; 2) colocar metade dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais, e 3) qualificar um milhão de ativos até 2010. A 27 de Outubro de 2006, a Direcção-Geral de Formação Vocacional é extinta e substituída pela Agência Nacional para a Qualificação.

Com o fim do PRODEP III, a educação e formação de adultos é operacionalizada através do Quadro de Referência de Estratégia Nacional (QREN), mais precisamente através do Programa Operacional de Potencial Humano (POPH), no seu eixo 2.1 "Aprendizagem ao Longo da Vida". Sendo organizados numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, os CEFA preveem a consideração de percursos de formação ajustados por diagnóstico inicial ou tomando por base um processo de reconhecimento e validação das competências (RVCC), adquiridas precisamente no âmbito do desenvolvimento da pessoa. Os percursos formativos podem incidir sobre uma formação de base ou uma formação tecnológica ou, ainda, articular ambas. Um terceiro tipo de possibilidade, passa pela formação modular, com referência ao Catálogo Nacional de Qualificações [64]. Finalmente, os CEFA podem desenvolver-se por meio de um módulo designado "Aprender com autonomia" – para o nível básico de educação e/ou certificação profissional – ou de um "Portefólio reflexivo de aprendizagens" – para o nível secundário e/ou certificação profissional, a cuja matriz formativa é centrada, em ambos os casos, em processos reflexivos e de aquisição de competências.

[64] Segundo o *Guia Interpretativo do Catálogo Nacional de Qualificações* (Rocha, 2014) entende-se por Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) o "quadro de referência único para classificar todas as qualificações produzidas no âmbito do sistema educativo e formativo nacional, independentemente da via de acesso, conforme definido na Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho. Ou seja, as qualificações deixam de ter como base indicativa a duração, os conteúdos e os métodos de ensino, mas antes os resultados de aprendizagem que estão associados a cada nível de qualificação. O QNQ permite comparar as competências adquiridas independentemente do modo como foram adquiridas, em contextos formais, informais ou não formais".

Focando-se, estrategicamente, na elevação das qualificações relativas aos níveis de habilitação escolar e profissional do adulto, os CEFA visam, primordialmente, melhorar as suas condições de empregabilidade, ou seja, a (re) inserção ou progressão no mercado de trabalho. Podem frequentar estes cursos os adultos que possuam idade igual ou superior a 18 anos e habilitações inferiores ao 12.º ano de escolaridade. Embora se diferenciem, naturalmente, diferentes tipologias e percursos específicos em função das habilitações escolares dos candidatos. Assim, a certificação resulta do percurso de formação frequentado, podendo corresponder aos seguintes níveis: quarto, sexto, nono e décimo segundo anos de escolaridade e respetivo nível de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (2 e 4) (IEFP, 2017).

Os cursos EFA desenvolvem-se segundo percursos de dupla certificação ou de habilitação escolar simples, sempre que tal se revele adequado ao perfil e história de vida dos adultos. Os adultos já detentores do 3º ciclo do ensino básico, ou do nível secundário de educação, que pretendam obter uma dupla certificação, podem, sempre que se mostre adequado, desenvolver apenas a componente de formação tecnológica do curso EFA correspondente. Os Cursos EFA compreendem uma avaliação formativa (com o objetivo de informar sobre o desenvolvimento das aprendizagens) e, ainda, uma avaliação sumativa (base da certificação final). De acordo com o percurso formativo definido para cada adulto, estes cursos podem conferir uma dupla certificação (escolar e profissional), uma certificação apenas escolar ou apenas profissional. Caso se conclua, com aproveitamento, um Curso EFA correspondente a um qualquer percurso formativo poder-se-á obter um Certificado de Qualificações.

A conclusão, com aproveitamento de um Curso EFA de dupla certificação, um Curso EFA de habilitação escolar (3º ciclo do ensino básico ou ensino secundário) ou, a título excecional, de formação tecnológica (por se ser detentor da habilitação escolar), dá direito à emissão de um Diploma. No caso de não se concluir um Curso EFA, ver-se-ão registadas as Unidades de Competência (componente de formação de base dos cursos do ensino básico) e as Unidades de Formação de Curta Duração numa Caderneta Individual de Competências, obtendo-se um Certificado de Qualificações com discriminação das Unidades efetuadas.

Podemos citar alguns estudos já realizados sobre esta temática. Assim, temos o estudo "Os desafios da aprendizagem ao longo da vida. Novas oportunidades de educação e formação de adultos" de Gomes (2007) que refere "em paralelo com a emergência de diversas iniciativas ligadas ao modelo EFA, os estudos de avaliação do impacto do processo têm sido parcos e breves, nem sempre suficientemente acessíveis e/ou atualizados. O estudo de Gomes (2007) sobre os cursos EFA, apontam para a inexistência de indicadores objetivos da correspondência entre resultados esperados e resultados obtidos, e como tal, para o risco de generalizações indevidas, suportando esta conclusão a necessidade de aprofundar a investigação nesta área. O estudo conduzido por Miguel (2015) debruçou-se sobre o *emporwerment* psicológico das pessoas que adquiriram uma certificação mediante a frequência de um curso EFA. Os resultados

obtidos mediante condução e análise de entrevistas apontam para uma perceção de ganhos sobretudo a nível pessoal (apesar das motivações dos sujeitos se situarem ao nível das mudanças profissionais) concomitantes ao nível da qualificação formal e tempo de certificação.

Ainda o estudo de Portela (2012) que tem como objetivo analisar as perceções dos formandos sobre o impacto do processo de RVCC nas suas vidas impacto conclui, tendo como suporte testemunhos recolhidos em entrevistas realizadas a adultos certificados por esta via que "as metodologias utilizadas (adaptações de metodologias autobiográficas (MA), conjuntamente com os referenciais explorados e com a intervenção dos educadores neste processo, contribuíram para o reconhecimento e o desenvolvimento das competências-chave e para um maior investimento na continuação das aprendizagens ao longo da vida".

METODOLOGIA

O nosso trabalho assume-se como um estudo qualitativo baseado na estratégia de pesquisa das histórias de vida. Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha dos mesmos. A sua preocupação principal é descrever e só secundariamente analisar os dados. A questão fundamental centra-se no processo. Os dados são analisados indutivamente. E procurasse saber o significado das coisas, ou seja, o seu porquê (Bogdan & Biklen, 1994).

Tendo em conta que o objetivo da presente investigação é analisar as transformações e o impacto que a frequência dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) têm nos formandos ao nível do seu reconhecimento social e *empowerment*, entendemos ser congruente utilizar a história de vida, que nos permite compreender o sentido reportado, isto é, os diferentes sentidos que cada indivíduo se atribui a si e ao que o rodeia (Roque, 2012), bem como, possivelmente, até o sentido implícito e menos consciente. Relembramos que as aprendizagens dos adultos não se confinam aos espaços institucionalizados, pois a vida é em si mesmo fruto de uma interseção dinâmica de contextos de aprendizagem (formal, não-formal e informal), ou não, que entretecem o percurso vital de cada um.

A história de vida sublinha a realidade do sujeito, ainda que o seu contexto seja semelhante ao de tantos outros, permitindo "entender que uma mesma vivência possa ter sentidos e perceções distintas" (Roque, 2012, p.44). Isto significa que, as histórias de vida são capazes de explicar as diferenças entre as pessoas para além de permitir captar a interseção entre a vida individual e o contexto social. As histórias de vida serão concretizadas com recurso à entrevista biográfica, optando pela modalidade semi-diretiva. As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas obedecendo a todos os critérios de sigilo e de respeito pela reserva de intimidade dos entrevistados.

Sujeitos

Se, por um lado, almejamos uma abordagem exploratória da realidade em estudo, por outro, temos de ter em consideração as limitações práticas para aceder aquela que seria a população alvo, pelo que resulta imperioso optar por uma amostragem por conveniência, em função da disponibilidade dos sujeitos. Na medida em que a "seleção dos participantes nos estudos qualitativos não tem como objetivo primordial garantir a sua representatividade, para possibilitar a generalização das conclusões" (Vieira, 1995, p.79), parece-nos justificável a nossa opção. Contamos com a disponibilidade de doze formandos dos Cursos EFA de uma cidade situada na Região Centro, na sub-região das Beiras e Serra da Estrela.

Com base nos resultados das entrevistas, constituir-se-á um *corpus* a que se aplicará uma análise de conteúdo. O primeiro passo da análise de conteúdo consiste em estabelecer, a partir do quadro teórico de base e dos objetivos do estudo, um sistema de categorias, dimensões e indicadores. Importa ter em conta que, substantivamente, a análise de conteúdo vale pelo sistema de categorias, enquanto que, do ponto de vista do trabalho de análise, depende da adequação das unidades de análise e da sua identificação. Um procedimento razoável consiste em conduzir um "vai e vem" entre os fatores indicados pela teoria e os que a leitura do *corpus de análise* sugerirem. A análise, propriamente dita requer, portanto, o estabelecimento de um sistema de categorização, que Vala (2001) define como a tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido. A prática da análise de conteúdo baseia-se nesta elementar operação do nosso quotidiano e visa simplificar para potenciar a apreensão e, se possível, a explicação.

RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos com este trabalho compreender as transformações e o impacto que a frequência dos Cursos de Educação e Formação para Adultos (CEFA) tem nos seus formandos ao nível da sua aceitação social, da sua capacidade de intervenção social bem como que tipo de implicações poderão advir para a sua própria formação/personalidade e se esse *empowerment* permite melhorar a qualidade e a produtividade dos formandos.

Referências

Albornoz, S. (2011). As esferas do reconhecimento: uma introdução a Axel Honneth. *Cadernos De Psicologia Social do Trabalho*, 14 (1), 127-143. Retirado de https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v14i1p127-143.

Alcoforado, L. (2014). Reconhecimento, validação e certificação de saberes experienciais:

desafios para a formação continuada e as relações de trabalho. *Trabalho & Educação, 23*(3):13-30. Retirado de http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/issue/view/97/showToc.

Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologias da Investigação em Psicologia e Educação* (3ªEd.). Braga: Psiquilíbrios.

Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação, 23* (1), 7-28 Retirado de https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/alves_2010.pdf .

Amado, J. (Ed.). (2014). *Manual de investigação Qualitativa em Educação (2ª ed.*). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Aníbal, A. (2013). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas.* Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

Barbosa, M. G., & M◉hl, E. H. (2016). Educação, empoderamento e lutas pelo reconhecimento: A questão dos direitos de cidadania. *Revista Educação e Pesqui*sa. 42 (3), 789-802.

Bardin, L. (2003). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, R. (2013). A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA): Um marco na europeização da agenda pública do setor. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 59-86. Retirado de http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v26n1/v26n1a04.pdf

Barros, R. (2018). *A Nova Política de Educação e Formação de Adultos em Portugal: crítica à governação neoliberal do sector em contexto de europeização*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 6 (100), 573-594.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Carvalho, A. D. (1995). *Novas metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

Comissão Nacional da *UNESCO*. *Aprendizagem ao longo da vida- Educação para o século XXI.* Retirado de https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo xxi/aprendizagem-ao-longo-da-vida.

Comissão das comunidades europeias (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida.* Retirado de https://infoeuropa.eurocid.pt/files/database/000033001000034000/000033814.pdf

Freire, P. (2005) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.

Lechner, E. (2010). *Histórias de vida: Olhares indisciplinares*. Lisboa: Edições Afrontamento.

Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.

Lindeza, P. (2009). *Da Educação de Adultos à Educação e Formação de Adultos o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal*, (Master's thesis) ULHT

Livro EFA (2011). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Lourenço, T. (2015). *A importância da formação profissional enquanto investimento em capital humano.* Tese de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Malta, M. (2011). *O adulto em situações de vida- A construção do desenho curricular nos cursos de educação e formação de adultos*. Tese de mestrado não publicada. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Mattos, P. (2009). *A Sociologia política do reconhecimento:* as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: Annablume. Retirado de http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/viewFile/426/408.

Mendonça, R. (2007). Reconhecimento em debate: Os modelos de Honneth e Fraser em sua relação com o legado Habermasiano. *Rev. Sociol. Polít*, 29,169-185.

Mónica, M. (2014). *Diários de uma sala de aula.* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Pestana, M. & Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS.* Lisboa: Edições Sílabo, 5ª Edição.

Pires, A. (2008, novembro). *Aprendizagem de Adultos: contextos e processos de desenvolvimento e reconhecimento de competências.* Comunicação apresentada em 2.ª Conferência FORGES, Macau.

Rocha, A. (2014). *Guia interpretativo do catálogo nacional de qualificações*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional. Retirado de http://www.ctesp.anqep.gov.pt/PDF/Guia_interpretativo.pdf.

Roque, P. (2012). *Percursos formativos ao longo da vida: três percursos, três histórias de vida.* Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.

Tolentino, S. L. (2013). *Percursos de formandos de um curso de educação e formação de adultos: Expectativas e resultados da certificação*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Vala, J. (2001). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais.* (101-128). Porto: Edições Afrontamento.

A educação inclusiva e o trabalho colaborativo: a formação do professor através da reflexão das suas práticas

Danielle Nunes Martins do Prado [65]
Isabel Sanches[66]
Celia Regina Vitaliano [67]

Resumo
A pesquisa em andamento do Doutoramento em Educação objetiva desenvolver um processo de intervenção junto a um grupo de professores de apoio e professores regentes de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) de escolas municipais de um município brasileiro visando a formação continuada e reflexiva dos mesmos, na perspectiva do trabalho colaborativo, para uma Educação para Todos e para cada um. Será utilizada a metodologia da pesquisa colaborativa, numa abordagem qualitativa, uma modalidade da pesquisa-ação emancipatória que privilegia os processos de intervenção, visando a transformação da realidade instaurada e emancipação dos indivíduos que dela participam. Assentes na colaboração, círculos reflexivos e coprodução, os procedimentos desta pesquisa serão desenvolvidos em quatro fases: Pré-fase: Apresentação e anuência para a realização da pesquisa; Fase 1: Levantamento dos diagnósticos e necessidades; Fase 2: Processo de Intervenção; Fase 3: Avaliação do Processo de Intervenção (Ibiapina, 2008). Os participantes serão um grupo de quatro professores que atuam na função de apoio de alunos com NEE e os respectivos regentes nas salas regulares (4) de uma escola municipal da região norte do Paraná. Os dados serão coletados por meio de entrevista e questionário (no início, no decurso e no final da intervenção), diário de campo (registro do processo de intervenção) e relatos e reflexões elaborados pelos professores. Para análise, os dados serão agrupados em categorias de análise de conteúdo criadas a partir de cada fase da pesquisa, conforme Bardin (2006). Os registros do diário de campo da fase de intervenção serão também analisados por meio de episódios significativos, conforme perspectiva de investigação qualitativa. Espera-se que os resultados desta pesquisa indiquem o desenho da formação continuada de professores, servindo como subsídio teórico e reflexivo de práticas docentes colaborativas, facilitadoras do processo de inclusão escolar (acesso, permanência, participação/aprendizagem e sucesso educativo) dos alunos com NEE.

[65] danipradoacademico@gmail.com; Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) e Universidade Estatual de Londrina (UEL)
[66] isabelrsanches@gmail.com; Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT)
[67] reginavitaliano@gmail.com; Universidade Estatual de Londrina (UEL)

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação Continuada; Professores; Pesquisa colaborativa; Pesquisa-ação; Práticas reflexivas.

INTRODUÇÃO

A escola se organizou, em sua história, por práticas homogêneas, o que, conforme Dall'acqua e Vitaliano (2010) é incoerente à proposta de educação inclusiva que prevê o atendimento e respeito às diferenças. Para Rodrigues: "o código genético da inclusão é assumir a heterogeneidade como positiva e necessária ao sucesso da educação" (2014, p.10). É preciso pensar que todas as pessoas têm necessidades próprias, características individuais e os sistemas de ensino devem se organizar para as diferentes necessidades dos sujeitos.

Mousinho *et al.* (2010) explicam que a partir do movimento de Educação Inclusiva, impulsionado pelo documento de Salamanca (1994) as escolas tiveram que se organizar para incluir crianças que precisavam de ajuda em classes já existentes, as quais, em várias situações eram numerosas e com professores, cuja formação não havia se preocupado com esses aspectos. Neste sentido, muitos professores regentes e professores de apoio tem buscado contribuir para a inclusão escolar com alunos público alvo da Educação Especial. Tartuci (2011) e Dorziat (2013) ao pesquisarem as práticas pedagógicas dos professores de apoio identificaram a necessidade de sua formação para refletir e reconfigurar sua atuação de modo colaborativo com todo o contexto escolar, visando torná-lo inclusivo. O trabalho colaborativo, deve ser entendido como uma forma de trabalhar juntos para resolver problemas, planejar e organizar a aprendizagem de todos os alunos (Díez, 2010).

Rodrigues (2014) afirma que o professor é o agente de mudança nos aspectos da inclusão ao trabalhar com todos e considera que a equidade é como dar o necessário a todos. O mesmo autor define a formação como "janela e oportunidade", sendo necessário definir "a formação de professores como meio indispensável para a promoção de uma melhor Educação" (Rodrigues, 2014, p.13). Corrobora Tartuci:

> A proposta inclusiva passa necessariamente pela formação continuada dos educadores e dos outros profissionais da escola e deve se constituir em prática cotidiana, em espaço de diálogo, de construção de parcerias, de planejamento coletivo e de discussão e reflexão sobre as práticas e saberes construídos. (2011, p.1787).

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) prevê, em algumas de suas metas, que as escolas contemplem a inclusão, para atendimento em classes comuns, dos educandos público alvo da Educação Especial. A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades (Roldão, 2003). Deste modo, o aluno é considerado de toda a escola e não apenas do professor.

Com a presença dos alunos público alvo da Educação Especial no ensino

regular, tem emergido a figura do professor de apoio. Os resultados das pesquisas de Mousinho *et al.* (2010), Carvalho (2009), Matos e Mendes (2014), identificaram que após a disponibilização de tal professor, a sala de aula passa a ser dividida, ficando o professor regente responsável pelo atendimento aos alunos que não apresentam necessidades específicas e o professor de apoio passa a ser o responsável pelo aluno público alvo da Educação Especial.

No entanto, de acordo com Tartuci (2011), apenas a presença deste professor não garante a efetivação da inclusão. Para Rodrigues (2011) algumas competências que antes eram próprias apenas dos professores de Educação Especial, foram transferidas para as escolas e professores regulares atuando em contextos inclusivos.

Ambos os professores, regente e de apoio, apresentam dificuldades e necessidades de formação para o desempenho de sua função, como relatam as pesquisas de Sanches (2007, 2011), Tartuci (2011) e Matos e Mendes (2014).

Isso ocorre porque os professores do ensino comum não estão recebendo formação suficiente para trabalhar com as diferentes deficiências na sala de aula. Conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) a formação docente é muito inconsistente no que se refere a como dar respostas a esses alunos. Corroboram Vitaliano e Manzini (2010) ao afirmarem que os professores se julgam despreparados para atender essa clientela, falta-lhes compreensão da proposta, formação conceitual, domínio de didática e de metodologias diferenciadas.

Entendemos que os professores de apoio e regentes apresentam demandas de formação para a sua atuação no processo de inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial e concordamos com Rodrigues de que é necessário um "investimento capaz, decidido e competente na formação de professores" (2014, p.15) de modo que esta seja "permanente para permitir uma atualização de conhecimentos e competências" (2014, p. 15). Deste modo, consideramos relevante a recomendação da Declaração de Salamanca (1994) aos governos para a proposição de programas de formação de professores, inclusive em serviço e ainda, o exposto por Franco (2002) que defende a relação de parceria universidade–escola.

Com base neste preâmbulo, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de, no desenvolvimento de um processo de intervenção junto aos professores de apoio e professores regentes de alunos com necessidades educacionais especiais, verificar como o mesmo pode atuar na reflexão de suas práticas no processo de inclusão escolar, a fim de compreender o exercício da docência a partir das possibilidades advindas da perspectiva de trabalho colaborativo.

Esta pesquisa se debruça sobre a temática da formação continuada dos professores regentes e de apoio. O fruto desta pesquisa permitirá verificar aspectos relacionados a formação continuada na perspectiva da inclusão bem como o trabalho colaborativo entre os docentes. Espera-se que os resultados sirvam de subsídios para a reflexão e construção de uma Educação Para Todos e para cada um.

PROBLEMA

Na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor regente trabalha com os alunos que não possuem necessidades educacionais especiais e o professor de apoio realiza um trabalho individual com o aluno com deficiência, o que caracteriza a divisão das atividades realizadas, dificultando a interação e a participação de todos e revela, ainda, a ausência do trabalho colaborativo entre os professores.

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

O objetivo geral da pesquisa é desenvolver um projeto de formação, numa perspetiva de Educação Inclusiva, com um grupo de oito professores, sendo quatro professores de apoio a alunos de Educação Especial e quatro professores regentes, visando a mudança das práticas dos intervenientes, usando como estratégia a pesquisa colaborativa.

Dentre os objetivos específicos, temos:

- caraterizar as opiniões dos professores envolvidos sobre a Educação Inclusiva e suas práticas;
- caracterizar os contextos em que os mesmos atuam e as suas práticas educativas;
- fazer o levantamento das suas necessidades de formação para a efetivação da proposta de inclusão escolar de alunos alvo da Educação Especial;
- refletir, em conjunto, sobre os conceitos e as práticas da Educação Inclusiva e da pesquisa colaborativa;
- desenvolver, em conjunto, um modo de atuação colaborativa, em sala de aula, tendo em linha de conta a planificação, a intervenção e a avaliação da atividade pedagógica;
- oportunizar reflexões sistemáticas das práticas efetivadas pelos professores participantes da pesquisa, por meio da formação em serviço;
- introduzir nas práticas o resultado das reflexões sistemáticas;
- sugerir as contribuições do trabalho colaborativo como meio de formação dos profissionais da área da educação em relação ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- propor, na perspectiva da Educação Inclusiva, subsídios para a formação em serviço dos professores de apoio e regentes de uma Rede Municipal de Educação;
- avaliar o processo de formação.

BREVE REVISÃO DE LITERATURA

A Inclusão se apresenta como um novo paradigma social que obriga a uma organização assentada no respeito por si e pelo outro (*UNESCO*, 1994). A pro-

posta de educação inclusiva brasileira (Brasil, 2008) entende que o ambiente mais propício à aprendizagem de todos os alunos com ou sem necessidades educacionais seria nas classes comuns das escolas regulares configurando-se num espaço privilegiado devido à pluralidade e diversidade que possibilita.

> Gerir o "arco-íris" que é neste momento uma sala de aula é o maior desafio que enfrentam os professores. Na mesma classe encontram-se hoje diferentes ritmos e capacidades de aprendizagem, diferentes níveis de conhecimentos académicos e experienciais, diferentes culturas, diferentes formas de ver e de estar face à escola, diferentes códigos de acesso ao saber e à comunicação, muitas diferenças para gerir ao mesmo tempo, tornando muito complicada a atuação do professor. (Sanches, 2011, p.145).

Pelosi e Nunes (2009) afirmam que, no processo de inclusão escolar, há alunos que precisam de auxílio e mediação em tempo integral. Desse modo, no Brasil, os professores de apoio vieram para atender às necessidades dos alunos público alvo da Educação Especial mais comprometidos e que o professor regente da classe comum não consegue atender sem alguma ajuda.

Desde as primeiras legislações (Brasil, 1996; Brasil, 2008), a referência ao profissional de apoio foi numa postura individualizada, para atendimento das necessidades de alimentação, higiene e locomoção sem um caráter colaborativo e pedagógico (Harlos, Denari & Orlando, 2014). As políticas mais recentes (Brasil, 2015) ampliaram esta perspectiva possibilitando ao profissional de apoio atuar nas atividades escolares dos alunos público alvo da Educação Especial.

A proposta de trabalho colaborativo exige aos professores compartilhar conhecimentos garantindo um currículo que atende as especificidades individuais propiciando a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Entre as dificuldades em relação a atuação do professor de apoio e o professor regente no processo de inclusão escolar dos alunos com NEE relatadas na literatura especializada da área (Sanches & Teodoro, 2007; Mousinho *et al*., 2010; Tartuci, 2011; Matos & Mendes, 2014) destacam-se a falta de saberes e formação acadêmica, a inexistência de cursos presenciais de formação continuada e a ausência de práticas numa perspectiva colaborativa. Ou seja, há uma ansiedade por "aprimoramento profissional" o que torna a formação uma necessidade latente destes professores.

Garcia (2013) faz referência ao Plano Nacional de Educação (Brasil, 2000) destacando que todos os profissionais da escola devem estar preparados para atender adequadamente e oferecer educação eficaz a todos, sendo a formação inicial e em serviço recursos importantes para a escola inclusiva.

Rodrigues (2011) explica que muitos professores identificam a formação inicial ou em serviço como decisivas para o desenvolvimento de competências e atitudes como profissionais.

A proposta de formação do professor reflexivo encontrada em estudos de autores como Nóvoa (1992), Gomez (1995) e Alarcão (2005) estabelece uma relação entre teoria e prática. Para isso, a atividade do professor deve ser reflexiva.

Nóvoa (1992) destaca que esse professor reflexivo analisa sua prática a partir de suas experiências com vistas a unir teoria e prática, identificar e refletir acerca de seus saberes, seus valores, pensar em suas posturas e suas práticas utilizando a reflexão como mediadora do conhecimento.

A respeito da formação do professor, Rodrigues afirma:

> A formação em serviço (isto é, aquela que é realizada enquanto o professor desempenha funções profissionais e por isso também chamada "formação continuada" ou "formação permanente") pode constituir uma das alavancas mais poderosas para a modificação da escola e para a promoção de valores e práticas inclusivas. [...] Os professores que realizam formação em serviço defrontam-se com problemas concretos, prementes e para os quais é preciso encontrar respostas plausíveis e consistentes. (Rodrigues, 2014, p.15).

Este autor indica como importante a formação que possibilita a vivência de estratégias de ensino e aprendizagem, o trabalho em grupo numa perspectiva mais colaborativa, a saída da perspectiva reprodutiva e conservadora em busca dos valores inclusivos.

De acordo com Valente e Vitaliano (2010, p.37), Perrenoud (1999) sugere na formação inicial ou continuada estratégias para a formação do professor reflexivo e entre elas a análise de práticas, estudos de casos, vídeo formação, escrita clínica entre outros.

Neste sentido, entendemos serem necessários na formação em serviço dos professores de apoio e regente, os momentos de reflexão sobre a organização da forma de trabalho na perspectiva colaborativa assim como momentos para estudos sobre metodologias específicas relacionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, das diferentes categorias de deficiência que eles atendem, visto que muitas vezes falta-lhes tal conhecimento e consequentemente não são oferecidas as condições adequadas para a aprendizagem desses alunos.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Para Alarcão (2011), atualmente se faz necessário um modelo de formação no qual educar e ensinar sejam processos colaborativos, interativos e reflexivos para pensar, agir e avaliar a ação docente. Ainda, vários autores (Capellini, 2004; Pimenta, 2005; Jesus, 2014 e Mendes, 2014) que tem como foco a formação de professores para a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial propõem trocas reflexivas sobre as práticas entre os professores por meio da pesquisa colaborativa.

Deste modo, escolhemos como metodologia a pesquisa colaborativa que, conforme Ibiapina (2008), valoriza a reflexão, a experiência pessoal do professor atrelado aos conhecimentos científicos, tendo como pressuposto a colaboração e a preocupação com o processo de formação do professor no contexto educacio-

nal. Para a autora, os professores são sujeitos ativos da investigação, levando-os a refletir sobre conceitos e práticas adquiridas.

A pesquisa colaborativa está caracterizada numa abordagem qualitativa, tratando-se de um estudo complexo, de natureza social e dados descritivos. Trata-se de uma pesquisa-ação emancipatória que privilegia os processos de intervenção visando à transformação da realidade instaurada, ao mesmo tempo, emancipando os indivíduos que dela participam.

> transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas, tendo em vista a emancipação profissional, parte de três condições básicas: o estudo é desencadeado a partir de determinada prática social susceptível de melhoria; é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvido, preferencialmente de forma colaborativa. (Ibiapina, 2008, p 9).

Molina (2007) afirma que desenvolver a investigação da ciência educacional crítica na realidade prática da educação (escolas e classes concretas), é considerá-la como lugar em que estão em jogo forças políticas, éticas, sociais, educacionais concretas.

Para a efetivação da pesquisa colaborativa são necessárias três condições: colaboração, círculos reflexivos e coprodução. O trabalho solitário de um professor nem sempre é suficiente para repensar e mudar suas práticas por não conseguir superar restrições institucionais e ideológicas. As mudanças na prática educativa só podem ocorrer como processos de transformações sociais que se empreendem coletivamente. A pesquisa-ação cria uma forma de aprendizagem colaborativa, onde os grupos aprendem a mudar estudando refletindo sobre esse processo e suas consequências, bem como elaborando novas tentativas de mudanças (Molina, 2007).

A sistematização dos procedimentos deve ser desenvolvida em quatro fases: Pré-fase: Apresentação e anuência para a realização da pesquisa; Fase 1: Levantamento dos diagnósticos e necessidades; Fase 2: Processo de Intervenção; e Fase 3: Avaliação do Processo de Intervenção (Ibiapina, 2008).

A presente pesquisa pretende abranger como corpo participante um grupo de quatro professores que atuam na função de apoio de alunos com necessidades educacionais especiais e os respectivos professores regentes nas salas regulares de uma escola municipal da região norte do Paraná, no Brasil

Os dados serão coletados por meio de entrevistas iniciais e finais e, ainda, diário de campo para registro do processo de intervenção. Para análise, os dados serão agrupados em categorias de análise de conteúdos, criadas a partir dos conteúdos de cada fase da pesquisa e dos relatos e reflexões elaboradas pelos professores conforme orienta Bardin (2006). Os registros no diário de campo da fase de intervenção serão analisados por meio de episódios significativos conforme perspectiva de investigação qualitativa.

Ainda, com base nos resultados da pesquisa, pretende-se elaborar um material de subsídio para a formação em serviço de modo reflexivo de todos os pro-

fessores da Rede de Ensino pesquisada, tendo em vista apresentar possibilidades de efetivação da proposta de uma Educação Para Todos e Para cada um, numa perspectiva colaborativa.

REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.

Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Capellini, V. L. (2004). *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. (Tese Doutoramento em Educação Especial) – UFSCar, São Carlos.

Carvalho, M. C. (2009) *Professores de apoio educativo: mediadores? Como? Quando?* (Dissertação Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Dall'acqua, M. J. C. & Vitaliano, C. R. (2010). Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In C. R. Vitaliano (Org.). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. (pp. 18-30). Londrina: EDUEL.

Díez, A. M. (2010). Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. *Revista Inclusão: Revista de Educação Especial*, *5*(1), 16-25.

Dorziat, A. (2013). O profissional da inclusão escolar. *Revista Cadernos de Pesquisa*, Portugal, 43 (150), 986-1003.

Franco, L. F. (2002). Racionalidade Técnica, Pesquisa Colaborativa e Desenvolvimento Profissional de Professores. In S. Pimenta & E. Ghedin (org.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (Vol. 4, pp. 219-224). São Paulo: Cortez.

Garcia, R. M. C. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 101-119.

Gomez, A. P. (1995). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa. (Coord.). *Os professores e sua formação*. (Vol. 2, pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote.

Harlos, F. E., Denari, F. E. & Orlando, R. M. (2014). Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 20(4), 497-512.

Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos*. Brasilia: Líber Livro Editora.

Matos, S. N. & Mendes, E. G. (2014). Demandas decorrentes da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 27(48), 27-40.

Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R. & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar*. São Carlos: EDUFSCar.

Mendes, E. G. M. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, Antioquia, Colômbia, *22*(57), 93-109.

Molina. R. (2007). A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Mousinho, R. *et al*. (2010). Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista de Psicopedagogia,* São Paulo, 27(82), 2-8.

Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua Formação* (pp. 13-33). Portugal: Dom Quixote.

Pelosi, M. B. & Nunes, L. R. (2009). Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial,* Marília, 15(1), 141-154.

Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, *12*, 5-21.

Pimenta, S. G. (2005). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In E. Ghedin (Org.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo, SP: Cortez.

Rodrigues, D. (2014). Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva,* 7(2), 5-21.

Rodrigues, D. & Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? In D. Rodrigues (Org.) *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*, Lisboa, Instituto Piaget.

Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rosa, D. E. (2003). Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In E. Tiballi & S. M. Chaves (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares* (pp. 165-188). Rio de Janeiro: DP&A.

Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva.* Portugal: Edições Universitárias Lusófonas.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, 20(2), 105-149.

Tartuci, D. (2011, novembro). Professor de apoio, seu papel e sua atuação na escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em Goiás. *Congresso Multidisciplinar De Educação Especial*, Londrina, PR, Brasil, 7.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca.

Vilaronga, C. A. R. & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, 95(239), 139-151.

Vitaliano, C. R. & Manzini, E. J. (2010). A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In C. R. Vitaliano (Org.). *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais* (pp. 51-114). Londrina: EDUEL.

Vitaliano, C. R. &Valente, S. M. (2010). A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In C. R. Vitaliano (Org.). *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais* (pp. 31-50). Londrina: EDUEL.

Aprendizagem significativa no ensino da Física no secundário: abordagem numa investigação-acção

João Robert Nogueira [68]
José Bernardino Duarte [69]

Resumo
Este trabalho enquadra-se na problemática da Aprendizagem Significativa no Ensino da Física no Ensino Secundário. Em particular, procura-se indagar em que medida a utilização da programação computacional, nas aulas práticas de Física, desenvolve a aprendizagem dos conceitos fundamentais da Física. O objectivo é o de enquadrar teoricamente as possibilidades da programação computacional quanto à integração de conceitos na aprendizagem da Física no Ensino Secundário que vários estudos descrevem como fragmentados. A metodologia seguida aproxima-se de uma investigação-acção, aplicada a uma turma de doze alunos do Ensino Secundário, estendida temporalmente entre o 10.º ano e o 11.º ano. Neste trabalho, depois da apresentação do nosso quadro teórico, descrevemos o processo de recolha de dados, identificando traços significativos que podem concorrer para a validação desse quadro teórico. Essa recolha resulta do registo de sete sessões em aula com o grupo, da caracterização académica do grupo e de um conjunto de entrevistas à professora e aos alunos. Discutimos separadamente cada conjunto de dados, procurando situá-los na nossa problemática. Triangulando os vários conjuntos, procuramos validar a nossa pesquisa.

Palavras chave: Aprendizagem significativa, Programação computacional, Ensino da Física, Investigação-acção.

MOTIVAÇÃO E PERGUNTA DE PARTIDA

Este trabalho enquadra-se no projecto de doutoramento com o tema: "Contribuições da programação computacional para a integração de conceitos na aprendizagem da Física no Ensino Secundário". Teve início em outubro de 2015, tendo sido apresentado pelos autores um primeiro estudo exploratório em julho de 2016 (Nogueira & Duarte, 2016). Nessa primeira apresentação, discutiu-se o

[68] joaorobertn@gmail.com; Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. CeiED. Lisboa
[69] j.b.duarte@netcabo.pt Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. CeiED. Lisboa

nível de senso comum, relativo à Física, com que os alunos entram no Ensino Secundário, bem como as dificuldades de integração de conceitos no processo Ensino/Aprendizagem da Física no 10.º ano e no 11.º ano. A partir deste estudo e da revisão de literatura, foi construído um quadro teórico, apresentado em setembro de 2017 (Nogueira, Duarte & Pinto, 2017). A partir daqui, foi desenhado um projecto de trabalho, cujo objectivo foi o de responder à questão de partida: "De que forma poderá a Programação Computacional constituir um elemento integrador de conceitos no processo Ensino/Aprendizagem de Física no Ensino Secundário?". Formulámos ainda a questão acessória: "Poderá a Programação Computacional promover um processo de metacognição associado ao efeito tutor que os alunos experimentam com a construção de algoritmos?". Deixando de lado a possibilidade de realização de um estudo quantitativo, dada a limitação de disponibilidade das várias escolas contactadas para a integração desta metodologia, partiu-se para um estudo de carácter qualitativo (Investigação-acção), procurando estudar os resultados da aplicação de estratégias de programação, durante as aulas de Física, a uma turma de um colégio de Lisboa. Estas sessões foram aplicadas entre março de 2018 e dezembro de 2018, enquadrando-se no 10.º ano e 11.º ano de escolaridade desta turma.

Aprendizagem significativa e programação computacional

A aprendizagem da Física na escola portuguesa, para alunos candidatos a Ciências ou Engenharias, é feita em dois blocos. O primeiro é feito nos três últimos anos do Ensino Básico (anos 7.º, 8.º e 9.º) na disciplina de Física e Química, para todos os alunos. O segundo é feito nos dois primeiros anos do Ensino Secundário (anos 10.º e 11.º) na disciplina de Física e Química A (FQA). O primeiro bloco não é avaliado por exame nacional, enquanto o segundo tem desde 2006 um exame global no final do 11.º ano. Os resultados obtidos nesta prova são baixos (Madureira & Precioso 2012), indiciando uma desadequação da aprendizagem desta disciplina no Ensino Secundário. Este facto motivou esta pesquisa na procura de hipóteses que possam contribuir para resolução desse problema.

Os pontos de partida para construção de uma Lei Física são empíricos e construídos matematicamente, por exemplo a Lei da atracção universal de Newton (Feynman, 1967). O insuficiente conhecimento matemático dos alunos pode ser um factor limitador para a compreensão das referidas Leis Físicas e do seu desenvolvimento para níveis mais avançados, como relatado no estudo numa Escola do Baixo Alentejo (Martins, 2015). Por outro lado, verificase desde há muito tempo que a extensão dos programas de Física e Química no Ensino Básico e Secundário pode conduzir a pré-conceitos e representações incorrectas do ponto de vista Físico (Astolfi, 1990; Valadares, 2013).

O Ensino da Física passa pelo uso de modelos cientificamente correctos que permitam ao estudante integrar os conceitos fundamentais e com eles progredir para fenómenos complexos, na construção de um núcleo básico de conhecimentos a partir do qual se organizam os conceitos mais complexos, numa "*trame conceptuelle*" (Astolfi, 1990), digamos rede conceptual, sendo esta uma das formas

de potenciar um ensino integrador de conceitos. Esta rede conceptual actua em oposição a um Ensino fragmentado que dificulta a eliminação de pré-conceitos (Astolfi, 1990), que os alunos trazem no início da sua aprendizagem ou constroem ao longo desta. Por outro lado, esta aprendizagem deve se significativa, no sentido em que passa por uma mudança na forma como é encarado o objecto de estudo e talvez pela forma como o aluno lida com ele (Valadares, 2011). Ainda de acordo com o mesmo autor, nesta aprendizagem significativa, o aluno vai construir conhecimento de mais alto nível a partir de conhecimento prévio (subsunçores) existente na sua estrutura cognitiva. Deste modo a aprendizagem acaba por ficar muito valorizada com a estrutura cognitiva prévia do aluno.

Caberá, assim, ao professor ajudar o aluno na organização e correcção dos conceitos de base para que a aprendizagem construída seja cientificamente válida. O aparecimento dos computadores pessoais abriu caminho para uma mudança significativa na forma de Ensino, em particular para o Ensino das Ciências (Papert, 1980). A utilização dos computadores na educação vem desde a década de 1960 (Teodoro, 2002). De acordo com o mesmo autor, na utilização do computador no Ensino confrontam-se duas abordagens: como máquina de fornecer informação; como ferramenta auxiliar de construção de conhecimento. Na primeira, o computador é utilizado para projecções de filmes ou animações, como auxiliar de pesquisa de informação na internet, entre muitas outras aplicações. Esta abordagem está cada vez mais presente nas escolas, acompanhando uma acessibilidade cada vez maior à internet quer da parte das escolas, com salas de informática e com um número crescente de computadores, quer da parte dos alunos e professores, com as novas gerações de telemóveis com acesso rápido à internet. Como uma ferramenta auxiliar de construção de conhecimento, o computador pode ser utilizado em actividades de simulação e de modelação que exigem uma interacção entre os alunos, os professores e os modelos em causa. Nesta perspectiva, o computador pode ser visto como um objecto complementar de cognição, "*object-to-think-with*" (Papert, 1980).

Uma das áreas do Ensino na qual as simulações e modelações têm tido maior desenvolvimento, nos últimos anos, é a da Física (López, *et al*, 2016), procurando ultrapassar as dificuldades de aprendizagem inerentes a esta disciplina (Neves &Teodoro, 2010/2013; Carvalho, *et al*, 2013; Silva, *et al*, 2014; Heidemann, *et al*, 2016; Neves, 2017). Com o desenvolvimento cada vez maior das potencialidades gráficas associadas às várias linguagens de programação, as actividades de simulação e modelação para o Ensino da Física tornam-se cada vez mais apelativas, facilitando a compreensão/visualização de fenómenos Físicos cujo desenvolvimento matemático, no momento de aprendizagem, é insuficiente para alcançar.

A aplicação de estratégias de modelação ao nível do ensino secundário nos EUA, mostrou que se trata de uma forma eficaz para potenciar a aprendizagem da Física (Belcher, 2017). Do ponto de vista da programação computacional, parece-nos importante referir o trabalho desenvolvido por Chabay e Sherwood (2008) que consistiu na aplicação de um projecto de programação em Python para o ensino da Física num curso introdutório de engenharia. Neste estudo os autores fazem uma análise dos aspectos positivos e negativos da introdução da

programação nos cursos introdutórios de Física. Como aspecto positivo referem que escrever programas pode estimular a compreensão dos princípios fundamentais da Física, o que parece concordar com a nossa linha de intervenção. O principal aspecto negativo apontado pelos autores é o facto de os alunos não terem bases de programação antes da disciplina de Física, e isso conduzir a uma perda de tempo significativa para leccionar as muitas matérias desta disciplina.

Tendo em conta que a nossa pergunta de partida se prende com a introdução da programação computacional no Ensino Secundário, a nossa pesquisa irá incidir na procura de soluções para os problemas apontados na revisão de literatura e para a análise de prolemas que possam ocorrer em ambiente de aprendizagem da Física na disciplina de Física e Química no Ensino Secundário.

METODOLOGIA E RECOLHA DE DADOS

Na revisão bibliográfica levada a cabo por Coutinho (2015), fica claro que não existe uma definição unívoca para Investigação-acção, podendo, no entanto, associar-lhe quatro características: situacional, interventiva, participativa, autoavaliativa. A nossa investigação reveste-se destas quatro características. Se a investigação-acção tem como objectivo compreender, melhorar e reformar práticas, também pretende ser uma intervenção em pequena escala na qual é feita uma análise detalhada dessa intervenção (Coutinho, 2015).

Tendo em conta que no nosso trabalho procuramos avaliar a implementação de uma nova metodologia de ensino, a escolha de uma investigação-acção é uma boa opção (Coutinho, 2015). Deste modo, na implementação desta metodologia, começámos por definir um plano inicial que foi sendo alterado com base no retorno que obtivemos do contacto com os alunos e com a informação que fomos recolhendo. Por exemplo, a desigualdade de ritmo de aprendizagem por parte dos alunos conduziu a uma extensão temporal do período planeado para a aprendizagem dos conceitos elementares de programação, e consequentemente a um aumento do número de sessões.

A turma era constituída por 13 alunos (11 rapazes e 2 raparigas) no 10.º ano de um colégio de Lisboa, tendo sido reduzida para 12 alunos na passagem para o 11.º ano com a saída de um dos alunos. No trabalho desenvolvido no 11.º ano, juntou-se um aluno de outra turma que mostrou interesse em participar nas sessões. Todos os alunos se encontravam em idade normal para o nível de ensino que frequentavam.

Começamos por fazer uma caracterização da turma relativamente ao nível de senso comum no conhecimento de Física. Esta caracterização foi feita a partir da realização de um pré-teste adaptado do "*Force concept inventory*" (Hestenes, *et.al*., 1992). Este teste foi passado pela professora em sala de aula. A caracterização inicial da turma foi complementada com um questionário passado na 1ª sessão tida com os alunos, na qual pudemos obter informação: sobre os níveis obtidos no final do 3.º ciclo em Ciências Fisíco-Químicas; sobre a sua preferências entre estas duas disciplinas; sobre a preferência entre as matérias de Física e

de Química; sobre as matérias que fixaram de Física no 3.º ciclo; sobre a experiência que tiveram nas aulas com computadores. Estas informações foram complementadas com a descrição feita pela professora sobre o desempenho dos alunos nas aulas de Física.

Antes de começar as sessões com os alunos, foram realizadas duas sessões de formação para a professora de Física e Química com o acompanhamento da professora responsável pela informática da escola. Com o apoio da professora responsável pela informática, foi instalado o *software* OCTAVE nos computadores da escola (sala de informática e portáteis).

A fase seguinte do trabalho consistiu numa série de oito sessões de 100 minutos (excepção da primeira que teve apenas 50 minutos), as primeiras 5 no 10.º ano e as restantes no 11.º ano. A primeira sessão com os alunos consistiu num seminário no qual foi apresentado o projecto aos alunos e foram explicadas as bases de programação. Esta sessão foi interactiva com a participação dos alunos e, com as bases que tinham adquirido, discutimos um algoritmo simples. Nas duas seguintes, aprofundaram-se as estruturas de programação e desenvolveram-se programas para resolução de problemas matemáticos e construção de gráficos.

As duas últimas sessões do 10.º ano foram utilizadas para o estudo do movimento de queda de um corpo (sem e com resistência do ar significativa), utilizando o método de Euler semí-implícito para desenvolver um programa em OCTAVE. Nestas sessões partiu-se das equações do movimento para determinação da aceleração, da velocidade e posição, com as quais se determinou as variações de energia bem como do trabalho das forças não conservativas. A representação gráfica destas grandezas foi discutida com base na matéria que tinha sido lecionada pela professora.

As três sessões do 11.º ano centraram-se na resolução numérica do movimento de queda de um paraquedista, sendo que a primeira foi utilizada para revisão e recuperação dos programas que tinham feito no ano anterior.

Ainda nesta primeira sessão os alunos começaram por escrever um pequeno texto no qual descreveram o que tinham retido das sessões do ano anterior. Note-se que antes da 2ª sessão os alunos preencheram uma ficha de preparação para as sessões seguintes.

Os dados recolhidos nestas sessões consistiram nos programas desenvolvidos nas sessões pelos alunos, nos apontamentos realizados pelos alunos durante a aula e na observação do desempenho na realização das tarefas bem como na participação na discussão.

Para fechar a recolha de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas à professora e foram realizados questionário aos alunos com questões abertas.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta secção mostraremos de forma resumida os dados recolhidos, bem como as considerações tiradas da sua análise.

Relativamente ao pré-teste realizado, os resultados não se afastaram dos obtidos na análise exploratória atrás referida (Nogueira & Duarte, 2016), mostrando que os alunos têm uma percepção ao nível do senso comum da Física. Note-se que de acordo com a informação recolhida no 1.º questionário, todos os alunos (com excepção de um que terminou com nível 3) terminaram o 3º ciclo com nível 4 (sete alunos) ou nível 5 (cinco alunos) na disciplina de Ciências Físico-Químicas. As dificuldades maiores dos alunos expressas no pré-teste situavam-se no entendimento da Lei de Inércia e na Lei Fundamental da Dinâmica, mostrando uma desarticulação entre os conceitos da Cinemática e os da Dinâmica.

Também no 1.º questionário os alunos mostram uma preferência pela Física relativamente à Química (apenas as raparigas afirmaram preferir Química), afirmaram gostar de matemática e 9 alunos consideraram a Física mais difícil que a Matemática (note-se que o nível obtido pelos alunos em Matemática no final do 3.º ciclo foi elevado). Quando questionados sobre o uso do computador nas aulas de Física, os alunos recordam essencialmente apresentações em Powerpoint e apresentação de filmes, logo uso de função expositiva. Ainda neste questionário quase todos os alunos dizem não ter tido qualquer formação em programação, apesar de alguns terem tido alguma experiência com a utilização de fórmulas no excel.

A primeira sessão serviu por um lado para obter as respostas ao 1.º questionário, mas também para apresentar as primeiras noções de programação e de algoritmo. Os alunos mostraram maioritariamente interesse em perceber como é que se programa e discutimos um algoritmo simples para contagem de uma séria de números naturais.

Na segunda sessão, continuámos a trabalhar nas estruturas básicas de programação. Com a intervenção dos alunos formulámos um algoritmo para resolução de uma equação de 2.º grau. Entrando na programação, foi mostrado e explicado um programa relativo ao algoritmo da sessão anterior no qual os alunos puderam observar o funcionamento das estruturas de atribuição e de repetição, bem como alguns exemplos de programas em OCTAVE com estruturas de comparação. Depois disto os alunos fizeram o programa para resolução da equação do 2.º grau a partir do algoritmo que tínhamos construído. Apenas quatro alunos mostraram algum nível de autonomia conseguindo terminar o programa e três deles tentaram ajudar os mais atrasados.

Na terceira sessão foi necessário retomar o programa da aula anterior e reforçar os conceitos de base. Seguidamente foi discutida a forma de construção de um gráfico, em particular o de uma função quadrática. Após ter sido explicado como fazê-lo, os alunos elaboraram um programa para representação gráfica de uma função quadrática. O nível de autonomia da turma aumentou tendo sido possível a todos terminar o programa.

Na quarta sessão foi discutida a Física na queda de um corpo sem resistência do ar significativa, bem como a definição de velocidade instantânea e de aceleração instantânea. Discutimos também a possibilidade de representação do valor instantâneo de uma grandeza cinemática pelo seu valor médio num dado intervalo de tempo. Após esta discussão elaborámos um algoritmo para deter-

minação da altura e da velocidade de um corpo em queda livre, ao longo do tempo (utilizando intervalos de tempo muito pequenos). Passando para a programação, os alunos elaboraram um programa para representação gráfica da altura e da velocidade ao longo do tempo na situação Física descrita. Foi ainda pedido para que os alunos adaptassem o programa para representar, na mesma situação a variação da energia potencial e da energia cinética ao longo do tempo. Quase todos os alunos conseguiram fazer a primeira parte do programa e um deles conseguiu executar a segunda tarefa.

Na última sessão do 10.º ano começámos por discutir o efeito da resistência do ar significativa na queda de um corpo (do ponto de vista da força e da aceleração por ela provocada). A partir desta discussão, chegámos à expressão da aceleração do corpo em queda (agora variável) e os alunos foram convidados a fazer um programa com os mesmos objectivos do anterior, mas agora nesta nova situação Física. O resultado foi bastante bom tendo quase todos (com níveis de autonomia muito diferentes) conseguido realizar o trabalho.

A primeira sessão do 11.º ano começou com uma resposta por escrito à questão: "Escrevam numa folha de papel (que considerem mais adequada), o que recordam das sessões que tiveram no ano passado". As respostas foram muito variadas reflectindo nalguns casos apenas uma enumeração de conceitos de programação, no entanto em muitos casos os alunos mostraram reter também a componente da Física associada às sessões, como é o caso do aluno cuja resposta transcrevo:

> "Acho que estas aulas de programação foram muito úteis, uma vez que, não só desenvolvi capacidades de desenvolvimento de pensamento e cálculo em determinados exercícios de física, como também aprendi a passar cálculos para o computador, de forma a resolver diversos problemas. Lembro-me que fizemos um exercício para calcular e compreender as variáveis numa queda de um corpo a 50m de altura e trabalhámos com a velocidade e aceleração de corpos." (transcrição retirada das respostas dos alunos à questão colocada na primeira sessão do 11.º ano)

Nesta sessão os alunos recuperaram os trabalhos que tinham feito no ano anterior e tentaram adaptar o programa para uma situação em que um corpo está em queda sem resistência significativa do ar e a uma dada altura a resistência passa a ser significativa. Foram dadas algumas sugestões para a elaboração do algoritmo e cerca de metade dos alunos conseguiram fazer o programa.

A segunda sessão do 11.º ano foi precedida de uma ficha de preparação a que os alunos responderam em aula com a professora. Esta ficha começava por descrever a queda de um paraquedista e seguidamente pedia aos alunos, numa primeira questão que respondessem a cinco questões relacionadas com o texto, nas quais era pedido que chegassem às expressões para a força resultante e aceleração do paraquedista, numa segunda era pedido para construírem um algoritmo de um programa para calcular a velocidade de queda ao longo do seu percurso. Os resultados foram em geral satisfatórios mostrando que de uma forma geral os alunos entenderam as diferenças entre os dois tipos de movimento e,

apesar de ninguém ter conseguido construir um algoritmo completo, grande parte conseguiu estruturar uma resolução do problema de forma sequencial.

Nesta segunda sessão tivemos alguns problemas, por um lado na instalação dos computadores em aula e por outro a turma estava reduzida a 8 dos alunos iniciais. Note-se que nesta sessão juntou-se um aluno de outra turma que mostrou interesse em participar. Discutimos a situação Física e os alunos presentes começaram por voltar a tentar fazer o algoritmo da ficha de preparação atrás mencionada, tendo três alunos conseguido uma boa aproximação. Terminado este exercício, foi escrito no quadro um algoritmo e a partir dai os alunos começaram a elaborar o programa. No final da sessão quase todos tinham chegado a um programa com alguns erros excepto um deles que conseguiu terminar correctamente.

A última sessão foi feita na última semana de aulas e já teve a participação de quase todos os alunos (faltou apenas um). Tivemos que voltar a discutir o algoritmo e ao fazê-lo discutimos os erros cometidos pelos alunos nos programas da sessão anterior. Durante a discussão, os alunos que tinham feito o programa na sessão anterior perceberam que o facto de existir uma aceleração muito forte no momento da abertura do paraquedas obrigava a reduzir muito o intervalo de tempo para o cálculo iterativo das grandezas.

Seguiu-se uma discussão sobre as variações de energia durante a queda e sobre o trabalho das forças não conservativas. Foi então pedido que adaptassem o programa para representar graficamente a energia potencial, a energia cinética e o trabalho das forças não conservativas durante o movimento de queda. Os resultados foram muito bons tendo todos os alunos conseguido realizar o trabalho (um ou dois precisou de ajuda dos colegas mais avançados).

O último conjunto de dados que recolhemos consiste numa entrevista à professora de Física e Química desta turma e num questionário com perguntas abertas feito aos alunos da turma. Na leitura da entrevista, transparece uma avaliação positiva do trabalho desenvolvido nas sessões de programação, sendo, no entanto, apontado como ponto fraco o desfasamento temporal das sessões. Realçamos algumas das afirmações feitas na entrevista que nos servirão de referência para uma posterior análise de conteúdo:

> "…, noto nestes alunos muito maior autonomia, muito mais rapidez de raciocínio na abordagem dos problemas, portanto, eu consigo sempre, mesmo que me atrase na matéria, recuperar" (transcrição retirada da entrevista realizada com a professora quando questionada sobre o eventual tempo perdido com as sessões).

> "Não tenho dúvida nenhuma de que os ajuda a estruturar o raciocínio, que os ajuda a interpretar melhor os problemas, a perceber a necessidade de registar os dados, de os relacionar, de os interligar, de puxar pela cabeça para saber que ponte é que vão fazer entre os dados, de antever aquilo que eles esperam obter e desenvolver espírito crítico, portanto acho que foi positivo." (transcrição retirada da entrevista realizada com a professora quando questionada sobre a evolução dos alunos na disciplina com o trabalho desenvolvido nas sessões de programação).

> "esta turma tem essa capacidade de entreajuda, muito acima do normal, provavelmente porque desde o ano passado puderam pôr à prova, tiveram de pôr à prova, essa competência ao contrário das outras turmas. Tenho falado sempre nos Conselhos de Turma sobre isso, desde o ano passado, que noto na turma os processos de tutoria a funcionarem muito bem." (transcrição retirada da entrevista realizada com a professora quando questionada sobre a ligação entre a capacidade de entreajuda e as sessões de programação).

Relativamente aos questionários dos alunos, a opinião geral é positiva e de satisfação com o trabalho desenvolvido nas sessões, sendo a crítica maior (quase geral) do desfasamento entre as sessões. Relativamente à percepção dos conceitos de programação, assim como da tomada de consciência da interligação entre os conceitos da Física, os resultados são bons, refectindo alguma maturidade. Transcrevemos aqui algumas das respostas:

> "É um processo no qual descrevemos a tarefa que queremos que o computador faça sempre escrito numa linguagem computacional." (transcrição retirada dos questionários finais passados aos alunos quando questionado sobre o que é a programação).

> "É uma sequência de ações que têm como fim solucionar um problema." (transcrição retirada dos questionários finais passados aos alunos quando questionado sobre o que é um algoritmo).

> "Aprendi um pouco sobre programação, mas acho que ganhei imenso por relacionar as matérias." (transcrição retirada dos questionários finais passados aos alunos quando questionado sobre o que aprendeu de Física nas sessões de programação).

Todos os dados acima expostos estão devidamente registados e documentados para continuação da nossa investigação, existindo também notas individuais dos alunos tiradas durante as sessões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise de dados apresentada na secção anterior, começamos por notar que ela carece ainda de uma análise mais profunda, em particular de uma análise de conteúdo à entrevista com a professora, assim como dos questionários finais respondidos pelos alunos. Só a partir dai será possível confrontar de forma mais sólida o nosso quadro teórico. No entanto, com o trabalho já desenvolvido, é possível construir algumas linhas de reflexão que apontam para uma confirmação de alguns aspectos propostos nesse quadro teórico.

Mesmo tratando-se de uma turma de nível muito bom, podemos observar que o nível de senso comum na Física é elevado, existindo uma percepção fragmentada dos conceitos da Física. O desempenho dos alunos ao longo das sessões

assim como a leitura da entrevista e das respostas ao questionário final sugerem que os conceitos da Física ficaram mais estruturados e integrados. Deste modo, podemos considerar que este tipo de estratégias de programação potencia uma aprendizagem significativa da Física, procurando uma congruência de significados (Valadares, 2011) e assim conduzir o aluno para uma construção cientificamente correcta.

Da leitura da entrevista à professora podemos também observar de forma repetida a alusão à autonomia que os alunos adquirem com este tipo de estratégias, assim como à capacidade de tutoria adquirido. Esta informação sugere que esta aprendizagem significativa passa pela aquisição de competências de tutoria e de metacognição potenciadas pelas estratégias de programação durante o processo de aprendizagem da Física no Ensino Secundário.

Consideramos que numa primeira análise o quadro teórico, contextualizador da pergunta de partida e questão acessória, é válido.

REFERÊNCIAS

Astolfi, J. (1990). Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissage. *Recherche et Formation*, 8, 19-30.

Belcher, N. T. (2017). *Modelling Instruction in AP Physics C: Mechanics And Electricity And Magnetism.* (Doctoral dissertation). https://scholarcommons.sc.edu/etd/4551 (acedido a 23 de Janeiro de 2019).

Carvalho, P. S., Christian, W. & Belloni, M. (2013). Physlets e Open Source Physics para professores e estudantes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 25, 59-72.

Chabay, R & Sherwood B. (2008). Computational physics in the introductory calculus-based course. *American Journal of Physics*, 76, pp.307-313.

Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, 2.ª ed. Coimbra: Almedina.

Feynman, R. (1967). *The Character of Physical Law*. Cambridge: M.I.T. Press.

Heidemann, L., Araujo, I. & Veit, E. (2016). Atividades experimentais com enfoque no processo de modelagem científica: uma alternativa para a ressignificação das aulas de laboratório em cursos de graduação em física. *Revista Brasileira de Ensino de Física* [online] 38, 1, 1504. (doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11173812080).

Hestenes, D., Wells, M. & Swackhamer, G. (1992). Force concept inventory. *The Physics Teacher, 30*, 141-158.

Lopez, S., Veit, E. & Araujo, I. (2016). Una revisión de literatura sobre el uso de modelación y simulación computacional para la enseñanza de la física en la educación básica y media. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 38, (2), e 2401.

Madureira, M. & Precioso, J. (2012). *Causas do insucesso nos exames nacionais de Física e Química A na perspetiva dos professores*. http://hdl.handle.net/1822/20341 (acedido a 4 de setembro de 2017).

Neves, R. (2017). Melhorar o ensino e a aprendizagem do electromagnetismo com modelação computacional interactiva. *Revista Lusófona de Educação*, *35*, 171-190.

Neves, R. & Teodoro, V. (2010). Enhancing Science and Mathematics Education with Computational Modelling. *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1 (2), 2-15.

Neves, R. & Teodoro, V. (2013). Modelação computacional, ambientes interactivos e o

Ensino da Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática. *Revista Lusófona de Educação*, *25*, 35-58.

Nogueira, J. R. & Duarte, J. B. (2016). A programação computacional como elemento integrador de conceitos no processo ensino/aprendizagem de Física no ensino secundário: uma análise exploratória. *7º Encontro de investigadores: Lusofonia, da dominação colonial à cooperação* (Lisboa ULHT). (não publicado).

Nogueira J. R., Duarte J. B. & Pinto J. (2017). Computational programming in teaching of physics: enhancing the integration of mechanics concepts. *14th IARTEM Conference* (Lisboa ULHT). (não publicado).

Silva, S., Silva, R., Guaitolini Junior, J.; Gonçalves, E., & Viana, E. (2014). Animation with Algodoo: a simple tool for teaching and learning physics). *Exatas*, 5(2).

Teodoro, V. (2002). *Modellus: Learning Physics with Mathematical Modelling*. Tese de Doutoramento, FCT, Universidade Nova.

Valadares, J. (2011). A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. Aprendizagem significativa em *Revista/Meaningful Learning Review*, *1*, 36-57.

Valadares, J. (2013). O Ensino da Física nas escolas secundárias portuguesas no século XX. *Revista Lusófona de Educação*, *25*, 15-34.

Memórias de inclusão na universidade: políticas públicas, processos de mudança. Inovação e reconstrução institucional

Talita Souza
Umbelino Rodrigues da Cruz

Resumo
Nem tudo é para todos, diminuir as desigualdades implica na aplicação e viabilização, de condições diferenciadas para pessoas diferentes, neste sentido, o desfasamento entre a proposta curricular descrita, e, garantida nas políticas públicas por meio das legislações vigentes, com a prática de aplicação destas estruturas na instituição universitária, para as pessoas com deficiências, está na inexequibilidade destes direitos por conta de um sistema curricular pensado para todos, engendrado em aspectos comuns, desconsiderando as diferenças e singularidades inerentes em cada indivíduo. Muitos são os constrangimentos existentes na aplicação dos conteúdos técnicos, para os sujeitos com deficiências em processo nos cursos de graduação das universidades. Entre a inclusão social destes, e, domínio dos conteúdos reais a serem desenvolvidos num programa curricular de um curso superior, muitos celeumas, constrangimentos, complicações e implicações de diversos aspectos são encontrados.

Palavras-chave: Inclusão na universidade, políticas públicas, processos de mudança, inovação, reconstituição institucional

Considerando as especificidades dos alunos incluídos, bem como, as garantias no que se refere à permanência destes no ensino superior, podemos claramente visualizar um enorme abismo no que se refere às práticas de aplicação curriculares. Outras implicações de ordem interpessoal, processo de comunicação, adaptações de conteúdos, também podem ser visualizadas. Neste sentido nos questionamos quanto à possibilidade de viabilidade da aquisição de certas formações tendentes ao exercício de algumas atividades profissionais, indagamo-nos ainda acerca do desfasamento entre as propostas curriculares descritas e a aplicação prática dessa estrutura no ensino superior para alunos com deficiências, buscando alternativas e proposituras para caminhos que possam permitir reajustamentos. Objetivamos neste, identificar os alunos com deficiências inseridos nos cursos de graduação do ensino superior, sua localização e necessidades, compreendendo quais são as práticas à serem desenvolvidas para propiciarem reais processos de ensino-aprendizagem à estes, diminuir a distân-

cia entre as propostas curriculares descritas nas políticas públicas, via legislação e as práticas efetivas aplicadas nas salas de aula das instituições universitárias para esses alunos, por meio de processos de mudança e reconstrução institucional, promover ações práticas e efetivas de orientação, organização e reestruturação curricular, por meio de núcleo de atendimento assistivo à estes indivíduos, seus professores, familiares e profissionais em contato com os processos de inclusão destes na universidade. Tais processos indicam configurar o exercício de formação específica, orientação, direcionamento, acompanhamento e assistência à todos os envolvidos. Os procedimentos metodológicos estão sendo desenvolvidos em análise combinada por meio de aplicação do método qualitativo, que objetiva verificar a qualidade das atividades desenvolvidas, para instrumentalização da coletas de informações e dados investigativos estão sendo aplicados trilhas metodológicas de memoriais por meio da história oral de vida, bem como, memorial biográfico e documental, objetivando a verificação dos depoimentos, documentos, registros e declarações das pessoas com deficiências lotadas no ensino superior, há ainda, o desenvolvimento em modalidade de pesquisa ação no sentido de proposituras de processos de mudança objetivando reconstrução institucional, junto aos sujeitos deste estudo. No desenvolvimento dos procedimentos finais de análise e discussão dos dados investigados, propõe-se abordagem hermenêutica a fim de investigar e compreender os sentidos dos instrumentos coletados, bem como, abordagem pragmática, no que concerne à investigação e transformação de possibilidades para intervenções e proposituras reais e significativas. Como resultados específicos do estudo, temos observados que os caminhos já trilhados indicam necessidades reais de intervenções para garantia de efetividade e aplicabilidade dos direitos constitucionalmente conquistados, contudo, não há dúvidas quanto a necessidade emergencial no que se refere a uma reestruturação institucional no ensino superior, não há dúvida ainda que o primeiro obstáculo a ser vencido está na compreensão da participação nas discussões de ordem e caráter das Políticas Públicas, bem como, iniciativas de implantação de Núcleos Efetivos de trabalho acerca da promoção efetiva de desenvolvimento das questões de inclusão, assistência e acessibilidade, mesmo que ainda, mantenham-se em iniciativas de forma isolada. Alguém precisa começar! Alguém precisa, reinventar a roda…

INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE

O ensino superior enfrenta cada vez com maior frequência a complexidade acerca dos processos de promoção de ensino-aprendizagem para as pessoas com deficiências. Essas questões estão sendo na atualidade alvo de debates, estudos e conferências a níveis mundiais.

> Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da

> acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p.17)

No Brasil, a questão do movimento de democratização ao acesso e permanência das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades para o ensino superior, incita cada vez mais as pessoas descritas anteriormente à procura pelos cursos de graduações.

Contudo, via de regra, as instituições de ensino superior, estão preparadas para as adequações e organizações coerentes a esta demanda. Assim sendo, ações coerentes com as políticas inclusivas, bem como com os princípios garantidos legalmente, suscitam medidas adequadas para promoção destas questões.

A democratização de oportunidades, traz consigo, inúmeros questionamentos e necessidades constantes de estudos e reflexões para efetivação organizada dos processos de inclusão no ensino superior.

Ações ligadas a políticas públicas, norteiam conceitos e propostas a favor das questões de inclusão no ensino superior, porém, sabemos que estas direções necessitam de aplicabilidade singular, segundo as necessidades de cada estruturação institucional.

> Dessa forma, as instituições de ensino superior precisam promover ações de acessibilidade e permanência para todos que nela ingressam. A universidade precisa se preparar para garantir o direito de todos ao acesso à educação, sendo necessário o desenvolvimento de políticas institucionais e ações que favoreçam o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência, para que a inclusão não se detenha apenas ao discurso, mas que se possa visualizar práticas efetivas de inclusão, pois a consecução do processo de inclusão de todos os alunos na escola básica ou na universidade não se efetua apenas por decretos ou mesmo leis, pois requer uma mudança profunda na forma de encarar a questão e de propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência de pessoas com deficiência. (Rocha & Miranda, 2009, p.198)

As Tecnologias Assistivas, são na atualidade o mecanismo de maior promoção de Acessibilidade para as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nos processos de escolarização, independentemente dos níveis em que estes desejem cursar.

No ensino superior, a modalidade é tão necessária quanto a qualquer etapa da educação básica, pois é a responsável por assistir as necessidades dos sujeitos nesta etapa educacional.

> Tecnologias assistivas refere-se a qualquer item, equipamento, produto ou sistema que ajude no desenvolvimento do conhecimento de pessoas com limitações físicas, sensoriais, motoras, entre outras dificuldades, disfunções ou restrições que venham a ter deficiência ou incapacidade. Tratam-se de meios e alternativas que possibilitam às pessoas com deficiência resolverem as dificuldades sem perderem o

> desempenho nas atividades, tanto na vida diária, como locomoção, aprendizagem, comunicação, quanto na vida escolar e no trabalho, com vasta variedade de recursos, equipamentos, ferramentas, acessórios, dispositivos, utensílios, artefatos, técnicas, serviços e adaptações, para gerar segurança, independência e autonomia para essas pessoas, podendo ser crianças, jovens, adultos e idosos que irão utilizar as TAs. (BRASIL, 2008).

Considerando as questões levantadas neste documento, é possível afirmar que, a necessidade emergente das instituições de ensino superior, criarem mecanismos para efetivação dos processos de inclusão, bem como, da promoção do Atendimento Educacional Especializado nos cursos de graduação e pós-graduação é incontestável e urgente.

Para tais questões, segundo os estudos e pesquisas desenvolvidos nos últimos anos, bem como, para as garantias legais, a melhor solução para as Universidades ao que tudo indica, está na implantação dos Núcleos de Tecnologias Assistivas e Acessibilidade, que reúnem o objetivo da promoção do ensino, pesquisa e extensão via adaptações de materiais, produção cientifica e orientações acerca das formas de conduzir e promover inclusão.

POLÍTICAS PÚBLICAS

Com base na Constituição da República Federativa do Brasil/1988, especialmente no inciso IV, do artigo 208, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96, de 20/12/1996), bem como, em orientações descritas nos arts. 205, 206 e 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), na NBR 9050 (ABNT, 2004), na Lei n.° 10.098/00, de 19/12/2000 (BRASIL, 2000b), nos Decretos n.° 5.296/04, de 02/12/2004 (BRASIL, 2004a), n° 6.949/08 de 09/07/2008 (BRASIL, 2009a), n° 7.611/11, de 17/11/11 (BRASIL, 2011b) e na Portaria n.° 3.284/03, de 07/11/2003 (BRASIL, 2003b), a utilização das Tecnologias Assistivas para promoção de Acessibilidade via Núcleos de Tecnologias Assistivas e Acessibilidade, objetiva:

Propiciar condições efetivas de ensino-aprendizagem aos educandos matriculados nas instituições educacionais, via adaptação de materiais ligados a tecnologia assistiva, adaptação curricular segundo as necessidades singulares destes.

Proporcionar assessoria aos educadores envolvidos nos processos educacionais destes alunos, no que concerne a orientações acerca das adaptações de pequeno e grande porte a serem realizadas para com os educandos com deficiências sensoriais, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ /superdotação.

Promover condições para que o corpo docente das instituições tenha auxílio nos processos de adaptações curriculares e aplicações de conteúdos para o público descrito neste documento.

Acompanhar os processos de inclusão nas instituições, visando manter qua-

lidade nas inclusões realizadas no corpo de colaboradores bem como no corpo discente.

Promover ações de formação continuada aos colaboradores e docentes lotados nas instituições.

Desenvolver ações ligadas a acessibilidade e tecnologias assistivas junto aos departamentos institucionais.

Destacamos neste sentido, que, neste documento, consideram-se ajudas técnicas os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa com deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade.

A definição de ajudas técnicas está conceituada no Decreto n.º 3298 de 20 de dezembro de 1999, em seu artigo 19, parágrafo único.

Essa definição, no âmbito pedagógico, relaciona-se com a ajuda que pode ser proporcionada a alunos e professores e está contemplada no Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, de 03/07/2001.

> [...] Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar podem apresentar necessidades educacionais especiais, e seus professores em geral conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo.

O Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, de 03/07/2001, deixa claro que "cabe a todos", principalmente aos setores de pesquisa e às universidades, o desenvolvimento de estudos na busca de melhores recursos para auxiliar/ampliar a capacidade das pessoas com necessidades educacionais especiais de se comunicar, de se locomover e de participar de maneira, cada vez mais autônoma, do meio educacional, da vida produtiva e da vida social, exercendo assim, de maneira plena, a sua cidadania.

Atendendo assim as orientações do documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade (BRASIL, 2008), que prevê medidas de atendimentos especializados bem como implementação e articulação de políticas públicas.

O atendimento educacional especializado oferecido de forma institucionalizada por meio de um núcleo de acessibilidade e/ou sala de recursos multifuncionais é determinado pelo Decreto n.º 7611/11, de 17/11/2011 (BRASIL, 2011b). A Portaria n.º 3284/03, de 07/11/2003 (BRASIL, 2003b) considera, ainda, a possibilidade de a IES apresentar "compromisso formal de, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno com deficiência visual conclua o curso: a) manter a sala de apoio equipada; b) adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em Braile e fitas sonoras para uso didático". O mesmo tratamento normativo é dispensado à temática relativa ao atendimento a aluno com deficiência auditiva, para quem, caso haja solicitação, devem ser oferecidos:

a) intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas;
b) flexibilidade na correção das provas escritas;
c) estímulo ao aprendizado da língua portuguesa;
d) oferta aos professores de literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno com deficiência auditiva.

Quanto ao estudante com Transtorno do Espectro Autista, deve-se verificar se a IES atende aos princípios da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, aceitando a matrícula deste aluno, bem como incentiva a formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, a pais e responsáveis, e/ou estimula a pesquisa científica relativa ao tema. O artigo 7º da Lei n.º 12.764/12, de 27/12/2012 (BRASIL, 2012a) prevê punição a gestor escolar ou autoridade competente em caso de recusa de matrícula de aluno com transtorno do espectro autista". (BRASIL,2016)

Considerando as necessidades de organização dos sistemas apresentados acerca de questões concernentes a acessibilidade e tecnologias assistivas, a utilização destes procedimentos, objetivam propiciar durante as ações nos âmbitos de escolarização, os processos de ensino-aprendizagem e êxito em todos os procedimentos desenvolvidos nas instituições, considerando os aspectos relacionados a estas questões a proposta dos Núcleos de Tecnologias Assistivas e Acessibilidade, tende a auxiliar ainda mais no cumprimento da missão institucional para com as comunidades educacionais internas e externas.

PROCESSOS DE MUDANÇA

Os processos educacionais ao longo da história, foram organizados e constituídos de maneira complexa e histórica.

Muito temos acompanhado acerca de procedimentos no que concerne as questões de gramática escolar, processos curriculares e procedimentos de ensino-aprendizagem.

Cenários da educação, sempre diversos e organizados segundo padronizações específicas não estão soltos, mas sim, engendrados em um sistema macrossocial, repleto de microestruturas e tendências específicas.

Neste sentido, pensar acerca destas questões, não se trata de apenas organizar mentalmente processos vivenciados pela instituição escolar, mas sim, em considerar a construção e constituição institucional a partir de práticas e experiências sociais dos atores e pares que vivenciaram e colaboraram para tais processos.

Nascemos inseridos em uma determinada sociedade, a qual nos dita regras, nos ensinando a viver de acordo com o que se acredita como correto. Passamos então, a viver e nos desenvolver de acordo com determinados padrões e para-

digmas, constituídos e, portanto, determinados socialmente. Excluindo assim, todo aquele que se comporta diferente do considerado correto.

Tal exclusão se expande para além dos espaços físicos, cercando nossas relações sociais, reforçando paradigmas excludentes à toda classe marginalizada, constituída ao longo da história. Desta maneira muitos grupos de pessoas por serem diferenciados, são altamente marginalizados e consequentemente excluídos socialmente.

As pessoas com deficiências pertencem a este grupo marginalizado que sofre com a exclusão social. Grupo marginalizado com o qual pretendemos enfatizar nesta pesquisa, considerando as questões do tabu da inclusão do deficiente, campo que almejamos focar neste trabalho, visando contribuir para com estudos realizados nesta área. Pretendemos, portanto, auxiliar em questões como o papel e responsabilidade do professor e suas implicações e percepções de ensino-aprendizagem, envolventes na prática, além da aceitação e não aceitação do outro, o que envolve questões relacionadas à alteridade, colocada em cheque nos processos educacionais realizados com crianças com necessidades educativas especiais.

Pretendemos ainda focalizar que tratamos de inclusão de pessoas (seres humanos) marginalizadas, vítimas de quaisquer atitudes excludentes e preconceituosas, que necessitam urgentemente serem revistas a fim da mudança de paradigmas, visão de mundo, de sujeito e de solidariedade, almejando se não a mudança total do sistema sua transformação.

Assim objetivamos através deste estudo, contribuir com processos de ensino-aprendizagem, vivenciados entre professores e alunos sejam eles na instituição especializada ou no ensino regular, almejando esclarecer ou ao menos buscar novas respostas às dúvidas vivenciadas nesses processos e enlaces, complexos e necessários no processo que somente serão realizados quando desenvolvidas boas práticas via processos de mudança.

INOVAÇÃO E RECONSTRUÇÃO INSTITUCIONAL

Aceitar o diferente é realmente algo que nos incomoda, cremos, pelo levantamento que este trás de muitas vertentes que aparecem á nós, como nossas próprias limitações.

Desta maneira, as pessoas diferentes passam a serem alvos de atenção sim, pois geram na sociedade uma série de questionamentos perpassando desde o desconhecimento em como agir com tais pessoas até o preconceito para com as mesmas.

No caso das crianças com necessidades educativas especiais, percebemos a necessidade de descobrirmos quais são suas habilidades para que possamos explorá-las, isto é, trabalharmos com as funções superiores como apontado por Vygotsky (2001) no desenvolvimento desses indivíduos. E é justamente ao que tudo indica de acordo com os dados desta pesquisa, através das relações que poderemos descobrir como auxiliar esses indivíduos, acreditando que todas as pes-

soas se desenvolvem com mais facilidade e mais "brilho" em algumas atividades que outras. Sendo que, todas as pessoas são capazes de apresentar possibilidades de aprendizagem, quando exploradas adequadamente no que são capazes de desenvolver. É preciso que enxerguemos estes alunos à partir do que conseguem realizar e não à partir do que ainda não são capazes de fazer. Sendo que a própria cultura é um forte interventor no processo de desenvolvimento das pessoas, que em reciprocidade se consolida nela e a consolida como tal.

Constatamos assim, que o problema é mais fundo, vai além de nomenclaturas. Trata-se de mudanças de atitudes, trata-se ainda da aceitação do outro e das diferenças, as quais colocam em "cheque", nossas próprias limitações, o que nos faz supor, que a não aceitação do outro, nos remete a um lugar de conforto, que ao procurar aceitá-lo, compreendê-lo em suas peculiaridades, nos colocam em confronto em relação às nossas próprias singularidades, expondo nossas limitações, obrigando-nos a admitir que todos somos falhos. Sendo que palavras tão parecidas, conforto e confronto no momento da escrita, se difundem em tão diferenciados significados. Remetendo-nos a repensar antes de tudo, nossas próprias atitudes em relação a esse processo tão discutido sobre inclusão e exclusão embora causador de grandes celeumas e ainda muito pouco compreendido.

Assim sendo, consideramos ao finalizarmos este que, estas questões constituem-se como uma grande quebra– cabeças à ser compreendido, por nós que no caso exercemos o papel de montadores de tais questões, construidores das mesmas.

Logicamente que estamos certos de que muitos celeumas (isto é, controvérsias), ainda estão existentes diante dos enlaces vivenciados entre crianças com necessidades educativas especiais e educadores nos processos de ensino-aprendizagem, talvez estarão ocultos ainda por muito tempo, mesmo porque nos próprios processos vivenciados com crianças consideradas "normais", o que de acordo com a psicanálise denominadas "neuróticas", existem entraves ainda não compreendidas, o que não significa que sejam incompreensíveis e sim o que deve nos motivar a compreendê-las dia–a–dia, como enfatizado pelas profissionais e autores colaboradores deste trabalho de pesquisa. Fontana (2001), incita-nos, explicar que o medo, incerteza, dúvidas de como agir, se fazem normais devido ao fato, de estar diante de uma situação nova, a qual exige de nós, experientes ou não, a utilização de novas estratégias para viabilização de práticas que levem à caminhos de ensino-aprendizagens, para aqueles dos quais justamente pouco se sabe, no caso os deficientes.

Como nos aponta Foucault (1982), uns dos possíveis caminhos para a efetivação dos processos inclusivos diante destas questões, podem estar na resistência aos excludentes. Supomos somente desta forma, possibilidades de enxergar no diferente, possibilidades para a aprendizagem de novas estratégias, não somente para a aprendizagem deste e sim para a de todos nós. Aprendizagens estas, que nos levem a perceber e conceber a vida de uma outra maneira, de forma diferenciada da qual estamos historicamente acostumados a enxergar.

Sabemos com toda certeza, que os fatos apontados neste trabalho de pesquisa, não se tratam exatamente dos caminhos certos à seguir para a efetivação

de práticas inclusivas na instituição escolar em níveis fundamentais, nos ensinos regulares, escolas especializadas ou mesmo na sociedade vigente.

Contudo, temos extrema certeza, que são traços lançados, para a construção de novos caminhos. Apenas traços/laços, que esperamos sinceramente que possam nos ajudar a trilhar caminhos, almejando colaborar para com a efetivação deste, certificados ao menos de que o trabalho bem realizado em parceria de uma instituição especializada com a escola de ensino regular pode ser uma ótima opção para o desenvolvimento dessas crianças.

Devido às preciosas contribuições que descobrimos através deste e voltamos a ressaltar, quando desenvolvido um trabalho bem organizado entre as instituições e sua parceria, uma pode trazer à outra bons resultados, o que fica mais do que claro sob a ótica dos depoimentos enfatizados aqui e teorias em que nos baseamos. Afinal é necessário que entendamos que: Depende de cada um de nós!!!

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). (2004) NBR 9050. *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.* Rio de Janeiro.

Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (2018) Ata da Reunião III, de abril de 2007, (CORDE/SEDH/PR). 2007a. disponível em: <http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata%20III%2019%20e%2020%20abril2007.doc> Acesso em: 04 outubros de 2018.

Fontana, R. (2001). *Como nos tornamos professoras?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Foucault, M. (1982). Microfísica do Poder. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal.

Ministério da Educação. (2008) Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 04 outubro de 2018.

Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (2011). Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Acesso em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em 04 outubro de 2018.

Rocha, P. & Miranda, S. (org). (2009). *Autismos*. São Paulo: Escuta.

Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2011) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 4 ed., ver. e atual. Brasília.

Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. (2009). Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE.

Vygotsky, L. (2001). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Mind the Gap (great approach of Portugal)

Carlos Cordeiro [70]
Maria Costa [71]

Resumo
Desde a introdução dos estudos PISA em 2000, o desempenho dos alunos tem sido positivo e consistente em Portugal. Há um aumento significativo nos resultados de 2009, atingindo a média da OCDE. Muitas abordagens surgiram para justificar esse crescimento, principalmente em questões de políticas educacionais e currículos. Este artigo sugere uma abordagem socioeconómica como fator explicativo para essa mudança. Estudos anteriores sugerem que não há relação entre o orçamento dos países e os resultados escolares, mas uma análise mais cuidadosa e aprofundada é proposta. Os autores propõem como hipótese a relação entre um subitem do orçamento nacional, o apoio socioeconómico aos alunos contra o desempenho escolar. A literatura sugere uma correlação positiva entre maior apoio aos jovens e resultados cognitivos aos 15 anos. Utilizou-se uma metodologia quantitativa para analisar o impacto da variação no número de beneficiários do apoio socioeconómico comparado ao desempenho nos três campos de estudo nos dados da OCDE. Os resultados sugerem que o modelo tem potencial para ser levado em consideração. Apoios socioeconómicos têm um impacto positivo nos resultados cognitivos.

Palavras-chave: *PISA*; apoio socioeconomico; sucesso escolar

INTRODUÇÃO

A participação de Portugal no *Programme for International Student Assessment* (PISA) teve uma evolução positiva, e de forma mais significativa a partir do *PISA 2009*. Nessa edição Portugal melhorou nas 3 literacias: matemática, ciências e leitura.

No entanto, o enfoque será dado aos alunos de origem socioeconómica desfavorável que melhoraram acentuadamente a partir dessa edição. O que representou uma diminuição do efeito estatuto socioeconómico e cultural no sucesso escolar.

Para analisar essa evolução recorreu-se aos dados relativos aos apoios sociais da Pordata e aos resultados PISA da Organização para Cooperação e De-

[70] cdecio@gmail.com; CeiED, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
[71] mceuccosta@gmail.com; CeiED, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

senvolvimento Económico (OCDE) para verificar a correlação de causa-efeito dessa variável.

Numa primeira abordagem apresentam-se alguns autores que nos ajudarão a compreender o contexto do estudo.

De seguida é colocada a hipótese considerada e a metodologia utilizada para testar. E, por fim, revelam-se as conclusões face aos resultados obtidos.

REVISÃO DE LITERATURA

As desigualdades sociais na escola

A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu apresenta as desigualdades escolares como reflexo das desigualdades sociais. As classes mais baixas tendem a desvalorizar a escola e a resignar-se ao insucesso e à exclusão. Mais ainda que o fator económico, é o peso do fator cultural das famílias que irá condicionar a integração na escola (Bourdieu & Passeron, 1970). Há um certo determinismo que contraria o ideal de equidade social através da escola.

Os efeitos da pobreza no processo cognitivo

Mullainathan e Shafir (2014) defendem que os desfavorecidos não carecem apenas de dinheiro, carecem igualmente de disponibilidade mental ("largura de banda"). O facto de existir sobrecarga de preocupações com necessidades básicas ou de recursos (enquadradas nas duas categorias inferiores da pirâmide de Maslow), significa uma menor capacidade para processar nova informação e traduz-se em piores desempenhos cognitivos.

A educação é vista de forma positiva, mas com um preço elevado para os mais desfavorecidos. O apoio financeiro é uma das primeiras soluções para aumentar a "largura de banda". Pequenas quantias serão suficientes para resolver problemas do dia-a-dia e assim permitir libertar a mente para se ocupar com outras questões (Mullainathan & Shafir, 2014).

Os investimentos em educação e os resultados

David Justino, Ministro da Educação de 2002 a 2004, apresenta o investimento em educação de forma relativa, contrariando a ideia de "senso comum" de que todo o dinheiro aplicado na educação é boa despesa.

Avaliando se se gastou muito ou pouco relativamente aos resultados obtidos, David Justino analisa a despesa em educação por aluno em relação ao PIB/habitante com base nos resultados *PISA 2005*. Neste contexto conclui que Portugal teve um desempenho abaixo da média para uma elevada despesa. No entanto, o autor considera que o problema pode não estar no valor investido, mas na forma como foi gasto. Por isso, sugere uma melhor gestão dos gastos. Assi-

nala ainda que a maioria dos custos do ministério da educação se destina a custos de pessoal (Justino, 2010).

Políticas educativas como instrumento da equidade social na escola

Uma vez que os resultados dos alunos portugueses ainda não tinham atingido a média europeia, o Programa do XVII Governo Constitucional (2005 a 2009), liderado pelo Primeiro Ministro José Sócrates e tendo como ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues, definiu várias medidas com o objetivo de "valorizar a escola pública como instrumento da equidade social". E tendo em conta que a ineficiência da escola pública prejudica essencialmente as famílias mais desfavorecidas.

Através do Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de julho, foram aprovadas medidas que asseguram às famílias ou estudantes mais carenciados o reforço no apoio socioeconómico.

Ainda no programa Programa do XVII Governo Constitucional há um enfoque dos esforços centrados nos alunos sem esquecer os que têm menos apoios. Este programa visa reduzir drasticamente o insucesso no ensino básico e do abandono na passagem para o secundário. A oferta de apoio social abrange todos os agrupamentos escolares.

Tal como aparece na introdução ao Programa do XVII a referência aos padrões europeus, podemos encontrar no artigo de Afonso e Costa (2009) essa relação. Ou seja, este governo sustenta várias medidas políticas com base nos resultados do *PISA*.

Melhoria dos resultados no PISA 2009

No estudo de Carvalho *et al.* (2011), baseado na análise secundária dos dados do *PISA 2009,* foram destacados os seguintes aspetos:

a) Portugal foi o único país que, naquela edição, melhorou nas três literacias;
b) os alunos de origem socioeconómica e cultural desfavorável melhoraram de forma clara e significativa o seu desempenho em todos os domínios da literacia de leitura em relação à edição de 2000, sendo um indicador de maior equidade social entre diversos alunos participantes;
c) pela primeira vez, os resultados de Portugal em todas as literacias aproximaram-se da média da OCDE;
d) a relação entre o estatuto socioeconómico e cultural (*ESCS – Economic, Social and Cultural Status*) dos pais e o desempenho na literacia de leitura é direta, no entanto em Portugal tem diminuído progressivamente de 2000 a 2009;
e) a percentagem de alunos portugueses resilientes, aqueles que apesar de serem provenientes de famílias com baixo *ESCS*, que obtêm resultados bons ou mesmo elevados, foi superior à média da OCDE.

O ESTATUTO SOCIOECONÓMICO E AS DISPARIDADES NO DESEMPENHO DO PISA

Como se verifica no estudo da OCDE 2013 o estatuto socioeconómico de um aluno é estimado pelo índice *PISA* de desenvolvimento social, cultural e económico. Este índice tem por base indicadores tais como a educação e ocupação dos pais, o número e o tipo de bens considerados sinais de riqueza, e os recursos educacionais disponíveis em casa. O índice é construído para ser internacionalmente comparável.

Os estudantes são considerados socioeconomicamente favorecidos se estiverem entre os 25% de estudantes com o maior índice de estatuto social, económico e cultural no seu país ou economia. Os estudantes socioeconomicamente desfavorecidos são aqueles que estão entre os 25% de estudantes com o menor índice *PISA* de estatuto social, económico e cultural. O *PISA* constata consistentemente que o estatuto socioeconómico está associado ao desempenho na escola. Esses padrões refletem, em parte, as vantagens inerentes aos recursos que o estatuto socioeconómico possibilita. Contudo, também refletem outras características associadas ao estatuto socioeconómico que não foram medidos pelo índice *PISA*. Por exemplo, ao nível do sistema de ensino, o estatuto socioeconómico elevado está relacionado com maior riqueza e maiores gastos com educação. Ao nível escolar, o estatuto socioeconómico mais alto é associado a uma série de características de uma comunidade que pode estar relacionada ao desempenho do aluno, como um ambiente seguro e disponibilidade de recursos educacionais de qualidade, como bibliotecas públicas ou museus. Ao nível individual, o estatuto socioeconómico pode estar relacionado com as atitudes dos pais em relação à educação, e, em particular, o seu envolvimento na educação de seus filhos.

Um indicador que distingue claramente os estudantes favorecidos dos seus pares é a quantidade de livros em casa. Pelo contrário, os pais de alunos socioeconomicamente desfavorecidos têm um nível de educação muito inferior.

Os alunos desfavorecidos têm, em média, mais do que o dobro de probabilidade dos alunos que não são considerados desfavorecidos de pontuarem no quarto inferior da distribuição de desempenho. Esta probabilidade vai de encontro à tese que defende Bourdieu.

Os países da OCDE com maior equidade nos resultados da educação, medidos pela força da relação entre desempenho e estatuto socioeconómico, mostram diferenças de desempenho menores entre estudantes de diferentes grupos socioeconómicos. Portugal encontra-se entre os poucos países com lacunas de desempenho relativamente reduzidas, apesar de uma forte relação entre estatuto socioeconómico e desempenho.

No mesmo estudo da OCDE, é apresentada uma análise ao perfil socioeconómico das escolas relativamente ao desempenho dos alunos. Em Portugal, o estatuto socioeconómico está intimamente associado ao desempenho de uma escola. Políticas que visam os desfavorecidos nas escolas são por isso mais prováveis de serem eficazes em Portugal.

Nos países em que a maior parte da variação está associada aos os fatores

socioeconómicos entre escolas, as políticas destinadas a reduzir a segregação social devem ser uma prioridade, pois essas disparidades entre as escolas tendem a reforçar as desigualdades do sistema.

Pelo que se define como hipótese a testar:

H1: Mais apoio socioeconómico reverte em melhores resultados escolares.

METODOLOGIA

Um estudo internacional já mencionado e que permite avaliar as competências dos alunos é o teste *PISA* realizado pela OCDE. Este estudo é realizado de 3 em 3 anos tendo sido iniciado em 2000. Para análise deste tema realizou-se uma recolha de dados com recursos aos portais online Pordata e OCDE. Destes portais recolheram-se os dados dos *scores PISA* de Portugal e os dados dos apoios socioeconómicos escolares atribuídos aos alunos em milhões de euros.

Recorreu-se a uma metodologia quantitativa de inferência estatística estimando três regressões lineares simples para os tipos de *scores PISA*: Literacia, Matemática e Ciência recorrendo ao método dos mínimos quadrados. O *software* utilizado foi a versão 2017 do Gretl.

Como os testes *PISA* aplicados pela OCDE são aplicados no decorrer do ano, os autores consideraram relevante analisar os valores de apoio socioeconómico escolar do ano civil anterior, pois torna, na nossa opinião, mais real e fiável as relações entre scores e apoios.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Dos modelos computados obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 1.
Modelo 1: Variável dependente: *PISA Reading* (erro padrão entre parêntesis)

	Coeficiente	*Erro Padrão*	*P-Value*	
const	462,066	4,88754	<0,0001	***
apoio	0,497470	0,108576	0,0102	**

R-quadrado	0,839952
R-quadrado ajustado	0,799940
valor P(F)	0,010170

$\hat{}PISA_Reading = 462 + 0{,}497 * apoio$

(4,89) (0,109)

Tabela 2.
Modelo 2: Variável dependente: *PISA Science* (erro padrão entre parêntesis) (erro padrão entre parêntesis)

	Coeficiente	*Erro Padrão*	*P-Value*	
const	452,039	8,93918	<0,0001	***
apoio	0,696956	0,198583	0,0247	**

R-quadrado	0,754867
R-quadrado ajustado	0,693583
valor P(F)	0,024680

^*PISA_Science* = 452 + 0,697*apoio

(8,94) (0,199)

Tabela 3.
Modelo 3: Variável dependente: *PISAMaths* (erro padrão entre parêntesis)

	Coeficiente	*Erro Padrão*	*P-Value*	
const	448,446	8,74955	<0,0001	***
apoio	0,654583	0,194370	0,0281	**

R-quadrado	0,739269
R-quadrado ajustado	0,674086
valor P(F)	0,028103

^*PISA_Maths* = 448 + 0,655*apoio

(8,75) (0,194)

Destes resultados podemos retirar as seguintes observações:

Para todos os domínios se verificarmos R-quadrados superiores a 0,7, o que em sentido lato significa que neste modelo o modelo é explicado em 84% pelas variáveis independentes, 75% para o modelo 2 e 73% para o modelo 3. Os p-value para R-quadrado e para os betas do modelo são abaixo de 5%, o que garante a validade do modelo.

Para o modelo 1 estima-se que caso os apoios sociais não existissem o score PISA seria 462 pontos, sendo incrementada em 0.497 pontos por cada milhão de euros de apoio. De salientar os erros padrão de cerca de 5 pontos para a constante e 0.11 para a variável independente.

Para o modelo 2 estima-se caso os apoios sociais não existissem o score PISA seria 452 pontos, sendo incrementada em 0.697 pontos por cada milhão de euros

de apoio. De salientar os erros padrão de cerca de 9 pontos para a constante e 0.2 para a variável independente.

Para o modelo 3 estima-se caso os apoios sociais não existissem o score PISA seria 448 pontos, sendo incrementada em 0.655 pontos por cada milhão de euros de apoio. De salientar os erros padrão de cerca de 9 pontos para a constante e 0.2 para a variável independente.

Destes modelos os resultados de ciências e matemática são mais voláteis aos apoios sociais do que literacia, apresentando também erros padrão mais alargados.

Os apoios socioeconómicos para o ano de 2017 foram inferiores aos de 1999, o que nos permite estimar de acordo com o trabalho uma redução nos scores pisa para o estudo *PISA 2018* a ser publicado em 2019.

O Estado, através dos apoios sociais, pode ter um papel na redução do efeito socioeconómico na escola.

LIMITAÇÕES AO ESTUDO

Os dados de inferência estatística com tão pouca quantidade não permite adicionar outras possíveis variáveis explicativas por forma a enriquecer o modelo, pese embora este facto, os resultados apresentam um grande poder explicativo. A ausência de dados disponíveis para consulta de outras políticas de países participantes do estudo, não nos permite poder generalizar este estudo, dado que se trata apenas um estudo de caso. No entanto, considera-se importante ter em conta estes resultados como início de formação de uma teoria a confirmar.

REFERÊNCIAS

Afonso, N. & Costa, E. (2009). A influência do *Programme for International Student Assessment* (*PISA*) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo – revista de ciências da educação*, 10, set/dez 09 (53 – 63).

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éditions de Minuit.

Carvalho, H. (Coord.), Ávila, P., Nico, M. & Pacheco, P. (2001). *As competências dos alunos: resultados do PISA 2009 em Portugal.* Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa.

Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los.* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Mullainathan, S. & Shafir, E. (2014). *A tirania da escassez: porque é que ter tão pouco significa tanto?* 1.ª ed. Alfragide: Lua de Papel.

Maslow, A. H. (1943). *A Theory of Human Motivation.* Disponível em http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm.

OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the*

Chance to Succeed (Volume II), PISA, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en
OCDE, pode ser consultado em http://www.oecd.org/ Pordata, pode ser consultado em https://www.pordata.pt/

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de julho
Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de março
Programa do XVII Governo Constitucional

ANEXO I

Tabela I.
Resumo de dados recolhidos para inferência estatística

	PISA_Reading	*PISA_Science*	*PISA_Maths*	Apoios em M€
2000	470	459	454	23,64461
2003	478	468	466	27,295374
2006	472	474	466	26,789825
2009	489	493	487	38,580728
2012	488	489	487	55,609921
2015	498	501	492	74,533862

O *Gender-Gap* e a sua sub-representação e invisibilidade feminina em contexto escolar na área *STEM* (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*)

Salete Silva Farias [72]
Alcina de Oliveira Martins [73]

Resumo
No século XXI, para além de continuarem a existir menos mulheres na faculdade, em cursos nas áreas da Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (*STEM*), as suas taxas de frequência também se apresentam baixíssimas. Esta lacuna, apresentada como *gender gap* aponta igualmente a falta de mulheres líderes e mentoras nos campos STEM que poderiam servir como modelos. Estereótipos, percepções negativas de meninas e mulheres nos campos *STEM*, fatores influenciadores nas áreas individual, social, familiar, escolar e de pares, baixa representatividade em livros didáticos, falta de educação universal, recompensas em menor nível e oportunidades baixas de remuneração e promoção, entre outros aspectos, corroboram este cenário. Desta maneira, afetam em menor ou maior grau a presença de mulheres nestas áreas, sendo que a interrelação pode gerar diferenças ao longo da vida das meninas e mulheres, com prejuízos no seu autoconceito acadêmico. Neste contexto, o principal objetivo deste estudo é o de analisar os fatores explicativos para a acentuada subrepresentação feminina (invisibilidade), na área *STEM*, reproduzindo estereótipos sociais, que se mantêm na sociedade brasileira do século XXI, considerando diferenças contextuais, etárias, socioeconômicas, geográficas ou culturais. O estudo tem como base uma metodologia quali-quantitativa (mista) com modelos multimétodos, a partir de diferentes fontes e técnicas de recolha e análise de dados. Verificamos, então, que um dos pontos-chave para explicar essa contínua sub-representação de mulheres, em campos *STEM*, é uma narrativa cultural, que falsamente atribui aos homens uma maior aptidão em matemática e ciência. Essa visão resulta não apenas em discriminação objetiva de mulheres e meninas por professores, empregadores e seus pares masculinos em *STEM*, mas também na criação de estereótipos, até mesmo entre as próprias mulheres.

[72] saletefarias@gmail.com; saletefarias@ifma.edu.br Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, Portugal

[73] Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED), Universidade Lusófona do Porto, Porto, Portugal

Trata-se de mulheres e meninas que, desde cedo, já colocam obstáculos a si próprias e afastam o apoio em atividades *STEM*, acabando por evitar cursos não tradicionais de estudo.

Palavras-chave: gênero, tecnologia, *gender gap, STEM*, sub-representação

INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos, a mulher foi sempre vista como um ser frágil, que necessitava da proteção do homem. Pela dificuldade em entender o corpo feminino, os grandes pensadores, dos quais se destaca Aristóteles, acreditavam que este era inferior ao masculino e, como tal, a mulher era intelectualmente inferior. E foi esta desigualdade de sexos que deu origem à exclusão das mulheres dos assuntos públicos quer fossem civis, militares ou religiosos. As mulheres passaram então justificadamente a serem *socialmente* inferiores, e a prova estava no fato de serem mães. Foi então a natureza quem condenou a mulher a uma posição inferior, impedindo-a durante séculos, de construir a sua identidade.

É somente no século XX que a alteração da visão da mulher como ser da natureza passa a uma visão da mulher como ser cultural. A mulher adquire, através de muita luta, o direito ao voto, a igualdade em termos legislativos, a entrada efetiva no mercado de trabalho, o acesso aos distintos níveis de ensino, a ascensão a cargos públicos e políticos, entre tantos outros direitos.

Porém, nestes inícios do século XXI e apesar das conquistas na luta pelos direitos da mulher, estas ainda continuam a ser vítimas de preconceitos a vários níveis, havendo ainda muitas barreiras a serem superadas. Exemplo disso é a pouca aderência de meninas e mulheres nas áreas da Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática. Pesquisas na área do *gender gap*, apontam fatores para a baixa representatividade de meninas e mulheres e apresentam intervenções para diminuição desta lacuna.

No caso concreto da Tecnologia e Ciência, o *WEF* (*World Economic Forum*), através do seu último *Global Gender Gap Report*, refere que, nos últimos dez anos, apesar do aumento da participação feminina e do seu potencial conjunto de talentos em todas as áreas, as lacunas continuam excessivas na área *STEM*, principalmente ligadas ao *Software* e Serviços de Tecnologia da Informação, o que sugere a necessidade de uma discussão mais alargada sobre as disparidades de gênero (*WEF*, 2017).

Género e o ensino de STEM

Embora atualmente as mulheres ocupem mais espaço nas escolas e em cursos superiores do que no passado, a continuidade da divulgação de modelos estereotipados femininos na literatura, acaba por legitimar uma cultura orientada para homens na área da Tecnologia e das Ciências, conducente à invisibilidade feminina.

Tal situação é-nos descrita no *Global Gender Report* da *WEF* que apresenta

um *gender gap* de 47%, sendo 30% homens e 16% mulheres na área tecnológica, causado pela existência de estereótipos negativos e consequente falta de modelos positivos, o que faz com que meninas e mulheres não tenham aspirações, no sentido de seguir a carreira das *STEM*. Farias e Martins (2018) num estudo que teve como base umas revisões da literatura sobre a atual invisibilidade feminina na área das tecnologias referem que esta realidade não só está relacionada com a falta de modelos, mas também com uma ocultação de representações femininas no quotidiano, que pode promover implicações na percepção das próprias mulheres.

O termo *Gender Gap* significa a sub-representação das mulheres em muitas áreas do conhecimento, principalmente na Computação (Wagner, 2016; Cheryan, Ziegler, Montoya & Jiang, 2017; Jung, Clark, Patterson, & Pence, 2017), e as suas causas resultam de vários fatores sócioeconômicos, variáveis políticas e culturais. Estes fatores e variáveis podem estar ligados ao fato de os meninos serem mais recompensados que meninas e também receberem melhores notas; mulheres conseguirem obter melhores notas do que homens desde que adotem características masculinas e que o talento não deve estar presente de forma natural se o gênero for feminino (Wagner, 2016; Vedres, Vasarhelyi & Szell, 2017; Leslie & Cimpian, 2017).

Na verdade, só uma mudança cultural na sociedade levará a que o número de mulheres cresça na área da *STEM*. A prova está no fato de alguns estudos apontarem que o preconceito de gênero surge desde cedo nas escolas, principalmente através dos materiais de aprendizagem, que reforçam os estereótipos de gênero, limitando as conquistas e possibilidades educacionais das meninas. Tal atitude reflete-se anos depois em várias áreas, tanto acadêmicas quanto nos mercados de trabalho, representados em empregos tradicionalmente "masculinos" e empregos tradicionalmente "femininos" (Katemari & Silva 2015; Sanchez, 2017; Santos & Lopes, 2017).

Verificamos ainda os impactos do estereótipo de gênero em áreas com sub-representação feminina, que, como referido anteriormente, funcionam muitas vezes como uma barreira para as mulheres ingressarem, por exemplo, nas áreas de engenharia (Ertl, Luttemberger & Paechter; 2017; Rosenthal & Resende, 2017; *UNESCO*, 2017). Porém, aquelas que estudam nas áreas das *STEM* conseguem superar as barreiras na Faculdade e na família, vindo a sofrer menos influências dos estereótipos, quando se mantêm na área. (Ertl, Luttemberger & Paechter, 2017). Estereótipos comuns associam a capacidade intelectual de alto nível (brilho, gênio, etc.) a homens mais do que as mulheres. Esses estereótipos desencorajam a busca de muitas carreiras de prestígio por parte das mulheres; isto é, as mulheres estão sub-representadas nos campos cujos membros nutrem brilhantismo, como física e filosofia (Leslie & Cimpian, 2017).

No que se refere à educação das crianças, Rosenthal e Resende (2017) referem que uma criança no ensino infantil vê a professora como um parente que está ensinando com amor e, por isso, muitas chamam a professora de "tia", o que causa desvalorização da professora neste nível de ensino. À medida que a criança avança para o Ensino Médio, a quantidade de professoras mulheres vai

diminuindo, sobretudo nas áreas das Ciências, ao mesmo tempo que os meios de comunicação em geral – mídia, filmes, livros, séries, aulas e outros materiais – quase não citam mulheres cientistas e quando são citadas, aparecem de forma estereotipada. As autoras também referem que muitas mulheres são omissas da História da Ciência por terem suas contribuições excluídas, provocando uma baixa representatividade de mulheres nessas áreas. Esta realidade pode levar a criança a acreditar que a Ciência não é um lugar para todos (Idem).

Por tudo isto, continua a ser comum mulheres deixarem os estudos e as carreiras em áreas da ciência e da engenharia, muito pelo preconceito de gênero e pela ausência de fatores que influenciem o interesse, a participação e a permanência nestas áreas do conhecimento.

O GENDER GAP no Brasil

No Brasil, as mulheres continuam a ser menos valorizadas nos seus empregos, a confrontar-se com dificuldades no acesso ao mercado de trabalho e no crescimento profissional, lidando com uma legislação de trabalho que aumenta a desigualdade.

A forma como as mulheres foram educadas ao longo da história reflete-se na forma como são apresentadas e sub-representadas dentro da esfera educacional, sobretudo nos livros didáticos, onde há evidente falta de modelos femininos (Katemari & Silva 2015; Sanchez, 2017; Santos & Lopes, 2017).

Katemari e Silva (2015) ao analisarem a questões trazidas pelos movimentos feministas, presentes no ensino de Física, fizeram um contraponto com representações do feminino e do masculino presente em livros didático de Física, à luz das teorias feministas. Perceberam que o livro didático reproduz e reforça imagens de mulheres que limitam seus espaços de atuação àqueles ligados ao lar e à família, ao mesmo tempo em que coloca homens, numericamente mais representados do que mulheres, em situações de prática científica e diversidade profissional. Nesse estudo concluíram que as mulheres não são ilustradas, proporcionalmente, na mesma quantidade que os homens; as meninas são mostradas em um contexto familiar ou preocupadas com o corpo ideal; os meninos são apresentados realizando atividades ao ar livre ou desempenhando tarefas de cunho científico. Algumas imagens associam o corpo feminino à beleza física e à tarefa de cuidar dos filhos, sendo os meninos ilustrados de forma mais ativa e em atividades consideradas masculinas (futebol). Também é perceptível a presença das meninas em locais privados, enquanto os meninos se encontram em locais públicos.

Neste sentido, o impacto da Educação constitui um fator preponderante de mudança de paradigma de gênero no Brasil. Expor as meninas a modelos femininos que são bem-sucedidos na área das *STEM*, e a uma aproximação com disciplinas de ciência, tecnologia e matemática, desde as séries iniciais, pode ajudar na luta contra o estereótipo de que as meninas não são bem-sucedidas com vistas a trazer interesse e curiosidade (Farias & Martins, 2018).

Atualmente, o Brasil possui uma infinidade de movimentos feministas

como o objetivo de romper com padrões patriarcais. Encontramos estas iniciativas em atividades de extensão com o apoio de instituições privadas, universidades públicas e Institutos Federais. Tem como objetivo, além de romper com padrões anteriormente referidos, promover a participação feminina na ciência. Uma das iniciativas é o prêmio *For Woman In Science* que é uma parceria da *L'Oreal*, *UNESCO* e a Academia Brasileira de Ciências (ABC), onde mulheres cientistas são premiadas com valores monetários para financiamento de suas próprias pesquisas (Lazzarini, *et al.*, 2018).

Com o objetivo de atrair meninas para as carreiras de Ciência e Tecnologia (C&T) e estimular mulheres que já escolheram estas carreiras a persistirem e se tornarem agentes no desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil encontramos o Projeto Meninas na Ciência, que teve suas atividades iniciadas ao final de 2013 o qual fomenta a formação de alunas e alunos de graduação para difundirem a Ciência e a Tecnologia por meio da Astronomia, da Física e da Robótica em escolas públicas. Além desta função formadora na área de ciências, o projeto visa sensibilizar a comunidade acadêmica e as comunidades mais carentes sobre o papel da mulher na sociedade, contribuindo para a eliminação de estereótipos de gênero (Brito, Pavani & Lima, 2015).

De forma a contornar o problema do reduzido interesse das mulheres pela área das ciências e tecnologias, muito por culpa dos parcos exemplos femininos divulgados, em 2011 foi criada no Brasil, a *Women Who Code* (WWCode), que tem como objetivo a promoção de oportunidades para as mulheres poderem vir a ocupar cargos de liderança dentro da própria organização (Alencar & Machado 2017).

METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza mista, carateriza-se por ser descritiva e interpretativa, situando o fenômeno no seu contexto, tendo como foco analisar os estados subjetivos dos sujeitos, as suas percepções e crenças. O estudo terá como contexto o Instituto Federal do Maranhão - IFMA, campus de São Luís.

Como objetivo de investigação, pretendemos analisar os fatores explicativos para a acentuada sub-representação feminina, na área *STEM*, reproduzindo estereótipos sociais, que se mantêm na sociedade na cidade de S. Luís do Maranhão - Brasil, considerando diferenças contextuais, etárias, socioeconômicas, geográficas ou culturais.

Como instrumentos da recolha de dados, na vertente qualitativa usaremos a entrevista e o grupo focal.

No caso concreto das entrevistas que irão integrar o presente estudo, estas serão aplicadas aos coordenadores de cada um dos cursos do campus do IFMA, em São Luís. O campus atualmente conta com 12 cursos (na modalidade integrado ou concomitante com Ensino Médio) e 07 cursos de graduação *STEM*, no total de 19 entrevistados, com responsabilidades no âmbito dos seguintes níveis e anos de ensino: primeiro ano do ensino médio e graduação STEM.

Por sua vez no grupo focal recorreremos a 02 grupos focais com o máximo de 10 meninas e mulheres, divididas da seguinte forma:

Grupo Focal 1) Meninas no primeiro ano do ensino médio (integrado e concomitante), faixa etária entre 15 e 16 anos, selecionado por ser um período antes da escolha de uma graduação para analisar as percepções e os estereótipos nas séries iniciais do ensino médio, identificar competências e habilidades matemáticas e analisar as aspirações profissionais e acadêmicas em função dos estereótipos de gênero;

Grupo Focal 2) Alunas de graduação *STEM*, matriculadas no quarto semestre dos seus cursos - para analisar as percepções e os estereótipos na universidade, identificar as competências e habilidades matemáticas e analisar escolhas profissionais e acadêmicas.

A escolha pelo quarto semestre (período) deu-se por ser exatamente a metade da duração total da maioria dos cursos de graduação no Brasil, onde a maioria dos cursos tem 04 anos (08 semestres de graduação) e por ser neste início que as disciplinas matemáticas são ministradas em sua maioria.

Como instrumento de recolha de dados, de cariz quantitativo, utilizaremos o inquérito por questionário. Construímos um inquérito por questionário teste que ainda passará por adaptações baseadas em questionários já validados em outros estudos empíricos internacionalmente, dentro os quais destacamos o questionário *ROSE (The Relevance of Science Education*) amplamente utilizado em mais de 40 países (Schreiner & Sjøber, 2004).

O recurso ao inquérito por questionário possibilitará uma análise mais aprofundada, com triangulação entre dados de diferentes naturezas e fontes.

As inquiridas, a serem selecionadas no campus do IFMA, na cidade de S. Luís do Maranhão são:

1) Meninas no primeiro ano do ensino médio, da educação regular básica, faixa etária de 15 a 16 anos, matriculadas, nos cursos de modalidade integrada ou concomitante, do campus São Luís do IFMA.
2) Mulheres - alunas de graduação *STEM* - que estejam matriculadas no quarto período de seus cursos no campus do IFMA, na cidade de S. Luís do Maranhão.

A nossa amostra totalizará aproximadamente um total 500 meninas e mulheres.

De forma a quantificar a presença feminina em plataformas sociais, de visibilidade na área da STEM, selecionamos a Rede Social Twitter ou LinkedIn ou GitHub, tendo como base a cidade de S. Luís do Maranhão, o que nos permitirá identificar a (in)visibilidade das mulheres no âmbito da Ciência e Tecnologia, interligando Educação e sociedade.

Utilizaremos ainda como fonte documental o Projeto *PISA - Programme for International Student Assessment.* Esta fonte nos ajudará a verificar, na cidade de S. Luís do Maranhão, no campus do IFMA, indicadores relativos aos conhecimentos das meninas e possíveis relações entre estes conhecimentos e as atitudes

e competências das meninas matriculadas na primeira série do ensino médio, seguindo a experiência de Bybee e McCrae (2011) que discutiram o que eles chamaram de alfabetização científica e as atitudes dos estudantes. Eles concluíram que até mesmo o desinteresse do estudante pela Ciência pode estar relacionado com as suas atitudes.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Embora ainda numa fase inicial da nossa investigação, pela aprofundada e atenta revisão da bibliografia realizada, podemos verificar que a explicação para a sub-representação de mulheres, em campos *STEM*, continua a ser uma narrativa cultural, carregada de estereótipos, que persiste em atribuir aos homens maiores habilidades e competências no campo da matemática e da ciência.

REFERÊNCIAS

Alencar, A., & Machado, K. (2017). *Estimulando mulheres a se desenvolverem em carreiras do setor tecnológico: um relato de experiência: LAWCC - IX Congreso de la Mujer Latinoamericana en la Computación.* pp.84-91. Disponível em http:www.clei201746jaiio.sadio.org.ar/sites/default/files/Mem/LAWCC/lawcc-12.pdf

Brito, C., Pavani, D. & Lima, P. (2015). Meninas na ciência: atraindo jovens mulheres para carreiras de ciência e tecnologia. *Revista Gênero*, 1 (16), 33-50.

Bybee, R.; McCrae, B. (2011) Scientific Literacy and Student Attitudes: perspectives from PISA 2006 science. *International Journal of Science Education*, *33*, 1, 7-26.

Cheryan, S., Ziegler, S. A., Montoya, A., & Jiang, L. (2016). Why are some STEM fields more gender balanced than others?. *Psychological Bulletin*, 143(1), Advance online publication.

Coutinho, C. M. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciencias sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Ertl, B., Luttenberger, S., & Paechter, M. (2017). The impact of gender stereotypes on the self concept of female students in STEM subjects with an under-representation of females. *Frontiers in Psychology*.

Farias, S. F., & Martins, A. O. (2018). *Invisibilidade Feminina e Representações Sociais de Gênero em Tecnologia e Ciências: Actas 12 Congresso Nacional de Psicologia* (pp 731-739). Lisboa: ISPA.

Jung, L., Clark, U., Patterson, L., & Pence, T. (2017). Closing the Gender Gap in the Technology Major. *Information Systems Education Journal (ISEDJ)*, 15(1). Disponível em http://iscap.info

Lazzarini, A., Sampaio, C., Gonçalves, V., Nascimento, É., Pereira, F., & França, V. (2018). Mulheres na Ciência: papel da educação sem desigualdade de gênero. *Revista Ciência em Extensão*, 14(2), 188-194.

Leslie, S.-J., Cimpian, A., Meyer, M., & Freeland, E. (2015). Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines. *Science*, 347(6219), 262. Disponível em http://science.sciencemag.org/content/347/6219/262.abstract

Rosenthal, R., & De Brito Rezende, D. (2017). *Mulheres cientistas: um estudo sobre os estereó-*

tipos de gênero das crianças acerca de cientistas. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php? option=com_docman&view=download&alias=14153-coletiva-

Katemari, R. & Silva, M. (2015). Feminismos e ensino de ciências: análise de imagens de livros didáticos de Física. *Revista Género*. 16(1) 83.

Sanchez, G. (2017). *Mulheres são menos de 10% dos personagens em livro de história usado em escolas públicas*. Disponível em http://www.generonumero.media/no-rodape-da-historia-mulheressao-menos-de-10-de—personagens-em-livro-didatico-usado-nas-escolas-publicas/

Santos, J., & Lopes, M. (2017). Representação feminina na ciência: um olhar sob a perspectiva étnicoracial nos livros didáticos de física. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, 2(2).

Schreiner, C., & Sjøberg, S. (2004). *Sowing the seeds of ROSE. Background, rationale, questionnaire development and data collection for ROSE (The Relevanceof Science Education)-A comparative study of students' views of science and science education (Acta Didactica 4/2004)*. Dept. of Teacher Education and School Development, University of Oslo. Oslo.

Schutt, R. (2015). *Investigating the social world: The process and practice of research*. Thousand Oaks, Calif: Sage.

UNESCO (2017). *Cracking the Code: Girls' and Womens' Education in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM); Technical Report*. Paris. UNESCO. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002534/253479e.pdf.

Vedres, B., Vasarhelyi, O., & Szell, M. (2017). *Gendered creative careers in software development*.

Wagner, I. (2016). Gender and Performance in Computer Science. *ACM Transactions on Computing Education*, 16(3), 1–16.

World Economic Forum. (2017). *The Global Gender Gap Report. Geneva: World Economic Forum*. Disponível em http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2017.pdf

Tecnologias digitais de comunicação e informação na escola pública brasileira

Solange Sara Pontes Teixeira [74]
Dulce Franco [75]

Resumo
Este trabalho faz parte de uma investigação, que está a desenvolver-se e têm como objetivo verificar a aplicabilidade dos objetivos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), na escola pública. Este programa foi implantado em 1997 pelo governo federal em âmbito nacional, por meio de parceira da União, Estado e Municípios e reformulado no ano de 2007. O ProInfo objetiva promover a inclusão digital de professores, gestores escolares e a comunidade escolar da educação básica, como também, dinamizar e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem, com vistas a melhorar a qualidade da educação na escola pública. Os pressupostos teórico-metodológicos utilizados neste estudo seguiram uma abordagem qualitativa. Foi realizada uma análise documental das produções científicas, a partir de sua reformulação em 2007, para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica por dissertações e teses, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Capes. Utilizaram-se os seguintes descritores: "Políticas Públicas e ProInfo"; "Avaliação ProInfo"; "ProInfo e Inclusão Digital" e "ProInfo". Os resultados desta pesquisa mostraram que o ProInfo após a sua reformulação, período que as novas diretrizes já estavam em execução, mostrou fragilidades, trilhando uma trajetória de dificuldades e insucessos em relação aos objetivos propostos. De acordo com as investigações, o ProInfo no percurso de mais de uma década, mostrou fragilidades, como argumentam os investigadores: Alves (2009), Martins (2009), Schnell (2009), Barreto (2010), Rocha (2013), Almeida e Valente (2016), entre outros, trilhando uma trajetória de dificuldades e insucessos em relação aos objetivos propostos. Verificou-se neste estudo que o programa apresenta uma série de interferências em sua efetividade, como, a formação continuada e em serviço, a falta de estrutura, o acesso à internet, entre outros. Em suma, o resultado revela o pouco desempenho no uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCI) na escola pública.

Palavras-chave: Política Pública; Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação; Escola pública; ProInfo

[74] solsara2@gmail.com; ULHT
[75] dulce.franco@ulusofona.pt; CeiED-ULHT

INTRODUÇÃO

As iniciativas brasileiras voltadas a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC na educação de acordo com Almeida e Valente (2018), são desde os anos 1980. Seguindo uma tendência a nível de internacional, que segundo eles afirmam "diversos países direcionaram esforços para definir políticas públicas voltadas para o uso das TIC no contexto educacional" (2018, p. 1419). Portanto, a educação brasileira desde essa época de acordo com eles:

> é considerada um dos pilares das políticas de inclusão digital da população, por meio de fomento a` investigação, formação profissional, programas de inserção de aparatos tecnoló́gicos, implantação de infraestrutura nas escolas e de conexão a` Internet, preparação de professores. (2018, p.1419)

A implantação do programa de informática na educação no Brasil, de acordo com Almeida e Valente "teve início após dois seminários, realizados respetivamente em 1981 e 1982 e propostos pelo Ministério da Educação (MEC)" (2018, p. 1491). Estes seminários estabeleceram as bases para o lançamento do documento Projeto EDUCOM em 1983, que tinha como objetivo, de acordo com Almeida e Valente, "estimular o desenvolvimento da pesquisa multidisciplinar voltada para a aplicação das tecnologias de informática no processo ensino aprendizagem" (2016, p. 47).

A parir do projeto EDUCOM, outros projetos e programas surgiram como parte da política de informática na educação, como o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação, em 1989, o governo federal lança o Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE), e no governo de Fernando Henrique Cardoso foi criado e em 1997 o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), que ainda está em vigência.

Em 2007, no mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o ProInfo foi reformulado por meio do Decreto n.º 6.300/2007, 12 de dezembro, passando de Programa Nacional de Informática na Educação para o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). O programa alterou além do nome a sua finalidade que, antes, previa o uso pedagó́gico da "informática", passou a agregar, outros componentes mediáticos, potencializando a cultura digital entre estudantes da educação básica, nos níveis fundamental e médio de escolas públicas.

O PROINFO NO PERCURSO DE MAIS DE UMA DÉCADA: RESULTADO DA PESQUISA

A pesquisadora Schnell (2009), investigou as formações de professores para o uso das tecnologias digitais desenvolvidas nos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) em Santa Catarina. A autora (2009), corrobora com Alves (2009) e Martins (2009), quando declara que a formação de professores precisa estar dentro de um contexto que, para além do aprendizado da utilização da máqui-

na, discuta pedagogicamente a efetiva inserção das diversas mídias dentro do contexto escolar e de sua prática.

A pesquisa de Barreto aponta "um cenário complexo e contraditório nas relações que envolvem a escola, a tecnologia e o meio público." (2010, p.7). Para ela a política do ProInfo em Campinas, falta foco e clareza em suas diretrizes. Lobato afirma que: "muito pouco foi efetivado |...| para uma mudança radical, na forma como os professores entendem o papel das tecnologias" (2010, p.15). Em relação a formação dos professores para a inserção das TIC na prática pedagógica, segundo as investigações de Martins (2009) e Lobato (2010), os objetivos não foram alcançados, porque existem lacunas na formação.

Teixeira (2010), contextualiza o seu estudo nas inovações educacionais nos programas nacionais do Brasil, Argentina e Chile. Ela concluiu que: "as políticas de TIC na educação buscam contribuir para que os setores mais pobres da população destes países possam acessar às recentes tecnologias digitais, atendendo às diretrizes internacionais." (2010, p.83). Entretanto, ela afirma haver "desconexão entre a visão de integrar as TIC aos sistemas educativos e seus reflexos como inovadores nas práticas pedagógicas, metodológicas e organizacionais" (2010, p.84).

As investigações de Nonato (2011) e Xavier (2011), revelam que a tecnologia do ProInfo disponibilizados pelo programa é modesta e que precisam melhorar a infraestrutura da escola. Plácido (2011), aponta que, os cursos oferecidos pelo programa ainda não conseguiram incluir totalmente as escolas e os professores no mundo digital. E como ocorreu nos estudos de Xavier (2011), os professores reconhecem a importância das TIC, mas não se sentem preparados para utilizá-las em suas práticas.

Na investigação de Teixeira (2012), afirma-se que a tecnologia foi incorporada no cotidiano da sala de aula por alguns professores de Língua Portuguesa do projeto Uca, entretanto, para outros, a ferramenta não foi incorporada, pois não percebem o ganho com o uso do *laptop*. O trabalho de Andrade (2013), revela que a falta de uma formação consistente para o uso pedagógico das TIC, nas escolas publicas de Juiz de Fora, ocasionam a não incorporação das TIC no seu fazer pedagógico. Loureiro, assevera que seguindo uma ideologia neoliberal o Estado deve "investir em políticas que propiciem as condições que qualificação da população (...) a fim de melhorar os níveis de empregabilidade da população" (2013, p.189). E assim, por meio da educação escolarizada, o estado alcançar as condições almejadas para o desenvolvimento do país.

A pesquisa de Lima (2013) revela que o computador é usado para expor algum conteúdo, apresentar o funcionamento de um *software*. Sales (2013), aponta para evidencia de que os docentes, na rede publica do Piauí, fazem uso das tecnologias digitais. Em relação ao laboratório de informática, ele corrobora com Nonato (2011), quando assevera que os laboratórios de informática não atendem aos objetivos do programa.

O ProInfo para Rocha (2013), estabelece um elo frágil e descontínuo entre a gestão das atividades dos docentes e os objetivos do programa. Neste sentido, Barreto (2010), afirma que a política do ProInfo é complexa e contraditório. Silva (2013), defende que a utilização das tecnologias digitais contribui para aprendi-

zagem do aluno, mas, existe a necessidade de ações, para que os professores se sintam capazes de fazer uso das TIC. Xavier (2013), afirma que a maioria dos docentes da escola que investigou, declararam estar entre pouco ou nada capacitados para o uso das TIC.

Silva assevera que o "acesso a internet e à possibilidade de acesso a uma ampla gama de conteúdos não se confirmam no funcionamento dos laboratórios do ProInfo e do Programa Aluno Conectado." (2013, p.84). Ele (2013), afirma que há déficits comuns em ambos os programas. Por exemplo, a falta de preparo das escolas e da comunidade para tais iniciativas, entre outros.

Teixeira analisou a prática pedagógica dos professores que participaram dos cursos no Núcleo de Tecnologia Educacional, em Natal. Os resultados da pesquisa revelam que: "o ProInfo no primeiro momento trouxe motivação e teve como impacto mudar o pensar a respeito das TIC" (2013, p.75). Neste sentido, Teixeira (2013), corrobora com Teixeira (2010), quando declara que se espera uma sucessão de mudanças a médio e longo prazo, a inserção das tecnologias na prática docente.

Em 1962, Everett apresentou o modelo da Curva da Adoção de Inovação, com o livro *Differson of Innovations*, para explicar o fenômeno do porque algumas pessoas adquirem novos produtos ou adotam novos comportamentos antes das demais. Rogers conceitua a *Diffusion of Innovations* como "Diffusion is the process by which an innovation is communicated though certain channels over time among the members of a social system" (2004, p.5). Rogers (2004) apresenta um modelo com cinco categorias, que são: *Innovators*; *Early Adopters*; *Early Majority*; *Late Majority* e *Late Majority*.

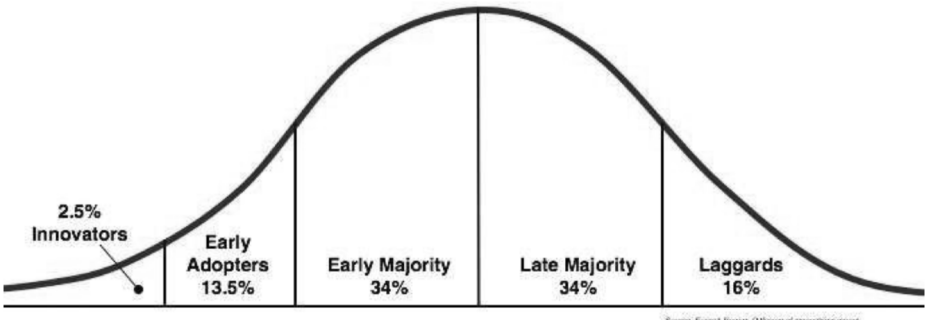


Figura 1. Percentual da população que eventualmente adquiriria o produto.
Fonte: Rogers (2004)

Segundo Rogers (2004), qualquer inovação se assemelha em uma curva normal, em forma de sino, ou seja, curva em forma de "S", que no início é plano no meio íngreme e no fim plano. O gráfico indica, que os inovadores tendem a ser apenas 2,5% da população total, enquanto que os adotantes iniciais, representam cerca de 13,5%, ou seja, um grupo pequeno. Já na Maioria Inicial e Maio-

ria Tardia, quando percebem que a inovação está sendo adotada por pessoas que elas conhecem e confiam, passam a dota-la e é nesses dois segmentos que se dá uma aceleração na taxa de adoção

Para Freire "a maioria dos docentes da rede municipal de Fortaleza, ainda não tem propriedade sobre o assunto e continuam a perpetuar práticas com poucas inovações tecnológicas." (2014, p.135). Para esta autora, um dos motivos do professor não participar dos cursos de formação oferecido pelo programa é a falta de disponibilidade de tempo.

A investigação de Apolinário (2014), assinala que é necessário a capacitação dos profissionais para ministrar os cursos do ProInfo. Em relação ao laboratório de informática, a autora corrobora com Nonato (2011) e Lima (2013), assinalando que a condição dos mesmos tem dificultado a realização das atividades pedagógicas e necessitam de melhorias.

A pesquisa de Santos (2014) evidencia que é necessária uma avaliação diagnóstica dos participantes dos cursos oferecidos pelo programa de forma a alinhar a proposta. Segundo a pesquisa de Abreu (2014), o NTE, não atende as necessidades do professor, para que seja possível a inserção das TIC, em sua prática e afirma que para que os objetivos do curso sejam alcançados é necessário que haja uma melhoria nos cursos de formação. A investigação de Flores (2014) corrobora com Silva (2010), quando afirma que há diversas interferências na efetivação do programa.

O investigador Marcon (2015) analisa as relações entre tecnologias e educação nas produções acadêmicas sobre a formação de professores promovida pelo ProInfo. Marcon (2015) assevera que as produções analisadas discutem a problemática por meio da crítica às políticas neoliberais, evidenciando a globalização da economia. Silva (2014) constatou que nos discursos oficiais as conceções de inclusão digital, estão centradas apenas ao acesso e uso pedagógico das TIC. Neste sentido, o governo disponibiliza laboratórios de informática e laptop, cumprindo em parte com o que é proposto dentro dessa conceção de inclusão digital.

Silva (2015) assevera que a maioria dos professores da 2 Regional de Ensino da Paraíba, já realizaram cursos para uso das TIC. Entretanto, ela afirma que "as capacitações oferecidas pelo ProInfo, geralmente estão voltadas para o uso técnicooperacional." (2015, p.11). Andrade (2013) e Santos (2014), corroboram com Silva (2015), quando declaram que a formação oferecida pelo ProInfo, tem sido ineficaz para viabilizar o uso pedagógico das TIC. Rodrigues afirma que o uso *do tablet* na prática pedagógica "resumiu-se às tentativas de uso corriqueiro." (2016, p.87). Para este autor, a ação do programa falhou no tocante à qualidade técnica do equipamento, formação insuficiente e conectividade.

Numa publicação da OCDE afirma-se que "Os planos de tecnologia na educação às vezes prometiam melhorar a eficiência dos processos educacionais, proporcionando melhores resultados a um custo menor (OCDE, 1999; OCDE, 2010b)" (2015, p.189). Mas, com muitos atores envolvidos, as tecnologias ainda não melhoram os resultados em relação aos custos. Estes não tem sido baixos. Ao tratar da proposição de políticas públicas de TDIC na educação, Almeida e

Valente afirmam "é necessário considerar as competências de pessoas e de setores que compõem as estruturas concêntricas do sistema educativo" (2016, p.37).

Percebe-se nas produções acadêmicas a respeito do ProInfo Integrado, que existem vários fatores intervenientes para a inserção das TDCI na prática pedagógica, dentre eles, a formação continuada e em serviço, uma infraestrutura deficitária, a falta ou baixa conexão da internet, entre outros, são fatores que não viabilizam a inclusão digital dos alunos da escola pública. Assim, os resultados da análise documental revelam que o programa não alcançou os seus objetivos.

REFERÊNCIAS

Abreu, M. (2014). *O Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO e a alfabetização nas escolas assistidas pelo Núcleo de Tecnologia Educacional de Monte Carmelo: desafios e entraves.* Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1347. Acedido em 15 de dezembro de 2016.

Almeida, M. e Valente, J. (2016). Políticas de Tecnologias na educação Brasileira. *CIEB ESTUDOS #4.* Disponível em: http://www.cieb.net.br/wp content/uploads/2016/12/CIEB-Estudos-4-Politicas-de-Tecnologia-naEducacaoBrasileira.pdf. Acedido em 08 de novembro de 2018.

Almeida, M. e Valente, J. (2018). Análise de Políticas de Tecnologias na Educação: um modelo baseado em quatro eixos em equilíbrio e um eixo transversa. *Atas do V Congresso Internacional TIC e Educação*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/atas_te_2018.pdf. Acedido em 08 de novembro de 2018.

Alves, T. (2009). *Tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas: da idealização à realidade: estudos de casos múltiplos avaliativos realizado em escolas públicas do ensino médio do interior paraibano brasileiro*. Dissertação de Mestrado em Ciência da Educação, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1156. Acedido em 15 de dezembro de 2016.

Apolinário, M. (2015). *O laboratório proinfo: uso e apropriação das tecnologias educacionais por parte dos professores*. Dissertação Mestrado em Educação - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/794. Acedido em: 7 janeiro 2017.

Andrade, G. (2013). *A formação dos professores para o uso das TICs na rede municipal de ensino de Juiz de Fora.* Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em:https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/904/1/gervasiodocarmoandrade.pdf. Acedido em 15 de dezembro de 2016.

Barreto, P. (2010). *Professor e o uso da informática em escolas públicas: o exemplo de Campinas*. Dissertação Mestrado em Educação-Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Universidade Católica de Campinas. Disponível em http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/651. Acedido em 07 de janeiro de 2017.

Flores, V. (2014). *Um olhar sobre a implantação do ProInfo em escolas municipais de Minas*

Gerais. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Lavras. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/1904/2/DISSERTAÇÃO%20Um%20olhar%20sobre%20a%20implantação%20do%20ProInfo%20em%20escolas%20municipais%20de%20Minas%20Gerais.pdf. Acedido em: 15 janeiro 2017.

Lima, I. (2013). *Uma investigação sobre o(s) uso(s) de calculadoras e computadores por professores de matemática da rede pública estadual de Aracaju*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, pela UFG. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5182/1/IVANA_SILVA_SANTOS_LIMA.pdf. Acedido em 15 de março de 2016.

Lobato, T. (2010). *Proinfo integrado à formação de professores de rede pública de ensino do Amapá: construindo uma identidade.* Dissertação Mestrado em Educação– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9548. Acedido em 15 de janeiro de 2017.

Loureiro, C. (2013). *Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública: estratégias da governamentalidade eletrônica.* Tese de doutorado em educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4125. Acedido em 15 de dezembro de 2016.

Marcon, M. (2015). *As relações entre tecnologias e educação em produções académicas sobre formação de professores no PROINFO.* Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080//handle/tede/1146. Acedido em 15 de janeiro de 2017.

Martins, I. (2009). *Política pública e educação digital no ensino fundamental em Natal/RN: análise de eficácia da atuação dos objetivos do Proinfo Municipal.* Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/12143/1/MartinsILB_DISSERT.pdf. Acedido em 15 de janeiro de 2017.

Nonato, F. (2011). *Proinfo e o ensino de matemática em Pimenta Bueno-RO: implicações e desafios*. Dissertação de mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://tede2.pucrs.br:8080/tede2/handle/tede/3419 Acedido em 10 de janeiro de 2017.

OCDE (2015). *Implications of Digital Technology for Education Policy and Practice*. *OECDiLibrary*, 8. 187-195. Disponível em: http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/9815021e.pdf?expires=1498224402&id=id

&accnam e=guest&checksum=C44F02C54B14CB74F9C7B14D480377D7. Acedido em: 23.06.2017.

Plácido, M. (2011). *Formação continuada de Professores: análise sobre uso das tecnologias da informação e comunicação TIC na organização do trabalho pedagógico*. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: http://bdtd.ufs.br/handle/tede/1780. Acedido em 07 de janeiro de 2017.

Rocha, M. (2013). *Avaliação de política pública: o proinfo e sua gestão no município de parnamirim (2009-2012).* Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/19701/1/MariaDasVitoriasFerreiraDaRocha_DISSERT.pdf. Acedido em 02 de março de 2017.

Rogers, E. (2004*). Diffusion of innovations*. (4.ed). Nova York: Free Press.

Rodrigues, J. W. M. (2016). *Apropriação didática do tablet educacional por docentes do ensino médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.* Dissertação Mestrado em Educação Universidade de Brasília. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/21056. Acedido em: 07 de janeiro de 2017.

Sales, E. (2013). *Tecnologias digitais: o seu lugar nas práticas pedagógicas em uma escola pública municipal do Piauí*. Mestrado de Educação/Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piau. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4037. Acedido em 07 de janeiro de 2017.

Santos, D. (2014). *Uso pedagógico de tecnologias educativas: uma análise da formação continuada do ProInfo no município de Garanhuns - Pernambuco.* Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11281. Acedido em 07 de janeiro de 2017.

Schnell, R. (2009). *Formação de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo junto aos núcleos de tecnologia educacional do Estado de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado em Educação – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: http://179.97.105.11/handle/handle/1044. Acedido em 02 de março de 2015.

Silva, A. (2015). *Tecnologia da informação e comunicação e educação: como os professores do estado da paraíba lidam com isso?* Dissertação de Mestrado pela Universidade Estadual da Paraíba. Disponível em: http://tede.bc.uepb.edu.br/tede/jspui/handle/tede/2295. Acedido em 10 de janeiro de 2017.

Silva, M. (2014). *A inclusão digital nas políticas públicas de inserção das tecnologias de informação e comunicação na educação: o discurso e a prática dos cursos de formação de professores.* Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/.../Dissertacao_Maria_Lea_Guimaraes_Final%20(completa). Acedido em 10 de janeiro de 2017.

Silva, R. (2013*). Inclusão digital no Brasil: trajetória e casos do Programa aluno conectado em Pernambuco*. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12505. Acedido em 10 de maio de 2016.

Teixeira, C. (2010). *Inovar é preciso: concepções de inovação em educação dos programas Proinfo, enlaces e educar*. Dissertação de Mestrado em Educação, pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/claudia_maria_francisca_teixeira. pdf. Acedido em 15 de janeiro de 2017.

Teixeira A. (2012). *Difusão tecnológica no ensino de línguas: o uso de computadores portáteis nas aulas de língua portuguesa sob a ótica da complexidade.* Tese em Letras Estudos Lingüísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_21b6bcb9a3a649a8bfedb98df36b382a. Acedido em 02 de dezembro de 2016.

Teixeira, S. (2013). *Políticas de inclusão digital: impactos na prática pedagógica de professores em Escola Pública da Cidade de Natal/Brasil.* Dissertação de Mestrado em Ciência da Educação, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/5147. Acedido em15 de dezembro de 2016.

Xavier, C. (2013). *Escolas parque de Brasília: uso do laboratório de informática pelos professores de arte*. Dissertação de Mestrado em Arte pela Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/19701. Acedido em 10 de janeiro de 2017.

Xavier. L. (2011). *O Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA)e o ensino de Geografia.* Dissertação de Mestrado em Geografia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.cibergeo.org/atividades/Dissertacao_Luiz_Guilherme_de_Souza_Xavier.p df._ Acedido em 10 de janeiro de 2017.

Eficácia da formação: um estudo longitudinal nas forças armadas portuguesas

Nuno Santos Loureiro [76]
Mariana Gaio Alves [77]

Resumo
A investigação em curso pretende estudar a transferência da formação para o local de trabalho, em contexto militar. Consideram-se fatores relacionados com as características individuais dos formandos, com o contexto organizacional e com a conceção da formação, bem como as relações que se estabelecem entre esses fatores e a intenção de transferir, face à cultura de aprendizagem, ao comprometimento organizacional e às expectativas de desenvolvimento da carreira. O estudo empírico será realizado em três momentos – antes da formação, no final da formação e três a seis meses após a formação – e pretende possibilitar a compreensão sobre como evolui essa influência ao longo do processo formativo.
O estudo é concetualmente sustentado no modelo holístico *HRD Research and Evaluation* de Holton (1996), na *Theory of Planned Behavior* de Ajzen (1991), no modelo das organizações aprendentes de Watkins e Marsick's (1993, 1996) e no conceito de comprometimento organizacional de Meyer e Allen (1991).
O estudo será desenvolvido utilizando uma estratégia quantitativa do tipo correlacional, com reforço qualitativo, aplicando um raciocínio do tipo hipotético-dedutivo e indutivo, onde será seguido um desenho de pesquisa de delineamento longitudinal com uma componente transversal.
A recolha de dados para o estudo empírico será efetuada através de questionário e o reforço qualitativo decorrerá de entrevistas individuais e grupos de discussão sobre os resultados.
Tendo em conta que esta pesquisa está ainda em curso, o presente artigo centra-se na apresentação do quadro conceptual e sua interligação com a estratégia metodológica para o estudo empírico.

Palavras-chave: Formação de Adultos; Transferência da Formação; Comprometimento Organizacional; Cultura Organizacional de Aprendizagem; Forças Armadas.

[76] nuno.a.loureiro@gmail.com; Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa/Instituto Universitário Militar (Portugal)
[77] mga@fct.unl.pt; Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Nova de Lisboa/ UIED-Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento (Portugal)

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende apresentar o quadro conceptual e sua interligação com a estratégia metodológica para o estudo empírico, referente à investigação subordinada ao tema "Eficácia da Formação: Um Estudo Longitudinal nas Forças Armadas Portuguesas". Desta forma começar-se-á por enquadrar o tema da formação nas Forças Armadas portuguesas, fazendo referência a algumas das principais preocupações atuais. Em seguida, será desenvolvido o enquadramento concetual da investigação, referindo-se o seu objeto e objetivos e respetivo modelo de análise. No modelo de análise, será explicado o seu desenvolvimento metodológico e os procedimentos e instrumentos a serem utilizados em cada uma das quatro fases da pesquisa. Por fim explicitar-se-ão as principais contribuições para o conhecimento e algumas das preocupações éticas no decurso deste trabalho.

Nas Forças Armadas portuguesas a educação militar de carreira dos oficiais, consubstanciada no Ensino Superior Publico Militar (ESPM), é orientada para satisfazer as necessidades organizacionais. O ESPM está integrado no Sistema Público de Ensino Superior, sujeito aos processos de avaliação da Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior (A3ES), e orientado por um sistema de gestão da qualidade. Decorrente do artigo 78.º do Estatuto dos Militares das Forças Armadas e da sua própria organização, o ESPM, concretiza-se em ciclos de estudos e cursos de formação inicial, que habilitam ao ingresso na categoria de Oficial, nas diferentes classes, armas, serviços ou especialidades; outros ciclos de estudos de nível superior, conferentes ou não de grau académico, que habilitam os militares com conhecimentos complementares; e cursos de promoção, destinados a habilitar o militar com os conhecimentos técnico militares necessários ao desempenho de cargos e exercício de funções de nível e responsabilidade mais elevados, sendo condição especial de acesso ao posto imediato e de avaliação obrigatória.

Os desafios atuais do ESPM, face aos seus objetivos, passam por: (1) assegurar o (re)alinhamento curricular entre os requisitos e necessidades e a criação de competências para o cumprimento da missão; (2) avaliar a efetividade do processo formativo, especialmente no que diz respeito a mudanças comportamentais e resultados organizacionais; (3) procurar uma boa relação custo/benefício; (4) repensar a formação contínua de carreira tendo em vista a sua otimização; e (5) a consolidação de um modelo de gestão educacional, garantindo eficácia e eficiência, através da validação interna e externa da formação.

A eficácia da formação assume-se como um fator crítico de sucesso para as organizações, face aos investimentos necessários e aos resultados esperados. Esta questão é particularmente relevante para as Forças Armadas que têm que conciliar reduções do orçamento disponível com a capacitação da sua força de trabalho para enfrentar os desafios de um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo. Sabendo-se que a educação militar *"helps establish the conditions for military success by creating the intellectual architecture to make military operations more effective*" (Toronto, 2015, p.2), assentando essa eficácia, em grande parte, na trans-

ferência efetiva da formação para o local de trabalho, revela-se pertinente o domínio dos fatores que a influenciam. Outra das variáveis que influencia a transferência efetiva da aprendizagem é a intenção de transferir, que pode ser entendida e testada através da teoria do comportamento planeado[78] (TPB) (Ajzen, 1991) que explica que a intenção de agir é influenciada pela atitude em relação ao comportamento, às normas subjetivas e ao controlo comportamental percebido (Machin & Fogarty, 2003, 2008).

É nesta sequência que se enquadra a investigação em curso, que pretende estudar a transferência da formação para o local de trabalho, em contexto militar. Considerar-se-ão fatores relacionados com as características individuais dos formandos, com o contexto organizacional, com a conceção da formação, a cultura de aprendizagem, o comprometimento organizacional e as expectativas de desenvolvimento da carreira, bem como as relações que se estabelecem entre estes fatores e a intenção de transferir. O estudo empírico será realizado em três momentos – antes da formação, no final da formação e três a seis meses após a formação – e pretende possibilitar a compreensão sobre como evolui essa influência ao longo do processo formativo.

REVISÃO DE LITERATURA

Quando se fala em eficácia da formação, imediatamente emerge o modelo de quatro níveis de Kirkpatrick (Kirkpatrick, 1975, Kirkpatrick, 1996, Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2008, Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2010; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2011; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2015, 2014), o mais utilizado pelas organizações para medir a eficácia da formação, essencialmente no que diz respeito aos dois primeiros níveis: reação e aprendizagem. Em relação ao terceiro e quarto níveis, comportamentos e resultados, talvez por causa de sua maior complexidade e custo, poucas organizações os implementam. E quando se fala sobre comportamentos e resultados, fala-se sobre a eficácia da transferência da formação para o local de trabalho.

Um dos modelos mais influentes para entender e explicar o processo de transferência da formação foi proposto por Baldwin e Ford (1988). Segundo esses autores, a generalização e manutenção do conteúdo da formação é diretamente influenciada por três fatores principais: (1) as características dos formandos, incluindo as suas capacidades, personalidade e motivação; (2) o ambiente de trabalho através de oportunidades de suporte e aplicação; e (3) a retenção da aprendizagem, que por sua vez é influenciada pelo desenho da formação que incorpora variáveis como os princípios de aprendizagem, sequência e conteúdo da formação.

Complementando o trabalho de Baldwin e Ford, Holton (1996) desenvolveu um modelo holístico, considerando que a transferência da aprendizagem de-

[78] Tradução do autor de "Theory of Planned Behaviour"

pende de: (1) influências secundárias, como traços de personalidade, autoeficácia e atitudes profissionais; (2) motivação para aprender e transferir; (3) apoio social e organizacional para uma mudança comportamental; e (4) habilidades para aprender e desenho do curso.

A multidimensionalidade do conceito de transferência possibilita apontar diferentes e importantes aspetos a serem considerados na análise de transferência. De facto, o período após a formação, no qual o trabalhador retorna para desempenhar sua função, é um fator crítico para que a aprendizagem se consolide e tenha efeitos reais sobre o desempenho profissional. A evidência de que apenas uma pequena percentagem da formação resulta numa transferência real para o local de trabalho, só recentemente começou a receber mais atenção como um aspeto essencial para descobrir o sucesso da formação, além do estudo das reações imediatas e a aprendizagem dos formandos. É necessário, portanto, analisar em que contextos ocorre a transferência do treinamento, bem como os fatores que o facilitam ou, pelo contrário, dificultam a sua demonstração.

Holton e Bates (Holton, 1996, 2005; Seyler, Holton, Bates, Burnett, & Carvalho, 1998; Holton, Bates, & Ruona, 2000; Bates, 2004; Bates & Khasawneh, 2005; Holton, Bates, Bookter, & Yamkovenko, 2007; Velada, Caetano, Bates, & Holton, 2009; Bates, Holton, & Hatala, 2012; Hutchins, Nimon, Bates, & Holton, 2013; Alvelos, Ferreira, & Bates, 2015; Banerjee, Gupta, & Bates, 2016), dois dos mais profícuos investigadores na área da transferência da formação, consideram que as políticas de avaliação da formação, implementadas nas organizações, podem reduzir drasticamente o diferencial entre as espectativas organizacionais e as realizações dos indivíduos. Sendo um constructo multidimensional, o processo formativo incorpora fatores motivacionais, de acessibilidade, de recompensas e suporte, cuja eficácia poderá ser medida através da qualidade e quantidade de competências adquiridas, da transferência para o local de trabalho e pelos resultados produzidos na organização. Sendo um facto que as organizações investem montantes muito elevados na formação dos seus colaboradores, esperam retirar desse investimento o retorno equivalente em capacidades, conhecimento, produtividade, desempenho, atitudes e competitividade, assumindo a transferência da formação como uma ferramenta estratégica. (Alnowaiser, 2017).

Este processo complexo da transferência da formação constitui um verdadeiro sistema, que inclui as diferenças e perceções individuais, a própria formação e o contexto em que se insere. (Bates, *et al*., 2012). Concebido, a partir do modelo de Holton (1996), o *Learning Transfer System Inventory* é um questionário concebido para, de forma empírica, avaliar as perceções individuais dos catalisadores e barreiras à transferência da aprendizagem da formação profissional (Bates, *et al.,* 2012). Permite preencher a lacuna existente na avaliação das aprendizagens e dos fatores que influenciam e afetam a sua transferência para o local de trabalho. Divide-se em quatro grandes grupos de fatores, designadamente, as características dos formandos, o design da formação, a motivação e as características do contexto de trabalho. É um instrumento que os profissionais de recursos humanos têm à disposição e que poderão utilizar para avaliar potenciais problemas antes da formação, como parte da avaliação de seguimento de pro-

gramas já estabelecidos, como ferramenta de diagnóstico para investigar os problemas da formação, para orientar intervenções para aumento da transferência, incorporar a avaliação da transferência na avaliação de desempenho dos trabalhadores e para conduzir avaliações de necessidades de formação (Holton, *et al.*, 2000).

Meyer e Allen (1991, 1997), definiram o comprometimento organizacional como uma ligação psicológica entre o empregado e a organização em que está inserido que torna pouco provável um abandono voluntário. Entendido desta forma, este vínculo pode ser uma poderosa ferramenta para a retenção de talentos, num mercado de trabalho cada vez mais competitivo. O comprometimento organizacional é explicado por atitudes de crença e aceitação dos valores da organização, intenção de utilizar as suas capacidades e devotar o seu esforço em prol da organização, aliada a uma disposição assumida de permanecer na organização (afetivo); por uma ligação com base nas recompensas esperadas ou nos custos inerentes ao abandono (calculativo); quando é estabelecida uma relação de subordinação e autoridade (sociológico); por pressões relacionadas com comportamentos normativos (normativo) (Dirani & Kuchinke, 2011).

Apesar de inicialmente ter sido abordado como um constructo unidimensional (Mowday, Steers, & Porter, 1978), estudos apontam para a sua multidimensionalidade (Meyer & Allen, 1991, 1997; Meyer, Allen, & Smith, 1993), podendo mesmo afirmar-se que essa multidimensionalidade explica melhor a compreensão do comportamento individual em determinado contexto organizacional. Assim, o comprometimento organizacional, a par das compensações materiais e do suporte dos supervisores é um dos mais fortes preditores do desempenho organizacional.

Além do clima de transferência, a cultura da organização é uma variável importante na explicação da transferência da formação. Mais especificamente, essa relação é analisada em termos da existência ou não, na organização, de uma cultura caracterizada pela promoção da aprendizagem contínua dos seus colaboradores.

Tracey, *et al*, (1995) definem a cultura da aprendizagem contínua como a partilha de perceções e expectativas de todos os membros da organização que a aprendizagem é essencial para eles e associada ao seu trabalho diário. Nesse sentido, para esses autores, a cultura da aprendizagem contínua pode ser considerada como uma parte específica da cultura organizacional geral, considerando que a cultura organizacional é definida como um sistema de valores e crenças compartilhados pelos membros de uma organização (Schein, 1985).

A cultura de aprendizagem organizacional (OLC) potencia as práticas de aquisição de conhecimentos e a transferência da aprendizagem (Yang, Watkins, & Marsick, 2004) desenvolvendo os consensos sobre o valor do conhecimento e a utilização desse conhecimento para a prossecução dos objetivos das organizações. A OLC tem um impacto positivo nas variáveis de resultados como o conhecimento e o desempenho financeiro e é essencial para manter as vantagens competitivas. (Banerjee, *et al.*, 2016)

Por influência da OLC os colaboradores partilham uma visão comum e os

canais informacionais e são incentivados a fomentar a aprendizagem interativa, criando e partilhando conhecimento e valores. Estas são as principais características que diferenciam a OLC de outras culturas organizacionais. (Li & Liu, 2014) A cultura e o clima de aprendizagem facilita a transferência do conhecimento através de canais informais e não formais, cada vez mais explorados para formar com base na troca de experiências, incrementando desta forma o suporte dos pares, essencial para o desempenho organizacional. (Marsick & Watkins, 2003) Estudos apontam que a OLC tem um impacto positivo na melhoria do comprometimento organizacional (Yang, Watkins, & Marsick, 1978). O modelo de Watkins e Marsick identifica sete ações que uma organização aprendente deve praticar: proporcionar oportunidades de formação contínua, promover o diálogo, encorajar o trabalho e aprendizagem colaborativa, estabelecer sistemas de partilha de conhecimento, ligar a organização ao contexto e procurar líderes envolvidos com o processo. A organização aprendente é aquela em que a aprendizagem organizacional se baseia no trabalho de equipa, na colaboração, criatividade e conhecimento dos processos com valor e significado coletivo (Joo, 2010).

Outros dois conceitos que se pretende analisar são a exploração da carreira, que é um processo de busca ao longo da vida de informações relevantes para progressão na carreira, acionado particularmente durante as transições, pois permite enfrenta-las (Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1982; Zikic & Klehe, 2006); e o planeamento da Carreira, definido como o desenvolvimento de carreiras futuras, perseguindo objetivos de carreira (Gould, 1979; Zikic & Klehe, 2006).

Por fim, o conceito que se pretende aferir, a intenção de transferir, que é apontada como precursora de quaisquer iniciativas relacionadas com a transferência da formação para o local de trabalho. (Machin & Fogarty, 1998), é um compromisso de agir de uma determinada maneira sempre que certas condições forem cumpridas. As intenções de implementação foram consideradas instrumentais para tornar o indivíduo mais consciente dos aspetos do ambiente mais relevantes para a consecução de seus objetivos. Se o formando não tiver intenção de transferir, é improvável que ocorra qualquer transferência (Machin & Fogarty, 2003, 2008.)

METODOLOGIA

O estudo é concetualmente sustentado no modelo holístico *HRD Research and Evaluation* de Holton (1996), na *Theory of Planned Behaviour* de Ajzen (1991), no modelo das organizações aprendentes de Yang, Watkins e Marsick (1978) e no conceito de comprometimento organizacional de Meyer e Allen (1991).

Será desenvolvido utilizando uma estratégia mista (quantitativa/qualitativa) (Creswell, 2013), aplicando um raciocínio do tipo hipotético-dedutivo (Quivy & Campenhoudt, 2008), onde será seguido um desenho de pesquisa de delineamento longitudinal com uma componente transversal (Bryman, 1988). O objeto da pesquisa é o ESPM consubstanciado na identificação e estudo dos fatores que afetam a transferência de aprendizagem para o local de trabalho, ao longo da

carreira, nas diferentes etapas do processo de aprendizagem, no contexto organizacional militar.

Os seus objetivos gerais são: (1) compreender melhor o processo de transferência de aprendizagem para o local de trabalho, associado à educação militar de carreira; e (2) identificar, analisar, descrever e explicar os fatores que impactam na transferência de aprendizagem para o local de trabalho, associados à educação militar de carreira.

E os objetivos específicos: (1) definir e validar um instrumento de investigação e diagnóstico para o processo de transferência de aprendizagem para o local de trabalho, associado à educação militar de carreira; (2) identificar e analisar os fatores que afetam a intenção de transferência de aprendizagem para o local de trabalho em diferentes fases do processo de aprendizagem; e (3) avaliar o efeito moderador da conceção da formação e do clima de transferência na intenção de transferir a aprendizagem para o local de trabalho.

Na figura 1 apresenta-se o modelo de análise para esta pesquisa com os três momentos identificados:

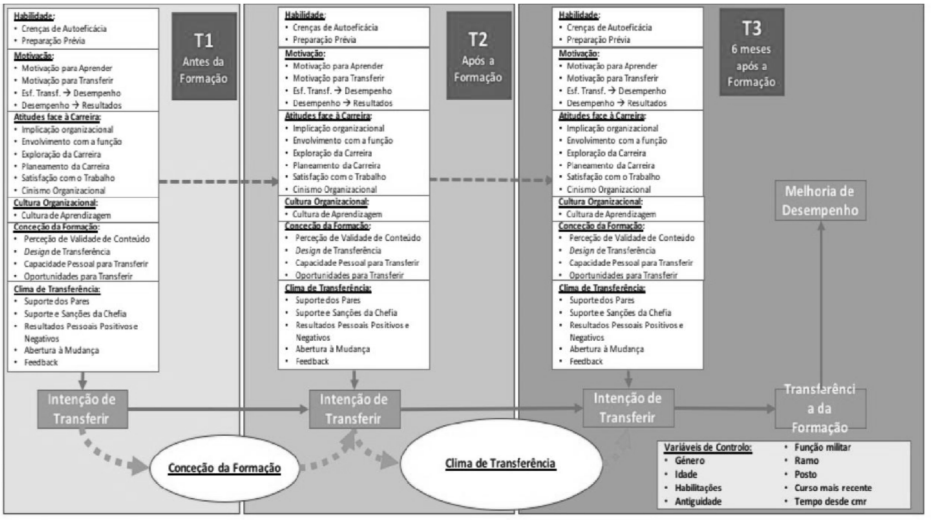


Figura 1. Modelo de análise

O desenvolvimento da investigação decorrerá em quatro fases, cada uma incorporando um estudo empírico.

Fase 1

Proceder-se-á à construção e validação do instrumento de identificação e medição dos fatores que impactam a intenção de transferência de aprendizagem para o local de trabalho, que será baseado nas seguintes escalas:

- *Learning Transfer System Inventory*, LTSI Versão 4; Bates, Holton e Hatala, 2012. (48 itens)
- *Organizational Commitment Questionnaire*, OCQ; Meyer e Allen, 1991. (apenas a dimensão afetiva com 6 itens)
- *Dimensions of Learning Organization Questionnaire*, DLOQ, Watkins e Marsick, 1993, 2003; Yang, 2003. (versão unidimensional de 7 itens)
- *Intention to Transfer Scale*, Machin e Fogarty, 2003. (11 itens)

Serão ainda adicionados itens *ad-hoc* de investigação de fatores específicos relacionados com o contexto militar. (27 itens)

Na adaptação do Questionário de Fatores de Transferência da Aprendizagem Militar (99 itens) será utilizada uma metodologia assente na tradução/retroversão com a participação de militares bilingues, na avaliação subjetiva e objetiva desenvolvida pelos investigadores, e num pré-teste submetido a uma amostra de conveniência de 30 participantes (Dimitrova, 2010; Bates, 2018).

O Questionário será depois submetido a uma população de oficiais que já participaram num curso do ESPM, sendo a confiabilidade medida através da análise da consistência interna (*Alpha de Cronbach*) e a validação efetuada pelo método da Modelagem de Equações Estruturais (MEE) por meio da Análise Fatorial Confirmatória (AFC).

Fase 2

Estudo comparativo dos fatores que impactam na intenção de transferir, ao longo do processo de aprendizagem, desde o início da formação até seis meses após retorno ao local de trabalho. Este estudo terá como objetivos:

- Medir os fatores individuais e organizacionais que influenciam diretamente a intenção de transferência de aprendizagem para o local de trabalho no contexto militar antes do curso, logo após o curso e seis meses após o curso;
- Medir a variância de fatores individuais e organizacionais que influenciam diretamente a intenção de transferência de aprendizagem para o local de trabalho no contexto militar antes do curso, logo após o curso e seis meses após o curso;
- Medir a variância de fatores individuais e organizacionais que influenciam diretamente a intenção de transferência de aprendizagem para o local de trabalho no contexto militar antes do curso, logo após o curso e seis meses após o curso, e sua capacidade preditiva em relação à transferência de aprendizagem e melhoria de desempenho.

O Questionário de Fatores de Transferência de Aprendizagem (99 itens) será submetido aos oficiais que participem num curso do ESPM em 2019 e 2020 (750).

A analise dos resultados será efetuada através de análise fatorial confirmatória (AFC), análise correlacional, análise de variância (ANOVA) e médias, desvio padrão, estimativas mínimas e máximas.

Fase 3

Estudo em que se procurará avaliar o papel mediador do *design* da formação e do clima de transferência, na relação entre os fatores e a intenção de transferência de aprendizagem para o local de trabalho, medida antes do curso, logo após o curso e seis meses após o curso.

O Questionário de Fatores de Transferência de Aprendizagem (99 itens) será submetido aos oficiais que participem num curso do ESPM em 2019 e 2020 (750).

A analise os resultados será efetuada através de análise fatorial confirmatória (AFC) e modelagem de equações estruturais (SEM).

Fase 4

Será um estudo exploratório para identificar os fatores da transferência de aprendizagem para o local de trabalho, ao longo do processo de aprendizagem.

Embora as fases 2 e 3 sejam bastante exaustivas no número de variáveis analisadas, com impacto na intenção de transferência para o local de trabalho, no contexto militar, na fase 4 opta-se por seguir alguns formandos desde o início do curso até seis meses após o curso, recolhendo periodicamente, através de entrevistas não estruturadas e grupo focal, as suas opiniões e perceções sobre barreiras e/ou catalisadores do processo de aprendizagem e posterior intenção de transferir para o local de trabalho.

Para tal, pretende-se fazer o acompanhamento de 10 oficiais, selecionados dos cursos em análise, realizando periodicamente entrevistas não estruturadas e discussões em Grupo Focal sobre os fatores de transferência de aprendizagem.

Sobre a informação assim recolhida far-se-á a necessária análise de conteúdo de acordo com a abordagem indutiva geral (Creswell, 2013).

CONCLUSÃO

Tendo em conta que esta pesquisa está ainda em curso, neste artigo apresentou-se o quadro conceptual e sua interligação com a estratégia metodológica para o estudo empírico.

Conforme anteriormente mencionado, o estudo é concetualmente sustentado no modelo holístico *HRD Research and Evaluation* de Holton (1996), na *Theory of Planned Behaviour* de Ajzen (1991), no modelo das organizações aprendentes de Yang, Watkins e Marsick (1978) e no conceito de comprometimento organizacional de Meyer e Allen (1991) e será desenvolvido utilizando uma estratégia mista (quantitativa/qualitativa) (Creswell, 2013), aplicando um raciocínio do tipo hipotéticodedutivo (Quivy & Campenhoudt, 2008), onde será seguido um desenho de pesquisa de delineamento longitudinal com uma componente transversal (Bryman, 1988).

Os seus objetivos gerais passam por compreender melhor, no contexto do ESPM, o processo de transferência de aprendizagem para o local de trabalho, e identificar, analisar, descrever e explicar os fatores que impactam nessa transferência de aprendizagem para o local de trabalho.

Considera-se que esta pesquisa será relevante e contribuirá para: (1) o aprofundamento do conhecimento sobre os fatores que afetam e condicionam a transferência de aprendizagem ao longo do processo; (2) a análise das relações entre cultura de aprendizagem, comprometimento organizacional, planeamento e exploração de carreira e transferência de aprendizagem para o local de trabalho; (3) o desenvolvimento dos profissionais de educação e formação militar (planeamento, execução e avaliação do curso); e (4) o desenvolvimento de instrumentos validados e testados para monitorar os fatores que afetam a eficácia da formação.

Para finalizar referem-se algumas questões éticas que são preocupação desta investigação: (1) será solicitada permissão aos autores para utilização das escalas que servirão de base para a preparação dos instrumentos de recolha de dados; (2) será solicitada autorização superior militar para desenvolver o trabalho de campo nos Ramos das Forças Armadas; (3) serão garantidos o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados na recolha, tratamento e apresentação de resultados (serão utilizados códigos de identificação para o acompanhamento longitudinal); e (4) será garantida a integridade dos dados durante o tratamento estatístico e análise de conteúdo.

REFERÊNCIAS

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Orgnizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*, 179–211.

Alnowaiser, A. (2017). *The impact of work environment, individual characteristics, training design and motivation on training transfer to the work: the case of Saudi Arabian Public Security Organisation*. University of Westminster. Obtido de http://westminsterresearch.wmin.ac.uk/18876/1/Alnowaisar_Abudulaziz_thesis.pdf

Alvelos, R., Ferreira, A. I. & Bates, R. (2015). The mediating role of social support in the evaluation of training effectiveness. *European Journal of Training and Development*, 39(6), 484–503.

Baldwin, T., Ti. T. & Ford, J. (1988). Transfer of Training: a Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105.

Banerjee, P., Gupta, R. & Bates, R. (2016). Influence of Organizational Learning Culture on Knowledge Worker's Motivation to Transfer Training: Testing Moderating Effects of Learning Transfer Climate. *Current Psychology*, (December), 1–12.

Bates, R. (2004). A Critical Analysis of Evaluation Practice: the Kirkpatrick Model and the Principle of Beneficence. *Evaluation and Program Planning*, (27), 341–347.

Bates, R. (2018). *Translation Process for Surveys: From English to a Target Language* (Vol. 1).

Bates, R., Holton, E. & Hatala, J. (2012). A revised learning transfer system inventory: Factorial replication and validation. *Human Resource Development International*, 15(5), 549–569.

Bates, R. & Khasawneh, S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 96–109.

Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. Routledge.

Creswell, J. (2013). Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. *Research Design*, 1–26.

Dimitrova, B. (2010). Translation process. Em Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies* (pp. 406–411).

Dirani, K. M. & Kuchinke, K. (2011). Job satisfaction and organizational commitment: Validating the arabic satisfaction and commitment questionnaire (ASCQ), testing the correlations, and investigating the effects of demographic variables in the lebanese banking sector. *International Journal of Human Resource Management*, *22*(5), 1180–1202.

Gould, S. (1979). Characteristics of Career Planners in Upwardly Mobile Occupations. *Academy of Management Journal*, 22(3), 539–550.

Holton, E. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly;Spring*, 7(1).Obtido de http://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/INF3280/v13/undervisningsmateriale/holton1996flawedfourlevelevaluationmodel.pdf

Holton, E. (2005). Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 37–54.

Holton, E., Bates, R. A., Bookter, A. I. & Yamkovenko, V. B. (2007). Convergent and divergent validity of the learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 18(3), 385–419.

Holton, E. , Bates, R. & Ruona, W. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333–360.

Hutchins, H., Nimon, K., Bates, R. & Holton, E. (2013). Can the LTSI predict transfer performance? Testing intent to transfer as a proximal transfer of training outcome. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(3), 251–263.

Joo, B. (2010). Organizational commitment for knowledge workers: The roles of perceived organizational learning culture, leader-member exchange quality, and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, *21*(1), 69–85.

Kirkpatrick, B. & Kirkpatrick, W. (2010). *ROE's Rising Star: Why Return of Expectations are getting so much attention.*

Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's Four-Level Model. *Training & Development*. https://doi.org/Article

Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2008). *Evaluating Training Programs - The Four Level Model* (3.ª ed.). Berrett Koehler. Obtido de https://www.bkconnection.com/static/Evaluating_Training_Programs_EXCERPT.pdf

Kirkpatrick, D. (1975). *Evaluating training programs*. Tata McGraw-Hill Education.

Kirkpatrick, J. D. & Kirkpatrick, W. K. (2011). Creating ROE: the end is the beginning. Obtido 13 de janeiro de 2018, https://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Storage/Newsletter articles/Creating ROE ASTD 11 11.

Kirkpatrick, J. & Kirkpatrick, W. (2015). *An Introduction to the New World Kirkpatrick Model*. obtido de http://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Resources/White Papers/Introduction to the Kirkpatrick New World Model.pdf

Kirkpatrick, J. & Kirkpatrick, W. (2014). *The Kirkpatrick four levels: A fresh look after 55 years 1959-2014*. Obtido de http://www.tk11.astd.org/tk11/Custom/Handout/Session5760_1.pdf

Li, F. & Liu, P. (2014). Review of Organizational Learning Culture from the Perspective of Selfdependent Innovation. *Journal Of Chinese Economics*, 2(1), 53–61.Obtido de http://journals.sfu.ca/nwchp/index.php/journal

Machin, M. & Fogarty, G. (1998). Assessing the antecedents of transfer intentions in a training context. *International Journal of Training and Development*, 8(3), 222–236.

Machin, M. & Fogarty, G. (2003). Perceptions of training-related factors and personal variables as predictors of transfer implementation intentions. *Journal of Business and Psychology*, 18(1), 51–71.

Machin, M. & Fogarty, G. (2008). The Effects of Self-Efficacy, Motivation to Transfer, and Situational Constraints on Transfer Intentions and Transfer of Training Organisational psychology View project Psychological assessment View project. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 98–115.

Marsick, V. & Watkins, K. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132–151

Meyer, J. & Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89.

Meyer, J. & Allen, N. (1997). Commitment in the workplace: Theory, Research, and Application. *Human Resource Development Quarterly*.

Meyer, J., Allen, N., & Smith, C. (1993). Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538–551.

Mowday, R., Steers, R. & Porter, L. (1978). *The Measurement of Organizational Commitment*. Eugene, Oregon.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. *Trajetos* (5ª Edição, Vol. 1). Lisboa: Gradiva.

Schein, E. (1985). Organisational culture and leadership: A dynamic view. *San Francisco*.

Seyler, D., Holton, E., Bates, R., Burnett, M. & Carvalho, M. (1998). Factors affecting motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*. Obtido-https://www.researchgate.net/profile/Elwood_Holton/publication/227656770_Factors_Affecting_Motivation_to_Transfer_Training/links/00b7d537cce83b987f000000.pdf

Stumpf, S., Colarelli, S. & Hartman, K. (1982). The Career Exploration Survey: A Summary of its Dimensionality, Reliability, and Validity. *Psychological Reports*, 51(1), 117–-118.

Toronto, N. (2015). Does Military Education Matter? Obtido de http://www.eir.info/2015/05/26/does-military-education-matter/

Tracey, J., Tannenbaum, S. & Kavanagh, M. (1995). *The Scholarly Commons Applying Trained Skills on the Job: The Importance of the Work Environment Part of the Hospitality Administration and Management Commons*. Obtido de http://scholarship.sha.cornell.edu/articles

Velada, R., Caetano, A., Bates, R. & Holton, E. (2009). Learning transfer – validation of the learning transfer system inventory in Portugal. *Journal of European Industrial Training*, 33(7), 635–656.

Yang, B., Watkins, K. & Marsick, V. (1978). The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation. *Brown & Duguid Fiol & Lyles Isaacs & Senge*. Obtido de http://assets.csom.umn.edu/assets/21929.pdf

Yang, B., Watkins, K. & Marsick, V. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31– 55.

Zikic, J. & Klehe, U. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 391– 409.

Literacia em avaliação de mestrandos em ensino Dimensões em análise

Luís Miguel Almeida [79]

Resumo
A literacia em avaliação, aqui entendida como o conhecimento que um professor tem dos vários aspetos relacionados com a avaliação, nomeadamente dos princípios e funções da avaliação, da construção e utilização de instrumentos de avaliação diversificados e adequados, da interpretação e utilização da informação recolhida no processo de avaliação (entre outros), assume-se como elemento fundamental de toda a prática pedagógica, uma vez que a avaliação dos alunos está numa estreita relação com todo o processo de ensino e aprendizagem e deverá ser considerado como um elemento-chave na melhoria do ensino. Desta forma, a ausência de competências em avaliação, por parte do professor, é um fator que pode pôr em causa tanto a avaliação dos alunos como todo o processo de ensino e aprendizagem.
Na presente investigação, encontra-se a ser desenvolvido um questionário que visa aferir a evolução da literacia em avaliação de mestrandos em ensino (QALA) em dois momentos da sua formação inicial – no início da formação e após o primeiro ano que coincide, regra geral, com a componente letiva de vários mestrados em ensino. Para além de aferir a literacia em avaliação, o QALA irá também incidir sobre a perceção que os mestrandos têm sobre o contributo da formação inicial na construção da sua literacia em avaliação.
Nesta comunicação iremos abordar a estrutura do QALA, dando especial atenção às dimensões em análise, nomeadamente o conhecimento sobre os objetivos e funções da avaliação, o conhecimento sobre o currículo e sobre aquilo que é importante aprender e avaliar, o conhecimento sobre construção e utilização de instrumentos de avaliação diversificados e, por fim, o conhecimento sobre interpretação e utilização da informação recolhida.

Palavras-Chave: Literacia em Avaliação, Mestrados em Ensino, Formação Inicial de Professores, Avaliação das Aprendizagens.

LITERACIA EM AVALIAÇÃO – BREVE ENQUADRAMENTO

A avaliação das aprendizagens é uma das mais importantes responsabilidades dos professores, assim como uma das tarefas nas quais os professores des-

[79] a21500945@alunos.ulusofona.pt Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

pendem mais tempo (Ramesal, 2011, Mertler, 2003). Desta forma, as competências em avaliação tornam-se uma ferramenta fundamental que todo o professor deve dominar. Ao conjunto de competências em avaliação dá-se o nome de literacia em avaliação.

O conceito de literacia em avaliação foi primeiramente apresentado por Stiggins (1991) como o conhecimento profundo das questões de avaliação. Do mesmo modo, em 1995, o mesmo autor refere que um educador/professor com literacia em avaliação sabe o que avaliar, a razão de avaliar, como avaliar, quais os possíveis problemas relacionados com a avaliação e como prevenir que esses problemas surjam no processo de ensino e aprendizagem. Para além disso, tem um conhecimento profundo dos efeitos negativos de uma má avaliação.

Na mesma linha de raciocínio, Popham (2011) refere que a literacia em avaliação trata-se do entendimento dos conceitos e procedimentos de avaliação fundamentais suscetíveis de influenciar decisões educacionais. Outra proposta de definição considera a literacia em avaliação como a habilidade de desenhar, selecionar, interpretar e utilizar os dados resultantes da avaliação de modo apropriado e que permita a tomada a tomada de decisões educacionais adequadas (Brown, 2008). A investigação que se tem debruçado sobre as questões relacionadas com a Literacia em Avaliação, tem revelado, entre outros, dois aspetos cruciais. Por um lado, verifica-se a existência de uma preparação inadequada dos professores face à tarefa de avaliar eficazmente a aprendizagem dos alunos (Xu e Brown, 2016; Koh, 2011; DeLuca e Klinger, 2010) e, por outro, que os professores, seja no início da carreira ou com vários anos de serviço, não se sentem confiantes na sua capacidade de avaliar os alunos com precisão e de forma adequada (Yamtim e Wongwanich, 2014; Koh, 2011; Volante e Fazio, 2007). Isto acontece devido a uma *limited preservice assessment education and a lack of research on the pedagogies that support teacher candidate learning in this area* (DeLuca et al., 2013, p.128). Devido a esta falta de preparação, uma franja alargada de professores tem revelado, segundo Koh (2011), uma fraca capacidade para desenvolver e aplicar as mais variadas formas de avaliação, bem como uma incapacidade para interpretar os resultados oriundos da aplicação dos instrumentos de avaliação.

Mertler (2003) sugere mesmo que os professores em formação raramente frequentam programas que os ensinem, por exemplo, o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem ou abordagens que tenham impactos significativos nas aprendizagens. Na mesma linha, Xu e Brown (2016), reforçam: *sadly, many pre-service teacher programs [...] only offer a one-semester assessment course that provides a general introduction to assessment [...] or else do not have such a course at all* (p.153). Tais lacunas na formação inicial implicam que, para além dos problemas identificados anteriormente, os professores que não tenham a confiança na sua capacidade de avaliar leva-os a a*ssess their students in a similar manner to the way they were assessed in schools* (McGee e Colby, 2014, p.523).

OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO EM CURSO

A problemática que nos propomos a analisar está assente em dois grandes objetivos. Em primeiro lugar, pretende-se analisar a evolução da literacia em avaliação dos mestrandos em ensino ao longo da componente letiva dos respetivos mestrados. Em segundo lugar, pretende-se analisar a perceções que os mestrandos têm sobre a formação inicial relativamente ao fenómeno de 'Aprender a Avaliar'.

A literatura especializada nesta temática sugere que, em geral, os professores possuem uma baixa literacia em avaliação pelo que estes continuam a utilizar formas de avaliação desajustadas e longe daquilo que são consideradas as boas práticas de avaliação das aprendizagens (Xu & Brown, 2016; Volante & Fazio, 2007). Tal facto pode ser explicado, em parte, devido a uma certa negligencia por parte das Universidades, uma vez que a formação inicial de professores não tem dado a devida atenção às questões da avaliação (McGee & Colby, 2014; Popham, 2011).

Destes dois objetivos principais deriva um conjunto de objetivos específicos que nos permitem compreender de uma forma mais aprofundada o tema em análise, nomeadamente:

1. Aferir a literacia em avaliação dos mestrandos em ensino no início da formação inicial e após a componente letiva dos respetivos mestrados;
2. Compreender a evolução da literacia em avaliação dos mestrandos em ensino em quatro dimensões, nomeadamente:
   (a) Conhecimento sobre os objetivos e funções da avaliação;
   (b) Conhecimento sobre currículo e sobre aquilo que é importante aprender e avaliar;
   (c) Conhecimento sobre construção e utilização de instrumentos de avaliação diversificados;
   (d) Conhecimento sobre interpretação e utilização da informação recolhida no processo de avaliação.
3. Analisar as perceções sobre o 'aprender a avaliar' na formação inicial de professores nas quatro dimensões identificadas no ponto anterior;
4. Analisar como a existência, ou não, de unidades curriculares em avaliação influencia a evolução da literacia em avaliação e as perceções sobre o 'aprender a avaliar' na formação inicial de professores;
5. Analisar a influência de outro tipo de variáveis (p.e sexo, idade, área disciplinar, habilitações literárias e experiência letiva) na evolução da literacia em avaliação e as perceções sobre o aprender a avaliar na formação inicial de professores;
6. Verificar a relação entre a literacia em avaliação e as perceções sobre o 'aprender a avaliar' na formação inicial de professores nos domínios identificados na alínea 2;

DIMENSÕES EM ANÁLISE

Conforme referido anteriormente, serão quatro as dimensões em análise relativamente à literacia em avaliação, nomeadamente (a) Conhecimento sobre os objetivos e funções da avaliação; (b) Conhecimento sobre currículo e sobre aquilo que é importante aprender e avaliar; (c) Conhecimento sobre construção e utilização de instrumentos de avaliação diversificados; (d) Conhecimento sobre interpretação e utilização da informação recolhida no processo de avaliação. Estas quatro dimensões foram propostas por Abell e Siegel (2011) para aferir a literacia em avaliação dos professores de ciências. Estas dimensões procuram integrar os vários tipos de conhecimentos e habilidades de avaliação que, segundo os autores, os professores necessitam para criar um ambiente de aprendizagem centrado na avaliação. Segundo os próprios autores:

> a teacher's view of learning in general relates to a core set of values and principles about science learning and assessment that guide assessment decision making. These values and principles interact with four categories of science teacher knowledge of assessment - assessment purposes, what to assess, assessment strategies and assessment interpretation and resulting action - which also interact with each other in practice (Abell e Siegel, 2011, p. 211).

Na investigação que se encontra em desenvolvimento, aplicar-se-ão estas quatro dimensões às várias áreas disciplinares, tendo em conta os seguintes pressupostos:

1. Conhecimento sobre os objetivos e funções da avaliação: nesta dimensão é importante verificar até que ponto os professores estão familiarizados com os objetivos da avaliação. Ou seja, para uma boa avaliação é fundamental que os professores saibam porque avaliam, como devem avaliar e quando devem avaliar. Este aspeto está intimamente relacionado com as funções da avaliação, em especial com a avaliação de diagnóstico, com a avaliação formativa e com a avaliação sumativa pelo que a familiaridade com as características inerentes a cada uma das funções é preponderante.
2. Conhecimento sobre o currículo e sobre aquilo que é importante aprender e avaliar: tal como Xu e Brown (2016) defenderam a importância dos professores conhecerem a fundo os currículos que lecionam, também Abell e Siegel (2011) reforçam que *what to assess is related to curricular goals and to values of what is important to learn and how learning occurs* (p.214). Assim, esta dimensão é fundamental dado que se um professor dominar o currículo e os objetivos da sua área curricular (no caso português as metas de aprendizagem) também a avaliação se focará nos aspetos fundamentais reforçando a validade, fiabilidade e transparência da mesma.
3. Conhecimento sobre construção e utilização de instrumentos de avaliação diversificados: o conhecimento das estratégias de avaliação refere-se à forma como um professor avalia a aprendizagem dos alunos numa deter-

minada unidade de curricular. Dessa forma, é necessário que os professores conheçam e saibam aplicar estratégias formais de avaliação, designadamente na avaliação sumativa, bem como estratégia informais, utilizadas especialmente na avaliação formativa. Abell e Siegel (2011) incluem ainda nesta dimensão o conhecimento de formas eficazes de inclusão dos estudantes no processo de avaliação (por exemplo de auto-avaliação e de avaliação pelos pares) e o uso eficaz do *feedback* nas suas múltiplas formas.

4. Conhecimento sobre interpretação e utilização da informação recolhida no processo de avaliação: autores como Südkamp, Kaiser e Moller (2014) argumentam que os julgamentos dos professores sobre o desempenho dos alunos tem um impacto considerável nas suas experiências de aprendizagem e trajetórias educacionais. Além disso, muitas decisões de instrução são determinadas pelos julgamentos subjetivos dos professores sobre a realização dos seus alunos. A capacidade de avaliar com precisão os resultados dos alunos é, portanto, uma das características-chave de um bom professor. Este tipo de argumentos levaram a que Abell e Siegel (2011) defendessem que, para além do quê, do quando, do como e do porquê de avaliar, os professores tenham competências ao nível do que fazer com a informação recolhida no processo de avaliação, nomeadamente ao nível da interpretação dos resultados e a sua utilização.

DESIGN DO ESTUDO

O presente estudo enquadra-se na pesquisa longitudinal do tipo coorte. Neste caso serão analisadas duas coortes. Uma da coorte será composta por mestrandos que se encontram a frequentar o segundo ano do mestrado em ensino ou que se encontrem a finalizar o primeiro ano. O objetivo de analisar esta coorte é aferir a literacia em avaliação dos mestrandos em ensino após a frequência da componente letiva. Com esta coorte, obter-se-á também informações acerca das perceções dos mestrandos sobre os contributos da formação inicial na construção da literacia em avaliação. A segunda coorte será constituída por mestrandos que se encontrem a iniciar os respetivos cursos de mestrado em ensino. Assim, será possível analisar as diferenças na literacia em avaliação nas duas coortes. Mais uma vez, e tal como já referido, com a análise das diferenças entre as duas coortes procuraremos encontrar algum tipo de relação entre a formação inicial e a construção da literacia em avaliação dos futuros professores. Embora não seja possível, com a metodologia adotada, estabelecer uma clara relação de causa-efeito, a presente investigação poderá fornecer pistas importantes sobre de que forma a componente letiva dos mestrados em ensino contribuem para a aquisição eficaz de competências em avaliação.

Participantes

Será utilizado um plano de amostra não probabilístico definido em duas etapas: criterial e por conveniência. Em primeiro lugar, considerando os objetivos da investigação e de forma a explorar o máximo potencial dos dados a recolher, estabeleceram-se dois critérios de forma a selecionar as quatros instituições de ensino onde o QALA será aplicado:

1. Instituições que ofereçam mestrados em ensino nas quatro áreas disciplinares a analisar (Ciências Sociais e Humanas, Expressões, Línguas e Matemática e Ciências Experimentais);
2. Das instituições resultantes do primeiro critério, selecionar 2 instituições que ofereçam explicitamente pelo menos uma cadeira em avaliação e 2 instituições que não tenham essa oferta (pelo menos de forma explícita) ao longo do primeiro ano dos respetivos mestrados.

Da aplicação destes dois critérios, serão selecionadas 4 instituições universitárias onde será aplicado o Questionário de Aferição da Literacia em Avaliação (QALA) aos alunos dos mestrados em ensino que se encontrem a iniciar os respetivos mestrados em ensino e os que se encontrem a frequentar o 2º ano.

De ressalvar que, embora seja este o plano amostral que se pretende colocar em prática no decorrer da investigação, poderá haver a necessidade de alterar as instituições de ensino envolvidas. Estas alterações poderão ser resultado de múltiplos fatores, nomeadamente o baixo número de respostas ao questionário, a não autorização por parte das instituições para a aplicação do QALA ou, por exemplo, a indisponibilidade dos docentes para que o questionário seja aplicado. Caso seja necessário fazer alguma alteração ao plano amostral, estudar-se-ão alternativas para que a qualidade da investigação não seja posta em causa.

O Instrumento – O Questionário de Aferição da Literacia em Avaliação

Com vista ao cumprimento dos objetivos da presente investigação concebeu-se o Questionário de Aferição da Literacia em Avaliação (QALA), que ainda se encontra em desenvolvimento e contará com duas versões. A versão 1 (QALA.1) deverá ser aplicada aos mestrandos em ensino no início da formação inicial. Já a versão 2 (QALA.2) será aplicada aos alunos no final do primeiro ano ou que já se encontrem a frequentar o segundo ano.

O QALA.1 e o QALA.2 têm em comum as componentes Identificação, Dados Gerais e Literacia em Avaliação. A diferença entre as duas versões é a inclusão da componente *Perceções sobre o aprender a avaliar na formação inicial de professores* no QALA.2.

A componente de Identificação é constituída por um código composto por 6 caracteres (2 letras e 4 algarismos). As duas letras correspondem à primeira letra do primeiro e último nome. O código numérico corresponde aos dois algarismos do mês de nascimento e os dois últimos algarismos do ano de nasci-

mento. A criação desta componente prende-se com a possibilidade de realizar a análise dos dados ao nível do grupo mas também ao nível do indivíduo. É dada ainda a possibilidade dos participantes obterem *feedback* dos seus resultados (através da indicação, opcional, do seu e-mail) o que também justifica a recolha deste código pessoal.

A componente Dados Gerais será composta por 6 items:

1. Instituição de Ensino: Aqui o respondente selecionará a Universidade em que se encontra a frequentar o mestrado em Ensino;
2. Área disciplinar do mestrado em ensino: O respondente selecionará uma de quatro opções – Ciências Sociais e Humanas, Expressões, Línguas e Matemática e Ciências Experimentais;
3. Idade: O respondente selecionará a opção correspondente à sua idade à data da recolha de dados;
4. Género;
5. Habilitações Académicas;
6. Experiência Letiva;

A componente Literacia em Avaliação do QALA é composta por 40 items de caráter dicotómico (Verdadeiro/Falso) organizados pelos quatro domínios descritos no ponto *Dimensões em Análise*, nomeadamente (1) Conhecimento sobre os objetivos e funções da avaliação; (2) Conhecimento sobre o currículo e sobre o que é importante aprender e avaliar; (3) Conhecimento sobre a construção e utilização de instrumentos de avaliação diversificados e; (4) Conhecimento sobre interpretação e utilização da informação recolhida.

Por último, a componente *Perceções sobre o Aprender a Avaliar na Formação Inicial de Professores* do QALA (recorde-se que esta componente apenas constará no QALA.2) será composta por 21 items do tipo *Likert*, onde o respondente selecionará a opção que melhor se adequa à sua opinião em relação a cada uma das afirmações. Cada afirmação está relacionada com o contributo da formação inicial de professores para a aquisição de conhecimentos e/ou competências em avaliação.

NOTAS FINAIS

Com esta comunicação pretendeu-se dar a conhecer à comunidade académica a investigação que se encontra em curso e possibilitar a discussão em torno destas temáticas de forma a enriquecê-la. Os professores deverão ser competentes na avaliação dos seus alunos uma vez que é um aspeto fundamental em todo o processo de ensino e aprendizagem. Embora se reconheça que muitas dessas competências se adquirem no exercício da profissão, é na formação inicial de professores que a literacia em avaliação deve começar a ser construída. Ou seja, os mestrados em ensino devem desenvolver nos futuros professores as compe-

tências necessárias para que, aquando do exercício da sua profissão, possam desempenhar o ato de avaliar da melhor forma.

Na presente investigação será aplicado um instrumento desenvolvido para aferir a literacia em avaliação dos futuros professores nos quatro domínios que consideramos fundamentais descritos anteriormente. Espera-se que os resultados obtidos forneçam pistas importantes sobre os pontos fortes da formação inicial de professores no que concerne à construção da literacia em avaliação e, sobretudo, as fragilidades para que estas possam ser consideradas aquando do desenho dos planos de estudos dos diversos mestrados em ensino.

REFERÊNCIAS

Abell, S.; Siegel, M. (2011). Assessment Literacy: What science teachers need to know and be able to do. In D. Corrigan et al. (eds.), *The Professional Knowledge Base of Science Teaching.* New York: Springer.

Brown, G. (2008). Assessment literacy training and teachers' conceptions of assessment. In C.M. Rubic-Davis and C. Rawlinson, *Challenging Thinking about Teaching and Learning*, New York: Nova Science Publishers;

Rubic-Davis and C. Rawlinson, *Challenging Thinking about Teaching and Learning,* New York: Nova Science Publishers;

DeLuca, C.; Klinger, D. (2010). Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice,* 17 (4), 419-438.

Koh, K. (2011). Improving teachers' assessment literacy through professional development. *Teaching Education*, 22 (3), 255-276.

McGee, J.; Colby, S. (2014). Impact of an assessment course on teacher candidates' assessment literacy. *Action in Teacher Education,* 36 (5-6), 522-532.

Mertler, C. (2003). *Preservice versus inservice teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?* Paper presented at the meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus: Ohio.

Popham, W. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46 (4), 265–73.

Ramesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: a qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27, 472-482.

Stiggins, R. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72, 534-539.

Stiggins, R. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77 (3), 238-246.

Südkamp, A.; Kaiser, J.; Moller, J. (2014). Teachers' judgements of students' academic achievement. In Sabine Krolak-Schwerdt et.al.(Eds.), T*eachers' Professional Development,* Roterdão: Sense Publishers.

Volante, L.; Fazio, X. (2007). Exploring Teacher candidates' assessment literacy: implications for teacher education. *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 749-770.

Xu, Y.; Brown, G. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. T*eaching and Teacher Education*, 58, 149-162.

Yamtim, V.; Wongwanich, S. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 2998-3004.

O uso de conteúdos audiovisuais como recursos didáticos no ensino médio/secundário

Flaubert Cirilo Jerônimo de Paiva [80]

Resumo
Este *paper* apresenta a ideia de um plano de tese direcionado ao Doutoramento em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, cuja proposta é analisar o uso e aplicabilidade de conteúdos audiovisuais como instrumento didático em turmas do ensino médio (secundário, seguindo a denominação portuguesa) das escolas que integram a rede pública de João Pessoa – Paraíba – Brasil. Especificamente, o trabalho busca verificar os procedimentos didáticos, em relação ao planejamento das atividades que envolvem o uso de conteúdos audiovisuais como recursos didáticos, como também analisar a recepção dos alunos diante do uso de conteúdos audiovisuais na sala de aula e conhecer os procedimentos utilizados pelos professores no uso de conteúdos audiovisuais na sala de aula.

Palavras-chave: Pedagogia; Ensino; Conteúdo; Filmes; Mídia Audiovisual; Ensino Secundário.

Por partir da hipótese de que a relação interdisciplinar entre o processo de comunicação de massa e a educação é uma constante na contemporaneidade, fundamental para o desenvolvimento intelectual/cognitivo de alunos, bombardeados por informações disseminadas, sobretudo, pela televisão e plataformas dispostas no ciberespaço, a exemplo do YouTube e Netflix. Tais aspectos são fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência propícia à formação de indivíduos que, além de receptores exigentes, podem ter a capacidade de agirem como receptores críticos, interagindo com o conteúdo midiático no contexto social. Para isso, a Educação Audiovisual necessita de uma compreensão didática, anexando a comunicação e potencializando, desta maneira, a exploração racional dos conteúdos, principalmente em documentários e/ou filmes dramatizados, uma vez que é possível trabalhá-los como ferramentas pedagógicas imediatas, dada a sua proposta narrativa. Diante disso, levanto os seguintes questionamentos, cujas respostas podem demandar os interesses desta proposta de estudo:

[80] paivaflaubert@gmail.com: Doutorando em Educação – ULHT, Lisboa

- Como os conteúdos audiovisuais em seus potenciais didáticos são usados no ensino médio (secundário)?
- Os professores do ensino médio (secundário) estão preparados metodologicamente para o uso de conteúdos audiovisuais em sala de aula?
- Quais são os interesses em relação ao uso de conteúdos audiovisuais em sala de aula?
- A recepção dos alunos, diante dos conteúdos audiovisuais, mostra a compreensão deles?
- A recepção dos alunos é compatível diante das atividades propostas?

A decisão de usar o conteúdo audiovisual como ferramenta de análise é dada pelo fato de que, no momento, observamos a presença de instrumentos para exibição na escola, no entanto, muitas vezes os conteúdos direcionados são trabalhados com pouca abordagem metodológica, sem adicionar percepções nos estudantes além de uma atividade lúdica. A pesquisa proposta visa abordar questões relacionadas à aplicação de uma didática audiovisual, levando em consideração as propostas viáveis do conceito de *Educomunicação*, designado por Gaia (2001). É importante enfatizar que o fortalecimento de uma pedagogia visual pode promover a escolha, a recepção e a interpretação do conteúdo dos alunos. Considerando que a televisão como o principal agente emissora dessas mensagens, Paiva (2009) reflete a urgência de um ensinamento televisual – com a possibilidade de estendê-lo serviços audiovisuais em geral – visando mais uma preocupação diante do espaço educacional, que não consegue ser preenchido pela escola, por isso não trabalham nos elementos cognitivos que subjazem e estruturam a composição dos conteúdos, do ponto de vista técnico e narrativo. Antes disso, sobre as práticas de trabalho contemporâneas em mídia social, há um aumento do desempenho de educomunicador, como Azevedo (2003) define, cujo trabalho é caracterizado por hibridização dos processos educativos com os fatos de comunicação e seus meios.

Deixando o panorama da comunicação em seu contexto geral, em busca de restrições no espaço escolar, guiado pelo relacionamento ensino / aprendizagem, estabelecido principalmente em práticas que circunscrevem a sala de aula, devemos levar em consideração que os bons resultados em termos de As ações pedagógicas devem buscar relacionamentos com os meios de comunicação, especialmente a natureza visual, na perspectiva de processos dinâmicos de contextualização, permitindo que o conteúdo seja passado aproximadamente do cotidiano e a percepção dos alunos, especialmente porque hoje em dia, as relações educacionais devem transcender o espaço da sala de aula em uma tentativa de entender, rapidamente, apresentar o contexto social. Para isso, Araújo (2007) ressalta que a impossibilidade de ignorar o impacto da difusão de audiovisuais – destacar os elementos cinematográficos – na vida escolar, enfatizando que os materiais que são trabalhados em segundo lugar, as notas básicas e a margem dos livros didáticos convencionais.

O uso da mídia no processo de aprendizagem na escola leva os educadores a expandir as variáveis de exemplificação dos conteúdos estudados, o que per-

mite ao aluno orientar não apenas os resultados desejados da informação curricular contida no plano pedagógico, mas também em tomar decisões sobre a informação transmitida pela mídia. Esta necessidade parece ser cada vez mais evidente, especialmente com os identificadores da nossa sociedade contemporânea, considerados por Castells (2007) como uma sociedade da informação em rede, na qual, em comunhão com as ideias de Gaia (2001), é necessário determinar o espaço da escola como um meio / instrumento de reflexão sobre as mudanças experimentadas na vida cotidiana.

Cogo (2001) aponta que o uso do vídeo, seja na perspectiva do cinema ou da televisão na sala de aula, é crucial, desde a prática do trabalho, em termos de orientação dos alunos, muitas vezes os materiais eles podem ser transferidos sem orientar específicos ou focados nos objetivos diretos de uma determinada classe. Por outro lado, o uso dessas ferramentas, em muitos casos, atende aos critérios de entretenimento e não treinamento.

Em vista de Gaia (2001), as práticas educacionais convergem para formar os receptores mais críticos, observando a escola todos os dias – deixando a mídia – como parte integrante do contexto social. Portanto, Paiva (2009) destaca a importância da chamada teoria da recepção, proposta por Martín-Barbero (2001; 2003).

> Pensar a televisão é também está em busca de uma resposta às questões relativas ao seu valor cultural. O mais comum, talvez muito importante, referese à essência do valor cultural produzido pelo veículo. Devido à exposição fragmentada de seus sinais, a narrativa da televisão estabelece entre os interlocutores – representados pelos remetentes e receptores – uma espécie de confusão sobre o conjunto de valores culturais transmitidos. Neste emaranhamento, são apenas um conjunto de todos os dias de sensações na assimilação da falsa democracia, construída a partir da demonstração de poder como um espetáculo. (Paiva, 2009, p.29)

Em suma, as mídias audiovisuais constituem seus modelos narrativos no dia-a-dia, que servem de fonte de inspiração imediata. Vale ressaltar que esta é a intenção dos emissores, por isso foi possível destacar, com a ajuda de acadêmicos e teóricos críticos da produção desses gêneros de comunicação. Portanto, é necessário estabelecer critérios sobre o uso de conteúdos audiovisuais na sala de aula, o que permite através de reflexões maduras e conscientes, de modo que isso resulte em uma formação integral, em relação à mídia e criatividade social.

Esta proposta de investigação pretende trabalhar junto a duas escolas do ensino médio (secundário), que representam redes públicas e privadas, respectivamente, localizadas na cidade de Patos – província brasileira da Paraíba – com o objetivo de verificar o nível de iluminação entre os professores no uso de conteúdos audiovisuais, bem como as nuances que caracterizam o processo de recepção dos alunos. A pesquisa é justificada porque atualmente temos uma abordagem interdisciplinar crescente entre os processos educacionais e de comunicação, sendo identificados, principalmente, no uso de conteúdo audiovisual na escola.

O audiovisual – tradicionalmente caracterizado pelos conteúdos peculiares

ao cinema e a televisão, agora dispostos também em plataformas computacionais, a exemplo do Netflix e o YouTube – pode ser considerado como um "novo" idioma, embora a proposta imagética, especificamente do cinema, já esteja incorporada ao cotidiano há 123 anos. Podemos simplesmente nos posicionar nesta conta pelo fato de que a decodificação de sua linguagem, tanto do ponto de vista estético como do ponto de vista cognitivo, ainda está longe das observações mais profundas, que não as vêem apenas como ferramentas de sedução ou imagens Ilustrativo. Vale ressaltar que a escola descobriu o cinema mais tarde, como um instrumento de possibilidades de instrução e, juntamente com os conceitos subjacentes às práticas educomunistas, é possível ter como ferramenta para o desenvolvimento de possíveis narrativas dos alunos, bem como a elementos que permitem avanços na organização do pensamento crítico e assuntos autônomos no processo educacional.

Napolitano (2009) reforça a ideia do potencial didático do cinema ao apontar que, desde o início da estrutura da sua linguagem, a estrutura narrativa procurou externalizar, especialmente as massas trabalhadoras, as possibilidades de buscar compreensão e reconhecimento de sua situação de vida. Portanto, deixe o exemplo de trabalho da Rússia Film (Soviet) 1920, dirigido por Sergey Ensistein, cujas obras foram capazes de esclarecer as ideias apresentadas pelo Partido Comunista Russo e permitir o reconhecimento das classes trabalhadoras em construção deste processo.

O trabalho dos recursos audiovisuais na sala de aula ajuda a escola a redescobrir a cultura cotidiana e através dela, para encontrar evidências dos elementos que têm o potencial de identificar seus alunos. Portanto, vale a pena dar uma ênfase especial à linguagem cinematográfica, enfatizando que através da supotencial para promover, através da percepção estética, as relações entre ideologia e valores sociais mais amplos. Portanto, a característica mais comercial e desacoplada, tão comum aos observados apenas na ordem do consumo efêmero, que estão listados na ordem do entretenimento - o mais sofisticado, considerado difícil de interpretar, devido à estrutura narrativa e composição do Linguagem de alto nível, os filmes sempre têm a possibilidade de desenvolvimento do trabalho da escola, pois todos possuem aspectos específicos da estrutura narrativa, gerando múltiplas interpretações, bem como um texto literário. Diante da proposta que apresento, me proponho a trabalhar com o paradigma qualitativo, com abordagens hermeneutica e nomotética, tendo como métodologia de trabalho a Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin.

REFERÊNCIAS

Adorno, T. (2002). *Indústria cultural e sociedade*. Trad. Júlia Elizabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra.

Azevedo, M. R. (2003). Telejornalismo e educação para cidadania: uma experiência de educomunicação. In: XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Disciplina-

res em Comunicação. Disponível em: http://reposcom.portcom.intercom.org.br/handle/1904/4897 Acesso em: 18 jan. 2018.
Azevedo, M. R. (2006). Televisão regional e educomunicação para a cidadania. In: Sousa, C. M. *Televisão regional: globalização e cidadania*. Rio de Janeiro: Sotese.
Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto & Augusto Pineiro. São Paulo: Martins Fontes
Barbosa, J. L. (2009). A arte de representar como reconhecimento do mundo: o espaço geográfico, o cinema e o imaginário social. *Geographia*. .69-88, Niterói: UFF, P.
Barbosa, J. L. (1999). Geografia e cinema: em busca de aproximações e do inesperado. In Carlos, A. F. A. *Geografia na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 109-132.
Belloni, M. L. (2005). *O que é mídia-educação?* Campinas: Autores Associados.
Bentes, I. (1996.). *Cartas ao mundo*. São Paulo: Cia das Letras.
Bernardet, J. (1980). O que é cinema? São Paulo: Editora Brasiliense.
Bernardet, J. (2007). *Brasil em tempo de cinema: Ensaio sobre o cinema brasileiro de 1958 a 1966*. São Paulo: Companhia das Letras.
Benjamin, W. (1983). A obra de Arte na Época de Suas Técnicas de Produção. In: *Coleção os Pensadores*, São Paulo: Abril Cultural.
Bilharinho, G. (1996). *Cem anos de cinema brasileiro*. Uberaba: Instituto Triangulino de Cultura.
Borelli, S. H. S. & Priolli, Gabriel (2000) *A deusa ferida – Porque a Rede Globo não é mais campeã de audiência?* São Paulo: Summus.
Borelli, S. H. S. (1996). *Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: EDUC: Estação Liberdade.
Bourdieu, P. (1997). *Sobre a televisão*. Trad. Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
Brait, Beth (2002). *A personagem.* São Paulo: Ática.
Brasil (1996). Lei n.º 9.394/96, de 20 dezembro. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: Congresso Nacional.
Canclini, N. G. (1998). Culturas híbridas. 2ª ed. São Paulo: Edusp.
Cazenueve, J. (1974). L'hommetéléspectateur. Paris: Denoël/Gouthier.
Cogo, D. & Gomes, P. G. (2006). *Televisão, escola e juventude*. Porto Alegre: Mediação.
Colombo, F. (1998). *Conhecer o jornalismo hoje – como se faz a informação*. Lisboa: Editorial Presença.
Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*; Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed.
Connor, S. (1996). *Cultura Postmoderna: introducción a las teorias de la conteporaneidad*. Madrid: Akal SA.
Cosgrove, D. (1998). Em Direção a uma geografia cultural radical. *Problemas da Teoria, Espaço e Cultura*. Rio de Janeiro: NEPEC/UERJ, (5), 5-29..
Deleuze, G. & Guatari, F. (1992). *O que é a Filosofia*. São Paulo: Editora 34 Ltda.
Debord, G. (1997). *A sociedade do espetáculo*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto.
Filho, D. (2001). O circo eletrônico: fazendo TV no Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
Freire, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 4ª ed. São Paulo: Editora Unesp.
Gaia, R. V. (2001). *Educomunicação & mídias*. Maceió: EDUFAL.
Gondim, L. M. P. & Lima, J. C. (2002). *A pesquisa como artesanato intelectual: considerações sobre método e bom senso*. João Pessoa: Manufatura.
Greenfield, P. M. (1998). *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica e os efeitos da TV, computadores e videogames.* Trad. Cecília Bonamine. São Paulo: Summus.

Hohlfeldt, A. (1996). Muito além da Tevê Globo. *Revista FAMECOS*, 5, 107-110. Disponível em: http://www.pucrs.br/famecos/pos/revfamecos /5/hohlfeldt.pdf. Acesso em: 18 jan. 2018.

Hutcheon, L. (1991). *Poética do pós-moderno: história, teoria, ficção*. Rio de Janeiro: Imago.

Kenski, V. M. (2001). Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: Barreto, R. G. (Org.) *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de janeiro: Quartet

Lück, H. (2002). Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 19ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.

Macedo, T. E., & Foltran, E. (2007). As tecnologias da informação e comunicação como ferramenta de enriquecimento para a educação. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/61-4.pdf. Acesso em 18 jan. 2018.

Laville, C. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG.

Marcondes Filho, C. (1988). *Televisão, a vida pelo vídeo*. São Paulo: Moderna

Martín-Barbéro, J. (2001). *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. Trad. Jacob Gorender. São Paulo: Senac.

Martín-Barbéro, J. (2003). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Martín-Barbéro, J. (1993). Nuevos modos de leer. *Revista de Crítica Cultural*. Cali: Universidad del Valle, 07, 19 – 25.

Napolitano, M. (2009). Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto.

Oliveira, M. M. (2008). *A sedução da notícia*: *a informação – espetáculo no Jornal Nacional.* Recife: UFPE, Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco.

Paiva, F. C. J. (2008). *Didática televisual e agentes da notícia: uma abordagem no tratamento da imagem do presidente Lula entre 2003 e 2005*. Lisboa: ULHT, Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação do Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Paiva, F. C. J. (2010). Didática televisual e os agentes da notícia: uma abordagem no tratamento da imagem do presidente Lula entre 2003 e 2005. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 216 – 217.

Paternostro, V. I. (2006). *O texto na tv: manual de telejornalismo*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Preira Júnior, L. C. (2002). *A vida como a TV: o poder da televisão no cotidiano*. São Paulo: Senac.

Pereira, W. (2002). *O beijo da noiva mecânica: ensaios sobre mídia e cotidiano*. João Pessoa: Manufatura.

Sousa, M. W. (1995). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense

Storni, M. O. T. (2000). *Cadê Você: um estudo sobre o programa Você Decide*. São Paulo: PUC/SP, Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Estudos Pós-graduados e Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Tavares, M. (2009). *Mídia e educação: reflexo nos paradigmas do jornal*. Rio de Janeiro: Editora Multifoco.

Tavares, M. (2009). *A linguagem televisiva na sala de aula.* Rio de Janeiro: Editora Multifoco.

Wohlgemuth, J. (2005). *Vídeo Educativo: uma pedagogia audiovisual*. Brasília: Senac.

Zancheta, J. (2006). *Imprensa escrita e telejornal.* São Paulo: Unesp.

Dentro dos muros das escolas internacionais

Luís Miguel Pinto Gonçalves [81]
Elsa Estrela [82]

Resumo
Apesar de ser um fenómeno recente numa história de séculos da educação, as escolas internacionais estão a experimentar um crescimento sem precedentes que, conjugado com os efeitos e a força da globalização desde o início do século XXI, proporcionam uma forma e um perfil atrativo de educação para jovens de todo o mundo (Hayden & Thomposon, 2016). O nosso artigo tem como objetivo descrever o contexto em que surgem estas escolas, bem como identificá-las. Adoptamos a metodologia de análise de conteúdo. Socorremo-nos de autores de referência sobre este tema, como Mary Hayden & Jeff Thompson (2016), Nicholas Tate (2016), George Walker (2016), entre outros, e das páginas oficiais do sistema International Baccalaureate e da iscresearch. Concluímos que identificar uma escola internacional torna-se uma tarefa difícil, a sua gestão reflete duas ideologias (sem e com fins lucrativos). O currículo nacional Inglês (IGCSE) e o Sistema International Baccalaureate (IB) são predominantes nas escolas internacionais. Os alunos inicialmente são provenientes de famílias expatriadas, embora atualmente uma maioria de famílias locais de classe media (Bernstein, 1977). As escolas Internacionais refletem um universo em hiperplasia e hipertrofia em todo o mundo, onde o seu currículo e a língua Inglesa poderão ser percepcionados como via direta para as universidades do Ocidente. A expansão das escolas internacionais acompanha a evolução geopolítica e económica do mundo, encontrando-se na sua génese a ideologia de não repetir os mesmos erros das guerras mundiais e aproximação dos povos. No entanto, atualmente esta ideologia encontra-se invadida pelo pragmatismo económico.

Palavras-chave: Escolas internacionais - Educação internacional- International baccalaureate

> Tenho de preparar a mente do leitor para um pensamento tão absurdo que poderá muito bem ser verdadeiro. A ciência progrediu através de revoluções, por vezes chamadas "mudanças de paradigma", quando aquilo que se considerava senso comum, ou que era simplesmente a atitude dominante, foi substituído por algo aparentemente mais próximo da verdade.
>
> Peter Atkins (2018)
> "Como surgiu o universo – as origens das leis naturais"

[81] luispintogoncalves@gmail.com; Doutorando em Educação – ULHT, Lisboa
[82] elsaestrela@gmail.com; Professora Auxiliar ULHT Lisboa

Como refere Hayden & Thompson (2016), é um tempo particularmente interessante para escrever sobre escolas internacionais. Um fenómeno recente na história de séculos da educação, mas as escolas e a educação internacional, atualmente, experimentam um crescimento histórico, sem precedentes, associado ao efeito das forças da globalização dos princípios do século XXI, que potencializou uma educação atrativa para estudantes dos 3 aos 19 anos, em todo o mundo.

O ISCResearch (2019) refere que o mercado de escolas internacionais representavam, em Maio de 2018, 9549 escolas, 5 milhões de estudantes, 483 mil *Staff*, geram 48 biliões de dólares e preveem que no ano de 2025 possam existir 15 mil escolas de *English-medium* com 8 milhões de estudantes. Atualmente, o Sistema *International Baccaluareate (IB)* tem 5272 IBWS (*International Baccalaureate World Schools*) em todo o mundo distribuídas por 3 regiões e em 152 países. Um facto relevante é que as 2882 IBWS/State Schools representam a maioria das escolas IBWS, facto que muito contribui as 1745 IBWS/State schools existentes nos Estados Unidos. O IB tem três línguas oficias de ensino nas IBWS: o Inglês com cerca de 4547, seguido do Espanhol com 802, o Francês com 254 e mais cerca de 36 línguas alternativas distribuídas por 278 IBWS.

Em Portugal existem 10 IBWS devidamente creditadas, distribuídas pelos distritos de Lisboa, Porto, Setúbal e Madeira, onde a primeira IBWS remonta ao ano de 1986. No Brasil a primeira IBWS é do ano 1980, existem 35 IBWS na sua maioria instaladas em São Paulo (16), Rio de Janeiro, Curitiba, Belo Horizonte, Recife, Pernambuco, Porto Alegre, Brasília, Bahia, Santa Catarina, Salvador e Paraná. Nos PALOP's Angola com uma, três em Moçambique e uma em Timorleste. De realçar o facto de muitas das IBWS não tem no seu nome o termo "Internacional".

As escolas Internacionais foram inicialmente criadas para os filhos de administradores coloniais. A primeira escola conhecida foi a International College at Springs Grove [83], em 1866, em Londres (Sylvester, 2002). Em 1924, foram criadas as "as primeiras escolas internacionais da era moderna", a Escola Internacional de Genebra [84] e a Escola Internacional Yokohama [85]. Segundo Taste (2016), a escola internacional de Genebra foi criada para responder à necessidade duma educação bilingue para os filhos dos oficiais da Liga das Nações, para crianças de diferentes nacionalidades viverem juntas de uma forma harmoniosa, educar para que o mundo nunca mais experimentasse os horrores da primeira guerra mundial, e a sua missão foi construir cidadãos do mundo com os ideias de *international understanding, international mindeness, intercultural awareness, respect for diference, tolerance, equality, education for peace, global engagement*. Foram as bases consistentes para o início das escolas internacionais, a associação de escolas internacionais e mais tarde o sistema IB. Desenvolver um mundo melhor – quem somos? Donde vimos? E para onde vamos/

[83] https://en.wikipedia.org/wiki/London_International_College
[84] https://en.wikipedia.org/wiki/International_School_of_Geneva
[85] https://en.wikipedia.org/wiki/Yokohama_International_School

Entre 1925 e 1950, a Escola Internacional de Genebra foi dirigida por Marie – Thérèse Maurette que defendia a educação para a paz, com base no respeito e abertura para com os outros e com uma forte orientação internacional. Em 1948, publicou as principais linhas da sua pedagogia, a pedido da UNESCO, intituladas "Existem Técnicas de Educação para a Paz?" A sua pedagogia baseou-se na importância de três áreas: a Geografia, a História e o bilinguismo ou multilinguismo. Em 1947, foi consultora do projeto que deu origem a outra escola internacional de referência, a Escola Internacional das Nações Unidas, que nasceu no mesmo ano, de acordo com os ideais das Nações Unidas e uma referência no campo das escolas internacionais.

Nos anos 1960, influenciado pelo crescimento no setor, observaram-se dois grandes desenvolvimentos:

1) 1962 a fundação da *Atlantic College*[86] no Sul de Gales, que juntou estudantes preuniversitários, de diferentes países, para viver e estudar juntos durante dois anos, com objetivo que quebrar as barreiras que cresceram através da ignorância e preconceito. Foi a primeira de um um grupo de quinze "United World Colleges of the Atlantic" baseadas na filosofia de *Kurt Hahn*, no pressuposto que se pudéssemos educar jovens de todo o mundo juntos, poderíamos evitar futuros conflitos. A partir dessa crença no poder da educação para mudar o mundo, nasceu o movimento UWC, com a missão de tornar a educação uma força para unir pessoas, nações e culturas pela paz e por um futuro sustentável. A principal tarefa da educação é assegurar a curiosidade empreendedora, o espírito invencível, tenacidade na busca, prontidão para autonegação sensível e compaixão. Uma ideia de como poderá haver paz sem que as pessoas que se percebam mutuamente e não se conheçam;
2) em 1970, a *International School of Geneva* liderou o primeiro exame do sistema *International Baccalaureate* (IB) *Diploma*. Este sistema, disponibilizado em inúmeras escolas internacionais, oferece um curriculum que não é afiliado a nenhuma nacionalidade e está, portanto, mais de acordo com as escolas que pretendem seguir uma agenda internacional, em vez de nacional.

Outros programas internacionais foram criados posteriormente, que são essencialmente versões adaptadas de programas nacionais existentes, tais como o amplamente oferecido

International General Certificate of Secondary Education[87] (IGCSE). Por outro lado, o IB influenciou a criação de outros programas similiares, como é o *Fieldwork Education*[88] iniciado no ano de 2000, presente em Escolas Internacionais por todo o mundo.

---

[86] https://en.wikipedia.org/wiki/Atlantic_College

[87] https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-secondary2/cambridge-igcse/

[88] https://fieldworkeducation.com/

Segundo Tate (2016), desde 1960, o setor das escolas internacionais percebeu que o imperativo não era somente abrir novas escolas, mas também desenvolver um programa do ensino secundario que permitisse a alunos de diferentes nacionalidades serem educados juntos, movendo-se de escola em escola sem interromper os seus estudos e ter um reconhecimento e certificação que lhes permita o acesso ao ensino superior, nas mais diversas universidades do mundo. Esta foi a origem do *International Baccalaureate Diploma*. Assim, um dos principais objetivos da criação do movimento das escolas internacionais foi em grande parte a autoperpetuação. Desde o seu começo têm crescido a uma velocidade de cruzeiro, com diferentes tamanhos, feitas para diferentes grupos de idades, com base em diferentes localizações do mundo e oferecendo diferentes programas curriculares a uma diversidade de estudantes oriundos de todo o mundo. Durante muitos anos, a maioria das escolas internacionais descreviam-se ou eram descritas com um propósito comum: a educação para alunos em idade escolar longe dos seus países de origem e sistemas nacionais de educação, movendo-se frequentemente entre países e escolas, por resultado da ocupação profissional dos seus familiares.

As Escolas Internacionais continuaram a crescer na segunda metade do século XX devido ao aumento da mobilidade profissional, à facilidade de viajar e ao desejo dos pais que os seus filhos viajassem com eles, em vez de ficarem nas escolas dos países de origem. Através da diversidade do curriculum, a dimensão, as idades, o misto de nacionalidades dos estudantes, incluindo residentes locais, a vasta maioria de escolas internacionais sempre teve como base o "*English-medium*" e instituições que respondiam particularmente às necessidades locais e sem fins lucrativos (*no-for-profit*).

Uma das pesquisas desenvolvidas desde a segunda metade do século XX recai sobre a tipologia das escolas e o termo Escola Internacional, considerado como *umbrella term*. Não existe uma identidade geral reconhecida e uma autoridade mundial que possa determinar quando uma escola se pode descrever como internacional, o que torna possível que as escolas apresentem elas próprias diferentes argumentos para usar o termo nos seus títulos, (Hayden, 2006). A falta de uma definição clara de quem merece a descrição da escola internacional tem sido um dos fatores que levou os pesquisadores a tentar categorizar a diversidade de escolas que poderiam pertencer a esse grupo. Poderemos utilizar o termo para descrever escolas que não são nacionais na sua localização, composição e foco, incluindo escolas de curriculum nacional, por exemplo, as muitas escolas americanas, inglesas, portuguesas, nórdicas, canadienses e outras, espalhadas pelo mundo (Hayden & Thompson, 2016). Em Portugal, das 10 escolas certificadas pelo International Baccalaureate (International Baccalaureate World Schools – IBWS), somente cinco escolas ostentam a palavra internacional e uma British no seu título. Estas escolas apresentam nas suas webpages o certificado ou reconhecimento por diversos organismos internacionais e nacionais – New England Association of Schools and Colleges (NEASC), Council of International Schools (CIS), Ministério de Educação de Portugal, US Departament of State, Educational Collaborative for International Schools (ECIS), The Independent Association

of Prep Schools (IAPS). Apesar das certificações e reconhecimentos mencionados, desconhecemos o seu significado, o que representa uma boa área de estudo no contexto das escolas internacionais.

Pesquisadores e investigadores do campo das escolas internacionais tentaram trazer ordem para o crescente número e diversidade das escolas descritas como escolas internacionais, tais como Leach (1969), Terwillinger (1972), Sanderson (1981) Pönish (1987). Mattheus (1988) sugere de que tais categorizações têm pouco propósito e que seria preferível uma dicotomia de escolas orientadas para o mercado versus escolas orientadas por ideologia. A International School Consultancy (ISC) considera que uma escola é internacional quando a escola desenvolve um currículo, independentemente dos níveis de ensino, pré-escolar, primário, ou secundário, onde todo ou parte são leccionados em Inglês, ou se a escola está instalada num país com o Inglês como língua oficial, ou oferece um currículo English-medium mais do que um currículo nacional, e ser internacional na sua orientação.

À medida que o número de escolas internacionais foi aumentando, o interesse dos pesquisadores começou a despertar e iniciaram os comentários e análises deste fenómeno relativamente novo. Segundo Hayden & Thompson (2016), *International Schools and Their Role in the Field of International Education*, de Robert Judson Leach, de 1969, foi o primeiro livro com o focus neste tema. O *World Yearbook of Education School*, 1991, de Patricia L. Jonietz e Duncan Harris, juntamente com o primeiro artigo dentro desta temática, *International Schools and International Education: A Relationship Reviewed*, 1995, de Mary Hayden and Jeff Thompson, foram duas pedras basilares nas publicações focadas particularmente em Escolas internacionais como área de interesse de pesquisa. Em 2002 foi fundado o *Journal of Research in International Education* que potencializou a pesquisa especializada e específica no campo das escolas e educação internacional.

O crescente número de pesquisadores interessados em escolas internacionais, muitos deles professores e líderes nas próprias escolas internacionais, estudantes em mestrados e doutoramentos, aproveitaram o facto e focam-se em temas diretamente relacionados com o campo escolar internacional, incluindo a implementação de programas internacionais – International Baccalaureate (IB), Cambridge International Examinations' IGCSE e Fieldwork Education; a natureza da população estudantil globalmente móvel (e também chamada de global nomads ou third-culture kids); questões de linguagem, no apoio a alunos em escolas internacionais de inglês médio – não falantes de inglês como primeira língua; questões relativas ao recrutamento de professores e líderes de escolas internacionais quando são treinados e certificados dentro do sistema educacional nacional e não nos sistemas internacionais; e o desafio de estilo de liderança de acordo com o um contexto cultural diverso. Conforme a esfera das escolas internacionais se vai tornando mais diversificada na sua composição, as linhas de investigação acompanham essa diversidade de temas e áreas, como por exemplo, a educação comparada, educação multicultural, globalização, cosmopolitismo e educação para a cidadania global. (Hayden & Thompson, 2016).

O *The International Baccalaureate: a year in research an annotated bibliography of*

2017 studies, elaborado por Anna Dabrowski da Universidade de Melbourne, apresenta o registo de pesquisas publicadas em relatórios, textos académicos e livros de atas de conferências relacionados com os programas do International Baccalaureate (IB) ao longo do ano de 2017. Foram identificados 110 trabalhos de pesquisa relacionados com o IB: 101 estudos foram escritos em língua inglesa, 7 em língua espanhola e 2 em alemão; 39 artigos de periódicos, 17 apresentações em conferências não-IB, 22 teses / dissertações de mestrado / doutoramento, 22 relatórios e 10 capítulos de livros. Quatro áreas são referidas com mais frequência: acesso à faculdade, International-mindedness, cidadania global e Comunicação intercultural.

A necessidade das comunidades expatriadas não foram e não são os únicos estímulos pragmáticos da criação das escolas internacional. Atendendo a um número crescente de expatriados móveis em todo o mundo, e à abertura de muitas escolas internacionais, as escolas começaram a permitir a inscrição a um número limitado de cidadãos dos países anfitriões, que desta forma encontraram nas escolas internacionais a tal desejada educação internacional em English-Medium. Singapura, China e Tailândia são três estudos de caso uma vez que a China está a desenvolver um novo modelo de escola internacional voltada principalmente para cidadãos chineses e a Tailândia, um país que proibia os seus cidadãos nacionais de frequentar as escolas internacionais, após a desregulamentação, assiste a uma explosão destes números. As famílias locais com capacidade financeira para pagar as escolas internacionais percepcionaram o prestígio e projeção de um programa internacional, a vantagem competitiva que a educação escolar internacional pode trazer aos seus filhos sobre os pares educados no sistema educacional nacional. Walker (2016) refere que as escolas internacionais na Índia, Emirados Árabes Unidos e China sofreram um crescimento quantitativo devido à insatisfação com a qualidade da educação nacional. Como resultado desta percepção e, previsivelmente, de uma situação em que, no final do século XX, a proporção de expatriados para estudantes nacionais de países anfitriões em escolas internacionais era de aproximadamente 80%-20%, em 2016, a relação inverteu-se e 80% dos estudantes de escolas internacionais são neste momento da classe média dos países anfitriões das escolas internacionais autorizadas para aceitar os cidadãos do país. (Hayden & Thompson, 2016; Tate, 2016). Direta ou indiretamente, o crescimento e implementação das novas escolas internacionais oferecem a possibilidade de uma transformação global na educação nacional dos países em desenvolvimento.

O crescimento da educação internacional a partir das classes médias dos países anfitriões tem alterado a composição das escolas, ao invés do mercado de expatriados, característico das escolas internacionais tradicionais, essencialmente não-lucrativo, dirigidas por conselhos de pais. O crescimento maciço nos últimos anos alterou-se, passou a ser mais focada no lado comercial, com fins lucrativos e, comumente, embora não exclusivamente, formado por uma cadeia ou grupo de escolas numa região específica ou dispersa pelo mundo. As escolas internacionais tornaram-se uma *commodity* e talvez seja esta forma não tradicional que poderá potencializar exponencialmente o crescimento deste setor nos

próximos anos. O crescimento súbito e emergente das escolas internacionais, e quase diário, torna difícil o papel dos investigadores e observadores que estudam este campo. Hayden & Thompson (2016) referem, como exemplo, a sua proposta de categorização das escolas internacionais, em 2013:

- Tipo A (forma tradicional, para expatriados de mobilidade global);
- Tipo B (ideológica, estilo *United World Colleges*, fundada com um propósito e não para responder a uma necessidade do mercado);
- Tipo C (as novas, não-tradicional, necessidades dos países de implementação, na sua maioria gerida com fins comerciais).

Mas, em 2016, os autores perceberam que o Tipo C incorpora um número de diferentes subtipos. Como exemplo, o crescimento de escolas designadas como satélites, que emergem no sudoeste asiático e no médio oriente em particular, como é o exemplo das escolas prestigiadas, *Dulwich College* e *Harrow School in England*.

Ao longo desta revisão de literatura, fomos reformulando algumas perguntas e esquematizando algumas questões, as quais colocaremos sucintamente de seguida. Em primeiro lugar, queremos esclarecer que o campo das escolas e educação internacional, mesmo depois de estarmos dentro dos muros, percepcionamos que é sem dúvida um campo vasto e diverso de investigação, onde, além da sua dispersão de formas percecionadas, as próprias formas assumem hibridismos constantes, o que torna um campo de estudo muito escorregadio. De acordo com a Governança, detetamos que não existe um organismo mundialmente aceite que possa regular as Escolas Internacionais. Sabemos que o Sistema IB tem uma Governança própria que gere as suas IBWS, os seus currículos, as suas formações e as suas avaliações. Observamos também que um grande número de escolas internacionais referem na sua *webpage* diversas e dispersas entidades que reconhecem e certificam a escola, no entanto não sabemos as razões.

Quanto à gestão ou Governança das Escolas Internacionais, percebemos que se dividem em sem fins lucrativos, com uma forte vertente ideológica, com uma gestão de *Board Members* compostos por diversos membros da comunidade e de organismos diversos. Por outro lado, crescem escolas de cariz económico e vocacionadas para o lucro, que podem simplesmente ser uma escola fundada por um ou vários investidores ou grupos económicos com diversas unidades num determinado país, região, ou mundial. Quanto à população estudantil, podemos identificar escolas com mais alunos expatriados, mais alunos locais, ou percentagens mais equilibradas e talvez somente com alunos locais. Quanto aos currículos, apesar de não termos desenvolvido muito este tema, percebemos: currículos nacionais importados como são casos do IGCSE, Americano, Francês, Canadiano, Português, Escandinavo; os Sistemas Privados Glocais como o International Baccalaureate e Fieldwork Education; e os modelos/ideológicos como são o *Montessori, Regio Emilia, Waldorf, Frenet.*

Relativamente aos professores, são na sua maioria oriundos dos países Anglo-saxónicos com formação do sistema nacional, sem qualquer formação em

contexto internacional, global, intercultural, multilinguístico, *international-mildness*, *Learner profile* e em modelos de sistemas privados e outros. Talvez fosse pertinente uma academia ou universidade que forme profissionais para os diversos modelos curriculares propostos pelas escolas internacionais.

Defendemos, tal como Tate (2016), que seria mais útil e mais significativo se parássemos de nos referir à expressão educação internacional porque o grande desafio é o global, o planeta, não mais o internacional. Mas também não nos podemos esquecer do Local e por essa razão defendemos uma educação, uma ideologia e uma visão "PGL - Planglocal", termo que junta o Planeta, o Global e o Local, onde não estabelecemos prioridades dos termos no espaço, no tempo e no cosmo. Porque talvez o próprio termo esteja já desatualizado e corresponda antes ao "Cosmoplanglocal – CPGL".

Como veríamos a Educação no presente, se pudéssemos começar no futuro e não no passado.

REFERÊNCIAS

Hayden, M.C. (2006) *Introduction to International Education: International schools and their communities*. London: SAGE

Hayden, H & Thompson, J. (2016) International Schools: the developing agenda. In International Schools: current issues and future prospects. 9-15. Oxford: Symposium books

ISCResearch (2019). Consultado em 20 de Janeiro de 2019. Disponível em *https://www.iscresearch.com/*

Sylvester, R, (2002) *The first international school*. In M.C. Hayden, J.J. Thompson & G. R. Walker (Eds.) *International Education in Practice: dimensions for national and international schools*, 2-17. London: Kogan Page

Tate, N, (2016) *what are international schools for?.* In International Schools: current issues and future prospects.17-36. Oxford: Symposium books

Walker. G. (2016) *International schools and international curricula.* In International Schools: current issues and future prospects. 37-51. Oxford: Symposium books

Escola e educação urbana: do projeto educativo à construção de comunidades de aprendizagem

Patrícia Magalhães
José C. Morgado

Resumo
As ideias introduzidas nos anos 80 com a publicação da LBSE (1986) foram reforçadas legislativamente em momentos seguintes (1991, 2005 e 2008), sendo a integração da escola no território um dos principais objetivos destas reformas. Neste sentido, a autonomia da escola, concretizada através do Projeto Educativo (PE), devia permitir responder às solicitações da Comunidade, exigindo a sua participação na vida da escola, e promover um diálogo dialógico e democrático. Posto isto, compreendemos que os contributos teóricos apontam para a construção de um Sistema Educativo Integrado, que se expanda além da dimensão escolar, florescendo no desenvolvimento de currículos repletos de significados e em que os PE sejam reflexo da melhoria das organizações escolares com vista à construção de efetivas comunidades de aprendizagem. A relação entre a Escola e a Comunidade pressupõe um diálogo constante sobre os princípios comuns que as devem nortear e as formas de concretizar as práticas desenvolvidas no território em comunidades de aprendizagem. Não é nosso intuito apresentar um modelo ideal para a construção de comunidades de aprendizagem a partir do Local, mas apenas refletir sobre a pertinência de um Sistema Educativo Integrado, que permita o desenvolvimento territorial, enquanto espaço de vários constructos. As investigações nacionais revelam que a construção do PE nas escolas se traduz, em muitos casos, como respostas às determinações político-normativas, evidenciando a existência de projetos como rituais de legitimação ou como mera imposição normativa. Além disso, os PE têm sido elaborados, essencialmente, por um grupo de docentes designados para o efeito, por norma das escolas, refletindo por isso preocupações de carácter mais formal, relegando para plano secundário a possibilidade do PE se assumir como um documento estratégico das ações de mudança e inovação das práticas educativas, bem como de interação com o Município. Daí, os professores revelarem dificuldades na operacionalização do PE, não havendo relação entre as atividades realizadas na escola e os documentos orientadores das mesmas, uma lacuna a que acresce o facto de omitirem ou pouco corresponderem ao que se almeja para as (inter)relações do Local com Escola, quando se idealiza o PE, isto é, como meio de mobilizar as estruturas locais e como estímulo ao desenvolvimento de dinâmicas de inovação que permitam dar respostas aos desafios contemporâneos.

Palavras-chave: Cidades Educadoras, Educação Urbana, Projeto Educativo Municipal (PEM)

Porque se fala hoje tanto de Cidades Educadoras, de Educação Urbana e de Projeto Educativo Municipal (PEM)? Existem pelo menos três aspetos que, em nosso entender, contribuem para isso. Em primeiro lugar, a possibilidade de o PEM contribuir para tornar a cidade mais humanizada e sustentável. Em segundo lugar, o facto de a cultura estar no território, um repositório de conceitos, linguagens, saberes, vivências, atitudes e procedimentos. Por fim, a necessidade de uma inter-relação constante entre a Escola e a Comunidade, já que as escolas são consideradas lugares estratégicos de decisão política devendo produzir respostas eficazes aos desafios com que se deparam (Morgado, 2016).

Estas ideias, introduzidas nos anos 80 com a publicação da LBSE (1986), foram reforçadas legislativamente em momentos seguintes (1991, 2005 e 2008), sendo a integração da escola no meio um dos principais objetivos. Neste sentido, a autonomia da escola, concretizada através do Projeto Educativo (PE), devia permitir responder às solicitações da Comunidade, exigindo a sua participação na vida da escola, e promover um diálogo dialógico e democrático. No entanto, investigações nacionais revelam que a construção do PE nas escolas se traduz, em muito, numa mera resposta às imposições político-normativas, evidenciando a existência de projetos como "rituais de legitimação" (Costa, 1997) ou como uma imposição normativa (Barroso, 1992). Além disso, os PE, têm sido elaborados, essencialmente, por um grupo de docentes, refletindo preocupações de carácter mais formal, relegando para plano secundário a possibilidade de o PE se assumir como um documento estratégico das ações de mudança e inovação das práticas educativas (Pereira, Costa & Mendes, 2004). Daí os professores revelarem dificuldades na operacionalização do PE, não havendo relações entre as atividades realizadas na escola e os documentos orientadores das mesmas (Braz, 2012), já que pouco correspondem ao que se almeja para as (inter)relações do Local com Escola, quando se idealiza o PE "como meio de mobilizar as estruturas locais e como estímulo ao desenvolvimento de dinâmicas de inovação que permitam dar respostas aos desafios contemporâneos" (Morgado, 2014, p. 470).

Estes pressupostos não se devem distanciar da perspetiva comunitária do PEM, assente no envolvimento da comunidade na (re)construção de uma efetiva cultura participativa, patente na ideia de que um PE "quando assumido pela comunidade educativa permite que os distintos atores educativos se focalizem na aprendizagem da cidadania ativa e criativa" (*idem*, p.471). De acordo com Barroso, um PE deverá contribuir para uma política educativa local, ou seja, "constituir um elemento importante para a definição de uma política local de educação ao obrigar à concertação de objetivos e à coordenação de recursos entre o poder autárquico, os agentes económicos e as próprias escolas" (1992, p. 35).

Os contributos teóricos apontam para a construção de um Sistema Educativo Integrado, que se expanda, além da dimensão escolar, florescendo no desenvolvimento de currículos repletos de significados e em que os PE sejam reflexo da melhoria das organizações escolares em ordem à construção de efetivas comunidades de aprendizagem.

Para nortear o desenvolvimento desta investigação delineámos os seguintes objetivos:

- Analisar os Projetos Educativos (PEs) das escolas do Concelho de Braga
- Caracterizar as perceções dos agentes externos acerca dos PEs
- Compreender a importância do PE na conceção e monitorização das práticas educativas
- Elaborar uma proposta de projeto de (para a) educação urbana.

Este projeto de investigação baseia-se na crença de que o desenvolvimento curricular no, do e para o local, facilita a aprendizagem e favorece a construção da identidade por parte dos estudantes. Trabalhando na criação de uma correlação positiva entre a Escola e a Comunidade, incidindo no aproveitamento de sinergias locais, como processo emancipatório de escolhas, (co)responsabilizando os atores sociais, contribuímos para a pertinente envolvência democrática na construção de um Projeto Educativo Integrado.

Iniciaremos a nossa investigação pela análise dos PEs de escola/agrupamento de escolas do Concelho de Braga, elaborados nos últimos quinze anos. Depois de delimitado o corpus documental, analisaremos criticamente estes projetos à luz das diretrizes nacionais e internacionais, avaliaremos a qualidade e a validade dos mesmos, tendo por referência o contexto local, e faremos o levantamento das ações que promoveram a aproximação das comunidades locais aos estabelecimentos de ensino. A análise dos dados recolhidos durante esta primeira fase serão analisados com o recurso à criação de um quadro referencial teórico.

Num segundo momento pretendemos caracterizar as perceções dos agentes externos acerca dos PEs, numa abordagem qualitativa de base interpretativa. Para tal, recorreremos a entrevistas, como técnica de recolha de dados, procurando conhecer em profundidade as potencialidades e as fragilidades desses PEs a partir dos olhares dos agentes externos. Estes agentes externos, identificados com base nas orientações de Azevedo (2002) e selecionados intencionalmente, poderão ser categorizados em três grupos diferenciados – nível político, nível técnico e nível social –, prevendo-se uma amostra de dois agentes externos por categoria.

Os estudos anteriormente elencados servirão de diagnóstico e fundamentarão as opções metodológicas seguintes. Numa terceira fase, com base numa amostra por conveniência, analisaremos em profundidade a *praxis* associada aos PEs, percebendo que dinâmicas escolares veiculam e quais as perceções dos elementos envolvidos. Para tal, optaremos por uma diversidade de instrumentos de investigação que permitirão, posteriormente, efetuar a triangulação da informação e conduzir a uma maior profundidade e uma melhor compreensão dos resultados. Como tal, por um lado, o nosso público-alvo será constituído pelos agentes internos das escolas e, por outro lado, por agentes externos envolvidos na conceção do PE. Com os agentes internos recorreremos a entrevistas individuais – semiestruturadas – e com os agentes externos procederemos a entrevistas em *focus group*, refletindo sobre o estabelecimento de ensino em questão e compreendendo de que forma o ensino aí ministrado estará a responder ao local. As entrevistas individuais e em *focus group* serão audiogravadas, seguindo-se a

sua transcrição integral, a devolução aos entrevistados para validação e, por fim, a sua análise em função dos objetivos previamente definidos para cada um deles. O tratamento e análise dos dados qualitativos recolhidos nas diversas fases deste projeto de doutoramento serão analisados com o recurso a um *software* de análise qualitativa de dados.

Paralelamente ao desenvolvimento do estudo em profundidade da *praxis* escolar, serão recolhidos elementos que permitam compreender como são concebidas, desenvolvidas e monitorizadas as práticas escolares e se os docentes recorrem a práticas de supervisão que permitam, por um lado, a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, e, por outro, a concretização dos preceitos incluídos no PE. Para a persecução dos objetivos desta fase de investigação, nomeadamente no que se refere ao recurso de estratégias de supervisão, importa referir que a supervisão será encarada como uma dimensão estruturante da monitorização e acompanhamento de ações conjuntas no, do e para o local, numa lógica de valorização positiva de todos os envolvidos. Nesta fase, independentemente, dos estilos ou modelos de supervisão, almeja-se uma cumplicidade entre a supervisão e o trabalho colaborativo (Vieira, 2009; Alarcão & Canha, 2013).

Neste projeto de investigação prevê-se que, numa fase final, seja elaborada e apresentada uma proposta de projeto de (para a) educação urbana, numa lógica de (co)responsabilização de todos os envolvidos. Após uma análise da estratégia educativa do município, ou do seu projeto Educativo Municipal caso exista, procederemos à elaboração da proposta. Para o efeito, nesta fase, basearemos a nossa ação em metodologias de construção de projetos educativos (Barroso, 1992; Broch & Cros, 1992; Costa, 1997), entendendo que a gestão participativa deve incidir na mobilização e no aproveitamento das sinergias que orientem a ação como constructo de consensos entre os diferentes elementos envolvidos. O que se pretende mais especificamente é a (re)construção de uma proposta de Projeto Educativo Municipal, guiado pelos pressupostos da Educação Urbana (Villar, 2007; Viana, 2009) e, ao mesmo tempo, estimular a criação de Comunidades de Aprendizagem (Jaussi, 2006; Catela, 2011).

Os resultados deste projeto de investigação serão divulgados em congressos e seminários científicos (inter)nacionais e em artigos publicados em revistas da especialidade. De certa forma, pretende-se disseminar propostas de melhoria pelos estabelecimentos de ensino da localidade, almejando-se, em última instância, que a criação de comunidades de aprendizagem possa ser transportada para o contexto local.

REFERÊNCIAS

Afonso, N. &, Viseu, S. (2001). A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo extensivo. In J. Barroso, *Relatório global da primeira fase do Programa de Avaliação Externa.* Lisboa: Universidade de Lisboa/FPCE.

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento.* Porto: Porto Editora.

Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em Psicologia da Educação* (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.

Assembleia da República (1986). *Lei de bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Assembleia da República.

Azevedo, J. (2012). O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI. Porto: Edições ASA.

Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola.* Lisboa: Educa.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Braz, M. C. (2012). *O projecto educativo como documento orientador da vida na escola*. (Tese de mestrado não publicada). Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.

Broch, M. H. & Cros, F. (1992). Elaborar um projecto de escola: sim, mas como?. In R. Canário (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

Catela, H. (2011). Comunidades de aprendizagem: em torno de um conceito. *Revista de Educação* 18*(2),* 31-45.

Costa, J. (1997). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. (2003). Projectos educativo das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade,* 24*(85),* 1319-1340

Costa, J. (2004). Construção de projetos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação,* 17(2), 85-114.

Formosinho, J. (1989). De serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação* 2(1), 53-86.

Jaussi, M. L. (2006). Comunidades de aprendizaje. In A. I. Alcalde, & et al., *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

McMillan, J.; Schumacher, S. (2014) *Research in education: evidence-based inquiry*. Harlow: Pearson.

Morgado, J. C. (2010). Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. *Educação em Revista* 26 (2), 15-42.

Morgado, J. C. (2014). Dos projetos educativos das escolas ao projeto educativo municipal: desafios curriculares: Educação, Economia e Território: o papel da educação no desenvolvimento. *XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*, 467-475.

Morgado, J. C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação,* 9 (18), 55-64.

Pacheco, J. (2000). A educação para a cidadania: o espaço curricularmente adiado. *Teias 1* (2), 99-133.

Patton, M. Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage.

Pereira, F., Costa, N., & Mendes, A. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo- o papel do departamento curricular. In Costa J., Neto-Mendes A, Andrade, A., Costa, N. (ed.). *Gestão Curricular percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Reis, P. M., & Alves, M. P. (2010). Avaliação de projectos no âmbito do exercício da autonomia escolar. In M. P. Alves, & M. A. Flores, T*rabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedago.

Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (Trad. Portuguesa). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, I. (2009). O Projeto Educativo e a cidade – o glocal. In Ferreira, H., Bergano, S., Santos, G., Lima, C. (orgs). Actas do X Congresso da SPCE. Bragança: SPCE e ESSE/IPB.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação & Sociedade* 29(105) 197-217.

Villar, M. (2007). A cidade educadora. Nova perspetiva de organização e intervenção municipal. Lisboa: Instituto Piaget.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos.* Porto Alegre: Artmed Editora S. A.

Desafios no estudo de programas educativos promovidos por instituições públicas – o caso do somos em Lisboa

Sérgio Xavier [89]

Resumo
A partir da descrição da experiência do estudo do SOMOS – Programa Municipal de Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos, promovido pela Câmara Municipal de Lisboa desde 2015, identificam-se obstáculos à investigação, segundo diferentes tipologias. Explora-se, em particular, a opacidade institucional despoletada pela intenção de se efectuar observação directa não-participante durante a iniciativa "IV Escola SOMOS" que decorreu em Setembro de 2018.
Os desafios encontrados no estudo do SOMOS contribuem para o entendimento da importância da confiança neste tipo de investigação. Em relação com os obstáculos identificados, evidenciam-se lógicas de mediação da cooperação, como a gestão do dever de transparência, ou os poderes gerados em *zonas de incerteza*, como proposto por Crozier e Friedberg (1980). A análise aponta direções para o papel da Academia no estudo de instituições e da sua coerência no exercício de políticas públicas no domínio da Educação.

Palavras-chave: Programa SOMOS, políticas públicas, obstáculos à investigação, Educação, instituições.

O SOMOS – Programa Municipal de Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos (SOMOS), é promovido pela Câmara Municipal de Lisboa (CML) desde 2015 e visa "o desenvolvimento de uma cultura universal de Direitos Humanos e de Cidadania Democrática em Lisboa, através da formação de cidadãos e organizações da cidade" (Município de Lisboa, 2015). No contexto da sua anterior ligação profissional à CML [90], o autor contribuiu determinantemente para a concepção e implementação do SOMOS, tendo estabelecido um conjunto de relações com os quadros da instituição ao longo deste processo. No âmbito da sua dissertação de doutoramento, o autor encontra-se presente-

[89] sergioxavier@ces.uc.pt; CES-FEUC.

[90] Entre as funções que o autor desempenhou enquanto assessor político no Gabinete do Vereador dos Direitos Sociais da Câmara Municipal de Lisboa de Outubro de 2013 a Outubro de 2017, encontra-se a concepção e a coordenação do SOMOS.

mente a estudar este programa educativo, deparando-se com múltiplos desafios que obstaculam a produção científica. Para além do tema em estudo – "educação democrática" – as limitações encontradas na incursão no terreno precipitam perspectivas adicionais de análise, em particular no que diz respeito à transparência institucional e à influência individual dos quadros na mesma.

As "Escolas SOMOS" (CML/BagaBagaStudios, 2017) são promovidas desde 2016, assumindo-se como uma das principais iniciativas do programa SOMOS. Estruturam-se a partir de várias formações intensivas, com uma abordagem de *educação não-formal* e com uma duração aproximada de uma semana, implementadas em paralelo no mesmo espaço. Os diferentes grupos de aprendentes encontram-se em diversos momentos comuns do programa, que inclui diversas actividades com a temática de Direitos Humanos e cidadania democrática. O trabalho de campo *per se* iniciou-se em Setembro de 2018, com a proposta de observação da IV Escola SOMOS (Município de Lisboa, 2018). Apesar da iniciativa ter decorrido entre 3 e 7 de Setembro de 2018, esta comunicação compreende também os períodos que anteciparam e precederam a iniciativa, tendo em conta a sua pertinência para a análise em questão.

Embora ainda recente, o contacto directo com a autarquia confere uma densa ilustração de desafios no estudo de programas educativos promovidos por instituições. Esta análise delimita-se na exploração dos obstáculos ao estudo que são directamente imputáveis à CML, tendo resultado de decisões ou agência por parte dos quadros ou de decisores/as políticos/as do Município no período em estudo – Dezembro 2017 a Janeiro 2019. Fora do espectro desta análise encontram-se outras questões fundamentais para a melhor compreensão do fenómeno tais como: a exploração de desafios transversais ao estudo de programas educativos promovidos por instituições; mapeamento das relações e influências internas; a identificação de agências da CML com intencional cooperação com a investigação a decorrer, ou ainda a análise detalhada das relações prévias entre os quadros da instituição e o investigador.

De forma a facilitar a amplitude de visão dos eventos, os diferentes momentos antes, durante e após o trabalho de campo foram registados numa linha de tempo (Anexo 1), bem como os correspondentes episódios que obstaculizaram a investigação. Estes episódios foram categorizados em 7 tipologias: demora/ /ausência de resposta e/ou necessidade de insistência; omissão de informação; exclusão/diminuição/branqueamento do investigador; suspeição e/ou vigilância do investigador; não autorização de observação; tentativa de controlar e/ou sabotar o estudo; negligência. O entendimento de cada tipologia é aprofundado seguidamente, com remissão para os respectivos episódios identificados na linha de tempo. Não são referidos nomes e são simplificadas as designações das unidades orgânicas da CML, sem prejuízo do necessário entendimento dos diferentes papéis na estrutura de decisão.

ABORDAGEM DESCRITIVA AOS OBSTÁCULOS – UM PRIMEIRO NÍVEL DE ANÁLISE

Michel Crozier e Erhard Friedberg exploram profundamente o fenómeno do poder nas organizações e as diferentes estratégias de poder dos seus actores. Desenvolvem o conceito de "zona de incerteza", que enquadra os aspectos não regrados no funcionamento de uma organização, possibilitando a flexibilidade necessária à sua gestão quotidiana, mas também a acumulação de "poder informal" por parte dos seus diferentes grupos e actores. Estes aspectos incluem eventos externos não controláveis pela organização (e.g. inovações técnicas), eventos imprevisíveis e eventos não formalizados no dossier normativo da organização. Segundo Crozier e Friedberg, "quanto maior o controlo da zona de incerteza por parte do indivíduo ou pelo grupo que seja crucial para o êxito da organização, maior é o poder acumulado por esses actores" (Crozier & Friedberg, 1980, p. 34). Esse poder acumulado conduz a uma "estrutura paralela de poder que completa, modifica ou até anula a estrutura formal, correspondendo em rigor ao verdadeiro organograma da organização" (Idem, p.44).

A proposta destes autores estimula diversos ângulos de análise pertinentes para o presente estudo, nomeadamente no conhecimento dos verdadeiros motivos e actores da CML conducentes à agência de obstáculos à investigação. Seja pela sua imaterialidade formal, seja pela sua complexidade analítica, os obstáculos identificados necessitam de níveis intermédios de observação e reflexão. Neste caso, foi priorizado o registo descritivo dos episódios que possibilita uma análise mais complexa futuramente.

Ainda assim, é possível entrever-se a natureza do modelo organizacional da CML na relação que o investigador mantém com a organização no âmbito do seu estudo. As metodologias para o exercício e acumulação de poder não são apenas multiplicadas internamente e acabam por transbordar a instituição, servindo também de metodologias para gerir as relações com actores externos, como o investigador. Apesar da intenção meramente descritiva, os obstáculos identificados são plausíveis, numa segunda análise de carácter mais interpretativo, de ilustrar o referido transbordo e refletir o que acontece – principalmente – dentro da instituição.

DEMORA/AUSÊNCIA DE RESPOSTA E/OU NECESSIDADE DE INSISTÊNCIA

Os episódios de morosidade ou ausência de resposta caracterizam-se por dificuldades em comunicar eficientemente com a instituição, comprometendo a necessária negociação da cooperação no estudo, bem como a obtenção de informação fundamental para a análise. A gestão deste tipo de obstáculo implica geralmente uma sequência de insistências, representando um desgaste adicional no trabalho do investigador e na sua dimensão relacional com os quadros da instituição.

Foram observados 13 episódios (34% do total de 39) nesta tipologia de obs-

táculos. O primeiro define o início do período de análise – Dezembro de 2017 – e trata-se de uma ausência de resposta, por parte do/a decisor/a político/a com a responsabilidade do SOMOS. O investigador enviou um *email*, apresentando-se e dando nota que estaria a estudar o Programa no âmbito da sua tese de doutoramento [91]. A resposta a este email nunca aconteceu. Também a direção do departamento com a responsabilidade do SOMOS não deu resposta a um conjunto de chamadas e mensagens telefónicas em Junho de 2018, atrasando a negociação do trabalho de campo e o acesso a informação fundamental que foi, entretanto, conhecida por via informal – a IV Escola SOMOS encontrava-se em preparação.

Após ter abordado o departamento X, o investigador foi convidado a comparecer numa reunião com a equipa da IV Escola SOMOS, numa data em que "estar[iam] todos de regresso" do período de férias. Parte das equipas de formação não compareceu nesta reunião, por algum impedimento que não foi clarificado. Este episódio teve impacto no resultado da reunião e na qualidade da observação da IV Escola SOMOS por dois motivos. Primeiramente, as pessoas ausentes eram a equipa de uma das três formações intensivas da IV Escola SOMOS que o investigador propôs observar e que – decidiu-se nesta reunião – não seriam observadas. Tendo em conta que a opinião dos e das presentes foi crucial para a decisão de não observação, houve parte da equipa que não foi ouvida neste momento, tendo, portanto, influenciado o resultado da reunião. Em segundo lugar, a partir de conversa informal posterior com uma das pessoas ausentes da reunião, ficou claro que apesar de terem rejeitado inicialmente a proposta de observação – que a CML ficou de lhes transmitir internamente – teria existido abertura para a observação se o estudo lhes tivesse sido explicado – como aconteceu durante a reunião. Para além de se levantar a questão da forma como a informação lhes foi transmitida, levanta-se também a questão de que, aparentemente, teria havido condições para efectuar a observação de uma das formações intensivas, como proposto inicialmente pelo investigador. A ausência de parte da equipa na reunião, associada à forma como a informação foi transmitida e articulada internamente, acabou por contribuir para um comprometimento estrutural do trabalho de campo.

Após a realização da IV Escola SOMOS, a CML comprometeu-se a enviar para o investigador a informação recolhida aquando da inscrição dos e das participantes que tivessem autorizado a sua cedência de dados para o estudo. Foi enviado um email a solicitar essa informação a um/a colaborador/a do Gabinete do/a decisor/a político/a com responsabilidade no SOMOS. Apesar deste/a colaborador/a se ter assumido como contacto com o investigador, não houve resposta a este email durante onze dias, até existir uma insistência. A resposta remeteu a questão para o departamento Y, que demorou oito dias para responder, na

[91] A autorização para o estudo do SOMOS havia sido concedida pela Câmara Municipal de Lisboa em Setembro de 2017, através do anterior Vereador dos Direitos Sociais. O departamento a quem foi delegada a responsabilidade do SOMOS teve conhecimento, quer da intenção de estudo, quer da autorização, entretanto formalizada junto da Coordenação do Curso de Doutoramento em questão.

sequência de uma insistência. A resposta remeteu para o departamento X, que o investigador deveria contactar, no sentido de obter a informação pretendida. Uma vez contactado, o departamento X respondeu enviando apenas uma parcela da informação, remetendo novamente o investigador para contacto com o departamento Y. No seguimento deste contacto, o departamento Y responde, através de um/a colaborador/a que havia acompanhado tudo o que se relacionou com o estudo, lamentando o sucedido, visto que, afinal, quem detinha a informação em questão era o departamento Y, sendo que a comunicação interna com o departamento X não teria ajudado a perceber isso mesmo. Para além do tempo consumido, este episódio colocou o investigador no questionável papel de mediador na comunicação interna da CML.

A última sucessão de episódios nesta tipologia diz respeito ao pedido que foi feito pelo investigador ao departamento X para envio dos relatórios de avaliação das actividades da IV Escola SOMOS. O primeiro email necessitou de dois meses e várias insistências para ter resposta. A resposta incluiu apenas os relatórios das três formações intensivas que, apesar de úteis para o estudo, não tiveram autorização da CML para ser observadas pelo investigador. O relatório de avaliação do único workshop que obteve autorização de observação [92] não constava no email. Esse documento foi solicitado, mas ainda não existiu resposta durante um mês, até ao presente.

OMISSÃO DE INFORMAÇÃO

Os episódios de omissão de informação caracterizam-se pela não transmissão de informação ao investigador, inequivocamente importante para o estudo. A gestão deste tipo de obstáculo implica geralmente um contínuo estado de alerta por parte do investigador, bem como o recurso a informação por via informal.

Em Julho de 2018 foi lançada a chamada para participantes da IV Escola SOMOS, sem tal ser dado a conhecer ao investigador. Não só o departamento responsável pela chamada tinha pleno conhecimento da intenção de estudo do SOMOS por parte do investigador como, posteriormente, ficou claro – por via informal – que a actividade já se encontrava a ser preparada há alguns meses. O investigador tomou conhecimento desta actividade no início de um período (Agosto) em que, tipicamente, as dificuldades de comunicação com a CML de adensam, pelo facto da esmagadora maioria dos quadros se encontrar de férias. A IV Escola SOMOS iniciou-se na primeira segunda-feira de Setembro, momento em que muitos dos quadros regressavam de férias. Neste caso, a omissão de informação poderia ter facilmente inibido qualquer observação da iniciativa, sendo que a primeira reunião com a CML sobre esta questão ocorreu apenas uma semana antes da mesma.

Durante esta reunião, perante a decisão de não autorização de observação

[92] Para além deste workshop, o investigador esteve presente na sessão de abertura e sessão de encerramento da IV Escola SOMOS.

das formações intensivas, foi colocada a hipótese de observar um *workshop*. Esta hipótese veio a confirmar-se posteriormente por escrito pelo departamento Y, referindo que, após os contactos diligenciados, teria sido esta a única equipa a autorizar a observação. Mais tarde, por via informal, o investigador tomou conhecimento de que estava planeado um segundo workshop cuja equipa não terá sido contactada para o efeito. O programa que o investigador dispunha não referia este workshop e em nenhum momento foi facultado um programa actualizado, apesar de tal ter sido solicitado. A pouca antecipação que o investigador dispôs para preparar esta hipótese de observação seria insuficiente. A omissão desta informação desembocou na impossibilidade de observação desta actividade na IV Escola SOMOS que, de outra forma seria possível.

Finalmente, a hora de começo da sessão de encerramento foi antecipada quinze minutos e, uma vez mais, a não actualização do investigador relativamente ao programa teve um impacto, neste caso um atraso na presença na sessão, de importância menor.

EXCLUSÃO, DIMINUIÇÃO, BRANQUEAMENTO DO INVESTIGADOR E NÃO AUTORIZAÇÃO DE OBSERVAÇÃO

O relato de Sara Ahmed da sua experiência enquanto investigadora negra a estudar as questões da diversidade nas universidades Reino Unido (Ahmed, 2012) tornou-se um documento importante para o investigador no decurso do estudo do SOMOS. A autora retrata, de forma escrita, um conjunto de situações cuja descrição é de considerável dificuldade, seja pela complexidade de tornar *coisas* subtis em *coisas* visíveis, seja pela ligação emocional – identitária – que a investigadora tem à questão em estudo. O significado do "hiato entre o que as organizações dizem fazer e o que, efectivamente, fazem" (Ahmed, 2012, p.141) tornou-se mais evidente ao longo do estudo do SOMOS, bem como as – subtis – situações iterativas de diminuição do investigador.

Durante a reunião para a qual o investigador havia sido convidado para se apresentar [93] e introduzir o estudo às equipas da IV Escola SOMOS aconteceram dois episódios nesta tipologia de obstáculo, que aqui importa destacar. O primeiro foi uma interrupção por parte de um/a técnico/a, enquanto o investigador introduzia o estudo. O tom subtilmente derrogatório desta interrupção preparou o ambiente na sala para o que iria acontecer seguidamente: "mas tu queres estar dentro das salas enquanto damos formação?". Seguiram-se mais questões e comentários de desconforto na mesa, pelo que o investigador não teve oportunidade de concluir a sua introdução ao estudo, entregando simplesmente uma folha a cada pessoa presente com a descrição genérica do mesmo. Entre os comentários, destaca-se um protagonizado pela Direção do departamento, apoiando a ideia de que a observação proposta ia contra o princípio de confi-

[93] Posteriormente, ficou claro que a maioria das pessoas presentes já conheciam o investigador no contexto da sua colaboração passada na CML.

dencialidade dos e das aprendentes: "não esperava uma proposta que viola um 'princípio sagrado' da educação não-formal". A forma como a decisão de não autorização de observação das formações ocorreu, levanta algumas questões sobre que tipo de informação foi trocada entre os e as intervenientes previamente à reunião. Refira-se também que a única pessoa – para além do investigador – a opor-se à apreciação generalizada estava enquanto formador externo, não integrando os quadros da CML. Nem esta oposição, nem a tentativa do investigador em explicar que a observação directa não-participante é uma metodologia amplamente usada com sucesso nos mais diversos domínios da Educação, infletiram a direção que a reunião tomou a partir da interrupção.

Num exercício conciliador, a Direção do departamento sugeriu ao investigador que este apresentasse o seu estudo na sessão de abertura da IV Escola SOMOS, de forma a enquadrar a sua presença na mesma, independentemente da observação das formações intensivas. O investigador agradeceu e assentiu à sugestão que pareceu satisfazer todos os e as presentes. Três dias depois, a Direção do departamento Y envia um email ao investigador indicando que, dado o facto de apenas a observação de um workshop ter sido autorizada, a apresentação sugerida não seria pertinente e que "a sessão de abertura contará apenas com o alinhamento definido pelo Pelouro [Z], para o qual o [investigador] não se encontra convidado a fazer uma intervenção".

Seguidamente, o investigador enviou um *email* a sublinhar que, independentemente da não-autorização de observação das formações, a IV Escola SOMOS no seu todo era objecto de estudo. Referiu-se também que o impedimento em esclarecer os e as participantes relativamente ao estudo configuraria uma limitação à escolha e vontade própria dos mesmos, bem como à produção científica. A resposta que se seguiu veio já assinada por um/a colaborador/a do gabinete do/a decisor/a político/a em funções, responsável pelo programa. A par do exercício de consolidação dos argumentos anteriormente partilhados pelo departamento Y, foi feita nova sugestão – a seguir a uma informação dada pela mesa sobre a presença de um investigador, este poderia então apresentar-se sucintamente, bem como o seu estudo, falando "a partir do público (não da mesa)". O investigador respondeu que tal só seria necessário caso existissem dúvidas relativamente à informação que iria ser passada ao grupo de participantes sobre o estudo, no momento de registo – onde o investigador havia sido desencorajado a estar, tendo-se considerado suficiente ter a nota explicativa do estudo para consulta. O último episódio identificado nesta tipologia de obstáculos dá-se precisamente durante a sessão de abertura, onde, depois de ser explicado que existia "um investigador" na iniciativa, não foi criado qualquer espaço pela mesa para que fossem colocadas dúvidas sobre o estudo a decorrer. O "investigador" havia concebido e coordenado o SOMOS até 2017, mas naquela sala foi reduzido ao anonimato de "um investigador". Este foi um dos dias em que foi importante regressar aos registos de Ahmed (2012).

SUSPEIÇÃO E/OU VIGILÂNCIA DO INVESTIGADOR

Christian Thuderoz conceptualiza a confiança através dos eixos de generosidade/interesse e cooperação/conflito, caracterizando quatro regimes de confiança: *benevolência, reciprocidade, confiança medida e confiança calculada* (Thuderoz, 2001, 103-104). A benevolência caracteriza-se por ações essencialmente altruístas, onde a confiança não tem um carácter estratégico. A reciprocidade caracteriza-se pela cooperação equilibrada, em torno de um interesse comum. A confiança medida corresponde a um contínuo reajustamento da intensidade da confiança, em que o altruísmo se sobrepõe ao conflito. No caso da confiança calculada, o interesse é o valor mais importante e o conflito é o elemento estruturante da relação.

As dificuldades encontradas em iniciar diálogo com a CML relativamente ao estudo do SOMOS e em materializar o trabalho de campo, demonstram que, desde o ponto de partida, a CML abordou com desconfiança a intenção de estudo. Até ao presente, essa desconfiança revelou ser de complicada desconstrução, pelo que, a gestão possível é a que se enquadra na *confiança calculada* de Thuderoz. Este regime resulta da mediação entre *conflito* e *interesse*, sendo que não se relaciona com a *cooperação* ou com a *generosidade*. A observação ao longo do estudo do SOMOS indica que a CML não coopera naturalmente na investigação, pelo contrário, quando coopera é porque, de alguma forma ou de outra, não se afigura outra opção que seja institucionalmente defensável.

Por sua vez, o racional que enquadra a suspeição do investigador levanta algumas questões. Durante a reunião de preparação de observação com as equipas da IV Escola SOMOS, o argumento defendido pela maioria das pessoas na sala – as que não concordavam com a observação das formações intensivas – foi "os participantes não se sentiriam seguros com a presença do [investigador]". O único formador externo à CML presente na sala referiu que achava preferível que "essa questão fosse colocada aos participantes" e que não fossem as equipas "a tomar essa decisão por eles". O investigador referiu que, se o grupo de participantes estivesse plenamente informado do estudo, teria todas as condições para decidir se concordava ou não com a observação, sendo que seria até de esperar que houvesse bastante ressonância com os objectivos do estudo. Num ápice, a maioria na mesa *esqueceu* o argumento inicial e passou imediatamente a um outro, em tom de personalização, "eu não me sentiria confortável [com o investigador] em sala". O que neste momento aconteceu ilustra o quão rapidamente a desconfiança relativamente ao investigador se naturalizou na CML, mas também evidencia a volatilidade dos argumentos apontados. Primeiramente, o grupo de participantes serviu de instrumento para manter o investigador fora das salas de formação. Depois, clarificou-se que o motivo estava mais relacionado com o conforto das equipas e questões pessoais relativamente ao investigador. Em momento algum a CML trouxe para a discussão o dever público de transparência, aparentemente de menor importância que o "conforto" individual das equipas destacadas para a IV Escola SOMOS.

Nas comunicações que ocorreram nos dias que se seguiram à reunião, a

CML demonstrou empenho em afastar o investigador da observação da IV Escola SOMOS, uma vez verificado que "apenas" uma das equipas tinha autorizado a observação de um workshop. Este empenho incluiu a retirada de um convite que tinha sido endereçado ao investigador para informar o grupo de participantes sobre o seu estudo durante a sessão de abertura. Só depois de um alerta por escrito por parte do investigador para as limitações à produção científica é que a CML "cooperou" na investigação, mas não sem antes politizar essa mediação, visto que a gestão das comunicações passou para o patamar político, protagonizado por um/a colaborador/a do gabinete do responsável político pelo Programa. A partir de então, instalou-se uma lógica de *controlo e vigilância* foucaltiano [94] do investigador – que podia introduzir o estudo, mas em "2-3 minutos no máximo [...] a partir do público (não da mesa) (...) oralmente" – subsistindo subtilmente até ao término da IV Escola SOMOS. O episódio de maior evidência desta vigilância foi o momento – previamente acordado – em que o investigador tomou palavra no início do workshop que foi observar para, sucintamente, informar o grupo de participantes acerca do estudo. Desde o início da sessão, um/a técnico/a do departamento Y alheia ao grupo sentou-se perto do investigador, trocando comentários e, pouco depois da sua intervenção, ausentou-se com uma breve justificação.

TENTATIVA DE CONTROLAR E/OU SABOTAR O ESTUDO

Para além do quadro do controlo e vigilância estabelecido relativamente ao investigador, observaram-se episódios em que, com maior ou menor intenção, a CML se colocou numa posição de controlo ou até de sabotagem do estudo.

Um exemplo foi uma proposta feita durante a reunião com as equipas da IV Escola SOMOS que, no sentido de substituir a observação das formações, o investigador poderia organizar um *focus group* com as pessoas candidatas que não haviam sido seleccionadas para as formações. Esta sugestão levanta naturalmente questões como a elasticidade da motivação das pessoas candidatas, ou a convertibilidade da metodologia e do objecto observado. Tal adaptação implicaria colocar a CML na posição de poder relativamente à investigação pois seria a agência do recrutamento, acolhimento e enquadramento de participantes do *focus group*, naturalmente condicionando o seu resultado.

Contrariamente ao que havia sido combinado, durante a sessão de abertura da IV Escola SOMOS, não foi aberto um espaço para esclarecimentos sobre o estudo na plateia, tendo sido remetidos para a mesa de registo, onde o investigador tinha sido desencorajado a estar. Também ao contrário do que havia sido acertado, na folha de registo de participantes não foi colocado um campo de autorização de cedência de dados para as finalidades do estudo. Ao invés, foi colocada uma folha com a nota descritiva da investigação, onde os e as participantes

[94] Em referência ao panopticismo como proposto em "Vigiar e Punir" (Foucault, 1991).

simplesmente assinavam, nada mais. A meio da semana da IV Escola SOMOS, havia apenas 11 assinaturas num grupo de cinquenta aprendentes. Algumas pessoas confirmaram posteriormente que não tinham tido conhecimento desta nota, ou sequer do estudo. Coube ao investigador, durante o único workshop que foi autorizado a observar, encorajar para a leitura da nota informativa junto do grupo limitado que compareceu. Os dados de quem autorizou a partilha foram, entretanto, enviados pela CML ao investigador. Atendendo aos diferentes acontecimentos, admite-se a possibilidade de existirem casos de aprendentes que nunca chegaram a ter informação suficiente sobre o estudo e que, por isso, não tiveram condições para formalizar a sua eventual intenção em participar – essa é também a dimensão da sabotagem atribuível à alteração do que havia sido previamente combinado com a CML, sem conhecimento do investigador.

NEGLIGÊNCIA

Ambos os episódios de negligência observados dizem respeito ao *website* do SOMOS, já após a realização da IV Escola SOMOS. Em Outubro de 2018 é observado o estado de inactividade do website que centralizava toda a informação sobre o SOMOS [95]. Em Janeiro o *website* passou de inactivo para uma loja virtual de vestuário e acessórios femininos. Dois anos depois da criação do domínio e alojamento em servidor, deduz-se que os prazos previamente contratados terão terminado, a CML terá sido notificada do mesmo e não terá tomado as diligências para manter, quer o alojamento, quer o domínio, tendo este passado para as mãos de um terceiro que nele colocou a informação que entendeu. A não existência de um sítio público onde a informação do SOMOS se encontre centralizada configura-se como um obstáculo ao estudo do Programa e compromete a transparência do mesmo.

A LINHA DE TEMPO DA COOPERACÃO

Dado o espaço limitado desta comunicação, ficam por analisar muitos aspectos de interesse. Talvez o mais imediato seja o desenvolvimento de uma outra linha do tempo, em que se identifiquem episódios de cooperação intencional por parte da CML neste estudo. Seja por via formal, seja por via informal, houve vários momentos em que decisores/as políticos/as ou técnicos/as cooperaram com o investigador, facilitando a relação com a CML e/ou demonstrando empatia com os objectivos do estudo. Estes episódios incluem: a formalização da autorização do estudo do SOMOS, por parte da CML; a organização de uma reunião com as equipas da IV Escola SOMOS; a comunicação via *email*, apesar de demo-

[95] www.programasomos.pt

rada, aconteceu em muitas das situações; a autorização de observação de um dos workshops da IV Escola SOMOS.

Para esta disposição cooperativa denotam-se, desde logo, duas lógicas transversais. Primeiramente a que se relaciona com a confiança e com a desconstrução activa da desconfiança do investigador. Quer a relação do investigador com a CML no passado, quer a sua *expertize* com educação não-formal, são percepcionadas como uma vantagem e não como uma ameaça. Em segundo lugar, existe um bom e mútuo entendimento de um interesse comum: a cooperação no melhor desenvolvimento da política pública de educação que o SOMOS representa. Importa reconhecer mutuamente que existem diferentes limitações – seja para o investigador, seja para a CML – e que o estudo do SOMOS representa uma oportunidade para as superar, não ignorando--as, nem reproduzindo-as.

O estudo do SOMOS continuará e a *linha de tempo da cooperação* será um dos seus produtos.

NOTAS CONCLUSIVAS

A experiência do SOMOS ilustra alguns dos desafios que podem ser encontrados no estudo de programas educativos promovidos por instituições públicas. No caso, ao invés de uma cooperação natural pelo interesse comum de desenvolvimento de políticas públicas, a gestão da transparência assume-se como a charneira de decisão, originando uma agência institucional de *confiança calculada*, como proposto por Thuderoz (2001), mediada entre o conflito e o interesse. O estudo do SOMOS tem conduzido ao estranho lugar em que a instituição democrática não exerce transparência, a não ser que seja incitada a fazê-lo. O contributo da Academia para o desenvolvimento de políticas públicas de educação encontra-se assim condicionado pela maior ou menor permeabilidade institucional à investigação. Esta permeabilidade é peculiarmente mediada e protagonizada por actores cuja influência exercida é complexa de descodificar, podendo sobrepor-se ao bem comum e derivar de interesses tão individuais como o "conforto".

Sendo uma política pública de educação para a cidadania democrática, o caso do SOMOS apresenta particular relevância na análise da coerência entre os valores defendidos politicamente e a prática institucional. Ilustra ainda algumas das paradoxais limitações das ditas *instituições democráticas* na democratização da sociedade que tutelam. O papel da Academia pode passar por complementar estas limitações, propondo-se a reflexões sem lugar-comum e permitindo-se explorar os caminhos que as instituições não explorarão. O aparato e opacidade institucional que se desenvolveram através da resistência ao estudo do SOMOS têm interesse académico e contribuem para a análise de uma forma tão, ou mais, rica como no caso da observação ter sido integralmente autorizada.

O caso do SOMOS demonstra como o estudo de programas educativos institucionais requer a antecipação de eventuais limitações à produção científica, de forma a melhor realizar os exercícios de adaptação do projecto de investigação.

Os desafios observados evidenciam a importância da confiança na negociação entre a comunidade investigadora e as instituições públicas, sendo que a desconstrução da desconfiança é uma tarefa que se pode revelar árdua ou até irrealista.

Algumas das questões latentes no caso do SOMOS são generalizáveis - cabe a uma instituição pública escolher se quer ou não ser estudada? Cabe às equipas de formação decidirem se as sessões das políticas públicas educativas que implementam podem ou não ser observadas? Pode a preferência das equipas de formação sobrepor-se à responsabilidade de transparência da instituição pública para a qual trabalham? Possíveis seguimentos a esta análise poderão explorar respostas para estas questões, bem como identificar outros desafios transversais ao estudo de programas educativos promovidos por instituições.

Relativamente ao SOMOS, esta análise poderia ser complementada futuramente pela identificação de agências da CML com intencional cooperação com a investigação a decorrer e pelo mapeamento das relações e influências internas, integrando o conceito de *zonas de incerteza*, como proposto por Crozier e Friedberg (1980). Também uma análise detalhada das relações prévias entre os quadros da instituição e o investigador traria um melhor conhecimento das causas da desconfiança personalizada.

No que diz respeito ao tema do estudo – *educação democrática* – que surpreendemente derivou na análise aqui apresentada, está por conhecer o que se passou nas salas de formação da IV Escola SOMOS. Até ao presente, o exercício científico possível nesta questão foi tão só o da imaginação.

REFERÊNCIAS

Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life.* Durham, NC: Duke University Press.

CML/BagaBagaStudios (Realizador). (2017). *III Escola SOMOS* [Filme]. Obtido em 15 de 01 de 2019, de https://vimeo.com/226457432.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1980). *Actors and Systems. The Politics of Collective Action.* Chicago: The University of Chicago Press.

Foucault, M. (1991). Panopticism. In *Discipline and Punish* (pp. 195-228). London: Penguin Books.

Município de Lisboa. (2015). *SOMOS - Programa Municipal de Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos.* Lisboa: Município de Lisboa. Obtido em 23 de 09 de 2018, de http://docs.wixstatic.com/ugd/42455b_720245ad55ae47e193dfeddc776ca5bb.pdf Município de Lisboa. (7 de Setembro de 2018). *SOMOS os Direitos e a Escola que temos*. Obtido em 11 de 01 de 2019, de Câmara Municipal de Lisboa: http://www.cmlisboa.pt/no_cache/noticias/detalhe/article/somos-os-direitos-e-a-escola-que temos.

Thuderoz, C. (2001). Confiance et dispositifs de confiance. *Cahiers Ramau*(2), 95-106.

ANEXO

Anexo 1. Linha de tempo sobre os obstáculos identificados ao longo do estudo do SOMOS

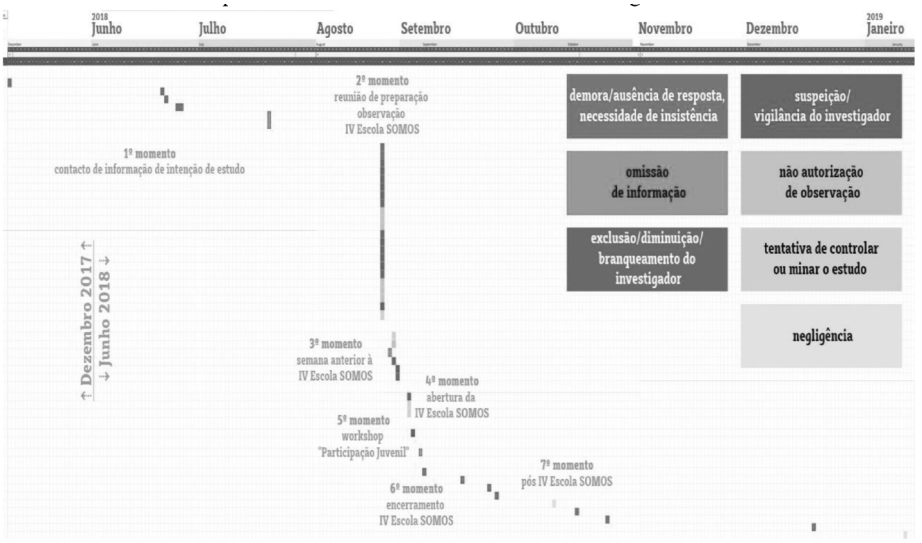


Figura 1. Linha de tempo representando os obstáculos identificados segundo diferentes tipologias ao longo do estudo do SOMOS.

Fonte própria

O processo de supervisão docente num contexto de desenvolvimento profissional docente

Rui Miguel Pires [96]

Resumo
Os docentes constituem os protagonistas na atualização educativa ocorrida ao longo dos tempos. É reconhecido que a profissão docente se desenvolve ao longo da carreira, aspeto fundamental para garantir a sua atualização e a qualidade do ensino. Simultaneamente ocorrem alterações na forma como vivem e sentem a profissão, assim como desenvolvem a sua aprendizagem profissional. Vários estudos demonstram que a supervisão docente não é devidamente promovida, o que resulta em perdas de rendimento profissional, condicionando a eficácia da Escola. Os dados aqui apresentados são provenientes do estudo desenvolvido em contexto da investigação doutoral "Desenvolvimento Profissional Docente num Contexto de Aprendizagem ao Longo da Vida: Perceções em Diferentes Períodos da Carreira". Esta comunicação tem como objetivo a apresentação dos dados obtidos na dimensão "A Supervisão Docente no Desenvolvimento Profissional Docente". Foi utilizada uma metodologia de natureza qualitativa, tendo-se procedido à recolha de dados através do método de *Focus Group.* No total, foram elaborados cinco *Focus Group*, constituídos por docentes provenientes dos vários níveis de ensino e posicionados em diferentes períodos de vida profissionais. Em termos globais foi observado que o processo de avaliação docente influenciou negativamente a processo de supervisão; ausência de reconhecimento de supervisão por todos os participantes; ausência de docentes supervisores com formação para o efeito.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente; Supervisão Docente; Período de Vida Profissional do Docente

INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem como objetivo a apresentação dos dados obtidos na dimensão "a supervisão docente no Desenvolvimento Profissional Docente" obtidos no estudo "Desenvolvimento Profissional Docente num contexto de Aprendizagem ao Longo da Vida: Perceções em diferentes períodos da carreira" concluído pelo doutorando Rui Pires em setembro de 2016. Este estudo foi orientado pelas doutoras Mariana Gaio Alves e Teresa Nico Gonçalves e desenvolvido

[96] ruipireslx@gmail.com; CICS.NOVA-FCSH/NOVA

em contexto do programa doutoral promovido pela Universidade Nova de Lisboa e o Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.

Os docentes tentando ser eficazes na sua ação, ao longo da carreira, recorrem à questionação dos colegas mais experientes, à reflexão individual e conjunta, à consulta de literatura, à formação contínua, ou à formação superior. É reconhecido por vários autores (Huberman, 1989; Gonçalves, 2009; Richter, 2011) que a profissão se desenvolve ao longo da vida e que os professores vão passando por diferentes etapas no decurso do seu percurso profissional, evidenciando-se alterações na forma como vivem a profissão e como desenvolvem a aprendizagem ao longo da carreira. Paralelamente, por ação de fatores externos, como são as políticas educativas nacionais, ligadas ao estatuto e à definição da carreira, existem indícios de que o desenvolvimento profissional não é, muitas vezes, promovido da melhor forma.

Este trata-se de um estudo de natureza qualitativa que se baseou na recolha de dados através do método de *Focus Group*. Procurámos dar voz a cinco grupos de docentes, a lecionar do pré-escolar ao ensino secundário de um agrupamento da área de Lisboa. Os dados recolhidos foram trabalhados através da técnica da análise de conteúdo segundo Bardin (2009).

Destacam-se também as propostas apresentadas pelos participantes para um processo de Supervisão que contribui para o desenvolvimento profissional docente mais coerente, devidamente apoiado, que contribua mais significativamente para a melhoria da docência e eficácia do ensino.

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O exercício da profissão docente tem início com a conclusão de um curso académico que garante um conjunto de competências para aceder à profissão. No entanto, estas competências não são as suficientes para cumprir eficazmente as variadíssimas funções ao longo de toda a carreira, pelo que, com o início da prática docente o desenvolvimento de competências mantém-se imprescindível.

O processo pelo qual os docentes procuram corresponder com eficácia às obrigações profissionais e que se desenvolve desde a formação inicial até ao final da carreira denomina-se de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) sendo resultante de diversos tipos de oportunidades de aprendizagem (Richter, 2011), mas também de outras influências, como o meio (escola) onde decorre a prática docente, as políticas educativas vigentes e a própria carreira docente. Neste processo, atuam ainda aspetos associados a mudanças que ocorrem na pessoa-professor, mais concretamente atitudes e comportamentos resultantes dos anos de experiência.

O ensino baseado em competências surgiu sob influência da psicologia Behaviorista, nos anos 50, sentida através das reformas dos currículos escolares, sendo estabelecidos objetivos comportamentalistas de aprendizagem. Nos anos 60, surgiram reformas nos programas de formação docente, com a determinação de competências nos currículos profissionais. Estas competências estavam asso-

ciadas a um "conjunto de comportamentos observáveis que tivessem uma correlação positiva com o aumento ou a melhoria dos resultados dos alunos" (Esteves, 2009, p. 39). Atualmente, é consensual que as competências se referem a um conjunto de recursos que o docente mobiliza na sua atividade para alcançar determinado objetivo. A determinação destas competências tornou-se importante na perspetiva de estabelecer o que deveria ser observado na prática docente. Como Day reforça – referindo-se às competências – "como meio de estabelecer marcos de referência para aspetos observáveis da prática docente, no desempenho de um determinado papel ou em relação a determinado conjunto de tarefas, num determinado momento" (2001, p.97).

As competências para a docência têm sido, habitualmente, determinadas pelo MEC para regular o acesso à profissão e monitorizar o desempenho dos docentes. Segundo o Decreto-Lei n.º 240/01, de 30 de Agosto:

> A definição dos perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes cabe ao Governo, nos termos do n.º 2 do artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo... ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam... exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida, para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste. (Decreto-Lei n.º 240/01 D.R. n.º 201, Serie I, 2001, p.5569).

Ainda segundo o Decreto-Lei n.º 240/01, de 30 de agosto, os referenciais da atividade dos docentes são determinados segundo quatro dimensões: "dimensão profissional, social e ética"; "dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem"; "dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade" e "dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida" (Decreto-Lei n.º 240/01, n.º 201, Serie I, 2001, p.5570). A partir destes referenciais, procura-se delinear a atividade docente, não restrito ao aluno, mas alargado à comunidade e ao longo de toda a sua vida profissional.

Existem outros estudos que demonstram que os docentes vão passando por diferentes etapas (Huberman, 1989; Gonçalves, 2009; Richter, 2011), diretamente associadas à experiência profissional. Estes estudos têm demonstrado que a atividade docente resulta de um processo que se desenrola, ao longo dos anos. Para isto contribui a própria experiência de docência, através da qual o docente aprende a ultrapassar as suas dificuldades do dia-a-dia.

Ao nível do desenvolvimento de competências ao longo da carreira, através de um processo de adaptabilidade, podemos considerar o processo de transição do docente iniciante para um docente perito. Conforme demonstra Bereiter e Scardamalia (1986), o perito é o profissional que se apoia numa estrutura de intervenção mais complexa, sendo capaz de controlar e implementar estratégias nas várias partes do processo, possuindo uma estrutura mais profunda (multiníveis, inter-nivel e intra-nível).

Ao abordarmos a perspetiva da aquisição de competências ao longo da carreira e o conceito de adaptabilidade, na nossa investigação, tencionamos

demonstrar que os docentes estão em permanente desenvolvimento de modo a corresponder à evolução que se vai sentido na escola, fruto do próprio evoluir dos tempos. Desta forma, ao procurar adaptar-se, eficazmente, às novas situações e exigências que surgem no seu dia-a-dia, mantem-se atualizados.

O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE

Cada docente torna-se no profissional que é, em resultado de um processo idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional que, tendo por base as suas caraterísticas pessoais e a sua personalidade, se realiza através de transições de vida, onde participam fatores de natureza pessoal e socioprofissional (Hargreaves, 1998). Até à atualidade têm sido realizados vários estudos sobre o seu DPD que demonstram a existência de acontecimentos que influenciam este processo. Como demonstra Silva (2007):

> Estudos centrados nos professores e no seu desenvolvimento profissional, ao longo da carreira, têm revelado atitudes e comportamentos que permitem, de alguma maneira, encontrar percursos que se podem *grosso modo* classificar de experiências positivas ou negativas, gratificantes ou frustrantes, para o docente. Estas repercutir-se-ão, inevitavelmente, na relação pedagógica entre docentes e seus alunos, assim como no investimento profissional feito pelos mesmos. (p.108)

Com a sociologia da educação foram impulsionados no passado vários estudos que demonstraram que "a carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias" (Gonçalves, 2009, p.23). A importância da investigação nesta área prende-se com a necessidade de compreender o modo como os docentes se transformam ao longo da sua carreira, para que encontrem respostas formativas mais adequadas às suas caraterísticas, em dado momento da sua vida (Gonçalves, 2009). Através do conhecimento deste processo de transformação, torna-se possível uma intervenção mais consciente ao nível da administração central de forma a intervir estrategicamente neste processo, apoiando o desenvolvimento profissional e garantindo um maior benefício dos sistemas educativos (desenvolvimento organizacional).

Os primeiros modelos do ciclo de vida do profissional docente foram introduzidos na década de 1970 (Unruh & Turner, 1970; Gregorc, 1973). Muitos outros se seguiram até à atualidade, acumulando-se um vasto conjunto de dados que permitiram definir as principais etapas de vida dos docentes. Entre os trabalhos que consideramos mais significativos destacamos Huberman (1989), Gonçalves (2009), Richter et al. (2011). Estes estudos consideram que a ocorrência de cada uma das fases, bem como a transição entre cada uma delas, não constitui um processo rígido, uma vez que estão envolvidos vários fatores. Desta forma, este processo de desenvolvimento "não deve ser tomado num sentido

determinístico, dada até a sua possibilidade de alteração configuracional, designadamente em termos de 'limites' temporais das etapas ou fases, sempre que a estrutura da carreira e/ou algumas das suas condicionantes se modificam" (Gonçalves, 2009, p.26).

O ciclo de vida profissional dos docentes remete para diferentes perfis e formas de estar, ao longo da vida profissional, resultante "de uma personalidade e de uma formação pessoal, mas também do modo como cada docente foi gerindo os seus sucessos e as suas dificuldades e frustrações, com o modo como cada um soube conciliar o seu saber científico" (Silva, 2007, p.111).

Recentemente, outros estudos vieram a ser desenvolvidos, sendo a destacar, no âmbito da nossa investigação, o estudo de Gonçalves (2009), realizado em Portugal, em que partindo do ciclo de Huberman (1989), procurou determinar em que etapa de vida se encontrava um grupo de 42 professores, permitindo-lhe elaborar um "itinerário-tipo" de carreira. Um outro estudo de realce é o de Richter et al. (2011), realizado na Alemanha, em que, partindo igualmente das cinco etapas definidas por Huberman (1989), simplificou o ciclo profissional em três períodos (1ª e 2ª fases - o início da carreira; 3ª e 4ª fases – o meio da carreira e a 5ª fase – o final da carreira) e procurou reconhecer diferenças no recurso às oportunidades de aprendizagem em cada um dos três períodos. Entre os diversos estudos mencionados (Huberman, 1989; Gonçalves, 2009; Richter et al, 2011) conseguimos verificar, entre os ciclos de vida, aproximações muito significativas conforme é demonstrado no quadro seguinte.

Tal como em Richter et al. (2011), no estudo aqui apresentado, foi feita a opção de considerar a delimitação do ciclo de vida profissional em três períodos.

Tabela 1.
Ciclo de vida profissional do docente (adaptado de Huberman, 1989; Gonçalves, 2009 e Richter et al., 2011).

as es F	Huberman (1989)	Gonçalves (2009)	Richter et al. (2011)
1ª	Entrada na carreira, tacteamento (1-3 anos) A "sobrevivência" perante o "choque do real"; - Confrontação com a realidade da profissão; - "Descoberta" através da experiência.	O "Início" (1-4 anos) - A luta pela "sobrevivência» perante o choque do real; - Descoberta da realidade profissional.	O Início da vida docente (1ª e 2ª fases/até 6 anos)
2ª	Estabilização, consolidação de reportório pedagógico (4-6 anos) - Estabilização - Segurança e descontração; - Consolidação pedagógica.	Estabilidade (5-7 anos) - Segurança; - Entusiasmo; - Maturidade.	

3ª	Diversificação, "activismo" e questionamento (7-25 anos) - Diversificação de métodos; - Experimentação de novas práticas; - Maior independência.	Divergência (8-14 anos) - Empenhamento, entusiasmo ou - Entusiasmo ou descrença e rotina.	O Meio da vida docente (3º e 4ª fases/de 7 a 30 anos)
4ª	Serenidade, distanciamento afectivo ou conservadorismo (25-35 anos) - Procura de estabilidade profissional. - Serenidade e distanciamento afetivo ou conservadorismo (estagnados, queixam-se dos alunos, colegas e sistema).	Serenidade (15-22 anos) - Reflexão e ponderação; - Satisfação pessoal; - Acalmia, mas não diminuição de entusiasmo; - Distanciamento efetivo;	
5ª	Desinvestimento (35-40 anos) - Desinvestimento no plano pessoal e institucional; - Recuo face às ambições iniciais; - Preparam a retirada.	Renovação do "interesse" e desencanto (+23 anos) - Renovação do interesse pela profissão, com vontade de continuar a aprender coisas novas ou cansaço, desinvestimento e saturação.	O Final da vida docente (5ª fase/mais de 30 anos)

A SUPERVISÃO DOCENTE

O conceito de supervisão na educação está, por vezes, associado à formação académica inicial (estágio pedagógico), à profissionalização em serviço e à avaliação docente. No entanto, este é um conceito muito mais abrangente e transversal a todas as áreas profissionais, tais como a medicina, política e economia, visando a manutenção ou a melhoria da qualidade desses serviços.

Particularmente na área da educação, em Portugal, este conceito esteve primeiramente associado à formação inicial de professores. Contudo a redefinição deste conceito viria a ser impulsionado através da publicação *Supervisão da Prática Pedagógica*, em 1987, da autoria de Alarcão e Tavares. Nesta publicação a supervisão pedagógica foi estendido à formação contínua, em paralelo à linha de entendimento existente já nos Estados Unidos, de auto e hetero-supervisão reguladora de um trabalho colaborativo e situado na escola. Desde então foram desenvolvidos diversos estudos, cujos contributos, contribuam para a valorização e desenvolvimento profissional dos docentes.

Como refere Gonçalves (2009), a supervisão deve configurar-se como um processo humanista e desenvolvimentista, de natureza, essencialmente, relacional, através de atitudes de ajuda, disponibilidade, autenticidade, encorajamento e empatia dos supervisores, agentes de promoção do crescimento e da aprendizagem. Deverá possuir uma natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva, estando assente na discussão permanente do processo e seus resultados, constituindo, assim, o alicerce para a construção do conhecimento profissional (Alarcão & Roldão 2008). Desta forma, entende-se a supervisão como um "instrumento de transformação de sujeitos e das suas práticas nos contextos (i)mediatos da ação pedagógica" (Moreira, 2004, p.134).

Segundo Alarcão (2009), na resposta à pergunta: "Quem são os supervisores?" considera que "todos os que estão na escola são supervisores", enqua-

drando nesta resposta o entendimento de "supervisão como o processo auto-supervisivo e hetero-supervisivo", em que todos são supervisores, "todos têm a função de se entre-ajudarem e de contribuírem para uma escola melhor" (p.121). Ainda de acordo com Alarcão (2009), apesar de todos desempenharem essa função, uns têm mais presente esse espírito do que outros: "convém que haja algumas pessoas que se sentem mais responsáveis por fazer correr a dinâmica supervisiva" (p.121).

No processo de supervisão, o docente supervisor deve adotar uma postura autocrítica de análise, promovendo a reflexão do docente supervisionado que deteta eventuais falhas, restruturando a sua ação futura. Deverá ser um mediador perante as dificuldades dos docentes com quem trabalha, devendo suscitar a reflexão na sua prática pedagógica, promovendo a consciencialização e a capacidade de trabalho cooperativo, procurando, assim, o entusiasmo pela profissão e o sentimento de pertença num grupo. Surge como "um líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros" (Alarcão, 2000, p 233). O supervisor deverá – segundo Oliveira-Formosinho (2002):

> Estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa, para benefício de todos os alunos. (p.24)

Estando o sucesso do docente associado diretamente ao sucesso da Escola, deveria ser esta a oferecer aos seus professores um suporte para que este processo ocorra da forma mais eficaz possível, o que, habitualmente, não acontece. Um ideal de escola reflexiva exige, desta forma, a existência de um sistema de supervisão que permita a partilha e construção de saberes. A escola deverá dotar-se de estruturas que promovam a articulação sistémica, onde o docente que "é um membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um, num espírito de cidadania integrada" (Alarcão, 2000, p.18). Construir um sistema dinâmico de supervisão implica envolver os docentes no processo formativo do seu desenvolvimento pessoal e organizacional, numa interligação em que todos beneficiam "é um processo que é, simultaneamente, avaliativo do funcionamento de escola e formativo das pessoas que nele estão envolvidas e que, em princípio, devem ser todas" (Alarcão, 2009, p.122).

Também os docentes mais jovens podem beneficiar de um sistema de supervisão, ao serem apoiados nos primeiros anos de profissão. Segundo a Eurydice (2012), alguns países europeus implementam medidas de apoio "que podem ajudar os docentes a ultrapassarem as dificuldades eventualmente sentidas como recém-chegados à profissão e reduzir a probabilidade de a abandonarem precocemente" ao serem apoiados por um docente "mentor", "que se responsabilize pelos professores recém-chegados" (p.124). Estas medidas de apoio são

habitualmente implementadas através de programas de Indução [97]. Segundo Roldão, Reis e Costa (2012):

> Pretendem preparar, apoiar e reter os professores através de estruturas que envolvem diversas pessoas (tutores, especialistas de universidades e centros de formação, colegas da escola) e múltiplos componentes (nomeadamente: participação em oficinas e grupos de reflexão; observação e discussão de aulas; observação e discussão de videogramas; construção de portfólios reflexivos). (p.445)

Verifica-se, ainda, em alguns casos de conceptualização do processo de indução, a referência a outros objetivos, nomeadamente avaliar, conforme referido por Roldão et al. (2012):

> Os programas de indução têm vindo a incorporar, de forma crescente, uma componente avaliativa destinada a averiguar a competência dos professores em início de carreira, através da sua observação por professores mais experientes, pelo diretor da escola ou por outros elementos da administração. Nesses casos, como acontece em Portugal, período de indução e período probatório podem coincidir. (p.445)

Segundo o ponto n.º 1 do artigo 31º do ECD (Redação do Decreto-Lei n.º 15/07, de 19 de janeiro; Decreto-Lei n.º 270/09, de 30 de agosto; Decreto-Lei n.º 75/10, de 23 de junho; Decreto-Lei n.º 41/12, de 21 de fevereiro), entende-se que "o período probatório destina-se a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível" (Decreto-Lei n.º 270/09 D.R. n.º 190, I Serie, 2009, p. 7034). Durante esse período, o docente "é acompanhado e apoiado, no plano didático, pedagógico e científico por um docente posicionado no 4º escalão ou superior, sempre que possível, do mesmo grupo de recrutamento" (Decreto-Lei nº 75/10 D.R. n.º 120, I Serie, 2010, p. 2230). Este acompanhamento, segundo estabelecido no n.º 3 do 31º do ECD, "pode ser realizado no primeiro ano de exercício de funções docentes e antes do ingresso na carreira" (Decreto-Lei n.º 270/09 D.R. n.º 190, I serie, 2009, p.7025).

Segundo o estabelecido no n.º 5 do artigo 31º do ECD, determinado no Decreto-Lei 75/10, de 23 de junho, os docentes nomeados para este acompanhamento devem:

a) Apoiar a elaboração e acompanhar e elaborar a execução de um plano individual de trabalho para o docente em período probatório que verse as componentes científicas, pedagógica e didática;
b) Apoiar o docente em período probatório na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a respectiva prática pedagógica, ajudando-o na sua melhoria; c) Avaliar o trabalho individual desenvolvido;

[97] Segundo Huling-Austin (1990) a implementação de um programa de indução procura proporcionar um apoio sistemático e contínuo aos professores em início de carreira, durante, pelo menos, um ano letivo.

c) Elaborar relatório da actividade desenvolvida, incluindo os dados da observação de aulas obrigatoriamente realizada;
d) Participar no processo de avaliação do desempenho do docente em período probatório. (Decreto-Lei n.º 75/10 D.R. n.º 120, I Serie, 2010, p.2230)

Através do ponto aqui concluído, torna-se claro a importância de apoiar os docentes nas suas necessidades ao longo de toda a carreira. A implicação da supervisão no DPD é fundamental para a eficácia dos Agrupamentos de Escolas e sucesso educativo.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, tendo-se procedido à recolha de dados através do método de *Focus Group.* No total, foram elaborados cinco *Focus Group*, diferenciados pelos vários níveis de escolaridade (pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário), de forma a verificar eventuais diferenças entre eles, no que respeita ao processo de DPD.

O grupo de docentes participantes encontravam-se a desempenhar funções no ano letivo 2012/2013, em AE localizados no distrito de Lisboa.

Foi utilizado um questionário preliminar aos *Focus Group*, como forma de proceder ao levantamento de alguns dados pessoais, assim como de algumas perceções de cada participante. Os dados recolhidos no *Focus Group* foram submetidos à análise de conteúdo, segundo a técnica clássica de Bardin (2009).

OBJETIVOS DO ESTUDO

Os objetivos que guiaram o presente estudo foram:

– Caraterizar as perceções dos docentes sobre o seu desenvolvimento profissional, em vários momentos da carreira (três períodos de vida profissional);
– Caraterizar as perceções dos docentes sobre o seu desenvolvimento profissional, considerando o nível de escolaridade em que lecionam;
– Analisar as perceções dos docentes sobre a influência das medidas políticas ligadas à carreira docente (estatuto da carreira docente) no seu desenvolvimento profissional.

PARTICIPANTES

Havendo a intenção de estudar a população de docentes do ensino regular do ensino básico e secundário foi selecionado um agrupamento de escolas, localizado no distrito de Lisboa, concelho de Sintra. O agrupamento foi escolhido

por facilidade de acesso, onde se procurou docentes dispostos a participar na investigação constituindo, desta forma, uma amostra de conveniência.

Foi efetuado o levantamento dos docentes do agrupamento, de forma a assegurar os dois critérios: períodos de vida profissional e nível de escolaridade de docência. Foram compostos cinco grupos de participantes: pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo; 3º ciclo e ensino secundário. Os requisitos necessários para cada um dos grupos eram específicos, tanto pelo ciclo de docência em que lecionavam, mas principalmente pela obtenção de docentes que cobrissem os três períodos de vida docente (tempo de serviço). Cada um destes grupos foi composto por seis elementos, havendo dois docentes posicionados em cada um dos três períodos de vida docente: o início (até 6 anos de docência); o meio da carreira (de 7 a 30 anos de docência); o fim da Carreira (mais de 30 anos de docência).

Todos os *Focus Group* foram realizados no ano letivo 2012/2013.

RESULTADOS

Os docentes, na grande maioria, referiram situações de supervisão associadas ao estágio profissional, *"eu tive aulas assistidas em duas situações particulares que era o estágio pedagógico, tanto no português como na música"*, *"da segunda vez era uma… já com alguns anos de serviços"*. Foi ainda referida a supervisão em termos de integração/acompanhamento de docentes contratados quando chegam à escola pela primeira vez, *"[os docentes contratados quando chegam a uma escola] são supervisionados"*.

Relativamente à influência da supervisão docente, foi referido o seu contributo para o DPD, em todos os grupos de escolaridade. Na generalidade os docentes, ao associarem em grande parte supervisão ao modelo de estágio pedagógico, referiram-na como eficaz, *"havia esta supervisão neste sentido de melhorar"*, *"aprendi [através da supervisão no estágio pedagógico], mas lá está, numa perspetiva formativa"*. Foi reforçado o contributo da supervisão, se efetuada de forma contínua, não reduzida a três aulas (tal como ocorre no modelo associado à avaliação), mas ao longo de toda a unidade em aprendizagem, *"ele [coordenador-supervisor] fazia o acompanhamento sistemático à unidade"*, *"senti que as coisas fizeram muito mais sentido, porque não foram só as três aulas [de supervisão]"*. De acordo com a perspetiva dos participantes, a supervisão deverá constituir um processo formativo e contínuo. Desta forma, deverá assumir uma natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva, suportada por uma discussão permanente do processo, da ação e dos seus resultados, garantindo a construção do conhecimento profissional (Alarcão & Roldão, 2008).

Foi referida a satisfação com o perfil do docente supervisor (de forma geral/não ligada ao modelo em vigor), em todos os grupos exceto o 1º ciclo. Ocorreu em todos os períodos profissionais com maior incidência no 2º período profissional. Os docentes mostraram a sua satisfação, quando se referiram ao modelo de supervisão de estágio pedagógico, *"ou seja o que é que acontecia aqui? Ele só me ia dizer aquilo que me interessava, aquilo que me ajudava, ou seja o tal aspeto*

formativo". Foi referida uma frequência mensal que permitiria aos alunos maior naturalidade no ambiente da aula, *"esse supervisor [modelo tido no estágio pedagógico] quando ia lá, ia de tempo-em-tempos, uma vez por mês, pelo menos, mas já os alunos não o estranhavam porque já estavam habituado a verem-no ali, sabiam quem ele era"*. Os docentes manifestaram, desta forma, que haveria o conhecimento quanto ao tipo de alunos, assim como das unidades em intervenção, *"[o supervisor] conhecia perfeitamente os casos"*, *"[o supervisor] sabia quais eram os programas que nós estávamos a aplicar"*. Foi referida a valorização da supervisão efetuada por um coordenador docente com mais idade e experiência, "*era um par mais velho com experiência [o coordenador no papel de supervisor]"*. De seguida é referido como facilitador haver uma relação de empatia entre supervisor e supervisionado, aqui retratada com a simplicidade de ter um colega dentro da sala, *"[supervisora em situação de segundo estágio pedagógico] era uma colega minha, que estava a assistir às aulas e foi quase como… não, foi mesmo, como ter uma colega minha a assistir às aulas"*.

Quanto à influência do modelo de supervisão docente em vigor (2012-2013) na promoção do DPD foi referido a discordância com este modelo por todos os níveis de escolaridade, exceto o grupo do pré-escolar. Observámos uma maior discordância nos grupos dos 2º, 3º ciclos e ensino secundário, manifestada nos vários períodos profissionais (maior incidência nos 2º e 3º períodos). Os docentes referiram que nas aulas em que são supervisionados, previamente agendadas, o ambiente de sala de aula é fictício, uma vez que as suas atitudes são condicionadas face à perspetiva de estarem a ser avaliados e pretenderem mostrar um bom desempenho, *"agora esta supervisão pedagógica nestas aulas assistidas que nós temos aqui, para mim é uma fantochada"*, *"mas então se estamos a preparar uma coisa que é para show off, para mostrar…"*. Apesar dos vários estudos e publicações, o conceito de supervisão, ainda não é claro para todos, ocorrendo, frequentemente, uma certa deturpação das suas potencialidades, sobretudo quando as aulas assistidas são descritas como ambientes fictícios. Desta forma, foi referido o descontentamento com o formato atual de supervisão, uma vez que a perceção dos docentes é que este formato não pressupõe a melhoria da ação dos docentes nem visa a melhoria do seu desempenho, "v*ão observar mas não vão para te ajudar a melhorar [o modelo de supervisão não promove a ajuda do docente a melhorar a sua prática docente]"*. Os docentes referiram ainda a falta de continuidade e frequência habitual da supervisão (contrariamente ao modelo de estágio pedagógico), sendo claro que impossibilita o supervisor de acompanhar, continuamente, as unidades de aprendizagem que o docente supervisionado tem em desenvolvimento, *"para mim é [a maior frequência de acompanhamento em situação de estágio pedagógico] a grande diferença em termos de supervisão pedagógica daquilo que acontece nesta avaliação e o que deveria acontecer normalmente"*, *"planificava-se tanto e depois não se avaliava a atividade [no momento/aula em que se conclui a atividade]"*. Nesta última intervenção, a docente refere que a supervisão deveria contemplar o acompanhamento ao longo da unidade de trabalho que o supervisionado tem em curso, salientando a importância da aula de conclusão da mesma.

Quanto ao perfil do docente supervisor, associado ao modelo de supervisão

docente em vigor, (20122013), observámos entre as docentes opiniões distintas, havendo docentes satisfeitos assim como outros insatisfeitos. Nas intervenções dos docentes, foi registado que é favorável para o processo de supervisão o supervisor ser conhecido pelo docente avaliado, "só não é intimidatório porque normalmente conheces a colega", *"portanto é assim, vamos melhorando [agora há a relativa preocupação de ser um supervisor do mesmo grupo de docência]"*. Foi referido que era naquele momento nomeado um supervisor do mesmo grupo disciplinar, contrariamente ao que acontecia no passado em que poderia pertencer a um outro grupo curricular do departamento. Foi ainda referido que existem supervisores que, contrariamente ao modelo em vigor adotado pelo MEC, procuram, por sua iniciativa, fomentar a melhoria de prática docente, *"no processo atual de supervisão há alguns supervisores que ainda tentam fomentar a melhoria de desempenho do docente"*.

No que se refere à insatisfação dos docentes com o perfil do supervisor, esta foi manifestada em todos os níveis de escolaridade, exceto no grupo do pré-escolar, ocorrendo em todos os períodos profissionais (mais frequentemente nos 2º e 3º períodos). Foi referido a insatisfação com as medidas do MEC em introduzir a figura do supervisor externo, *"a minha nem é da minha escola [logo não pode assumir um papel de apoio ao longo do ano]"*. Os docentes referem que, através de um avaliador externo, será ainda mais acentuado o afastamento entre supervisor e supervisionado, deixando de ser possível o supervisor promover a ocorrência de oportunidades de aprendizagem informais, tal como retratado na seguinte intervenção *"às vezes uma pequena conversa, isso são os tais momentos e que o professor avaliador externo nunca vai apanhar, porque não vai lá estar, não vai ouvir, não vai assistir!"*.

Ainda quanto à insatisfação com o perfil do docente avaliador, foi referida também a postura pessoal de alguns supervisores (avaliadores), ao assumirem que não têm que ajudar, mas sim avaliar, em *"noventa por cento dos casos é assim, 'eu estou aqui para te avaliar, não é para te ajudar' "*, *"o avaliador já vai para lá [com a ideia de que vai avaliar]"* . Como salienta Alarcão (2009), o supervisor "é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora" (p.120). Foi ainda referido pelos docentes o descontentamento perante situações em que supervisor e supervisionado não provêm do mesmo grupo disciplinar *"eu estava à vontade em termos científicos, é claro que estou a brincar com o assunto… e era um colega da direção que era de educação física [que me supervisionava]"*.

Quanto aos restantes fatores desfavoráveis do modelo de supervisão em vigor, os docentes referiram o condicionamento da qualidade da supervisão às características do supervisor. Isto foi identificado pelo grupo do 1º ciclo e ensino secundário, nos 1º e 2º períodos. Os docentes referiram que a qualidade do docente supervisor era variável, havendo o caso do mesmo supervisionado ter resultados distintos quando comparados os resultados de supervisão de distintos supervisores, *"para já depende sempre da pessoa [supervisor] que está a assistir"*, *"porque eu era a mesma (supervisionada) e tive reações diferentes às duas pessoas [supervisores]"*. Segundo Gonçalves (2009), a supervisão deve configurar-se como um processo humanista e desenvolvimentista, de natureza essencialmente relacio-

nal, cuja essência se traduz no estabelecimento de relações facilitadoras do desenvolvimento, baseadas em atitudes de ajuda, disponibilidade, autenticidade, encorajamento e empatia dos supervisores, as quais se constituem, afinal, como agentes de promoção do crescimento e da aprendizagem. Como salienta Alarcão e Tavares (1987), é importante desfazer, quanto antes, toda uma série de preconceitos que foram criados ao longo dos tempos, em torno da relação entre supervisor e supervisionado "e pôr mais em relevo as características e os comportamentos e atitudes de entreajuda" (p.62).

Foi referido a insatisfação dos docentes face à qualidade de supervisão, dependente das referências curriculares do supervisor, *"[se o supervisor não for alguém com referências científicas] fico com algumas dúvidas de que essa pessoa está a fazer o que é o bem para mim"*. Esta perspetiva é reforçada, com a intervenção de um docente que indica que é desconfortável para o docente supervisionado desconhecer se o supervisor tem referências para o supervisionar, *"agora quando vem outra pessoa que eu não conheço, não tenho referências, eu acho que… para já é desconfortável"*.

Foi também referido o condicionamento do ambiente da turma perante o supervisor, com presença ocasional. Demonstram que a presença ocasional de um supervisor não permite uma ideia real do ambiente da sala de aula. Foi referido o condicionamento da turma perante uma figura desconhecida, agindo de forma pouco natural, *"eles simplesmente congelaram, tal era o medo da participação deles me prejudicarem de alguma maneira"*, "*portanto não é uma coisa muito útil porque se calhar não espelha a realidade da aula"*. Neste seguimento foi considerado um período de supervisão insuficiente com presença ocasional pelos grupos dos 1º, 3º ciclos e ensino secundário, nos três períodos da carreira. Os docentes referiram que a presença ocasional, em duas ou três aulas, não transmite o desempenho do docente supervisionado, *"não é num momento que se vê se um professor é bom ou não"*, *"não é em duas aulas [de supervisão], ou em três aulas que se pode dizer que aquilo é verdade para aquela pessoa"*. Foram exemplificadas situações que poderiam ocorrer nessas aulas, como situações de indisciplina, provocadas, por exemplo, pela ausência da toma de medicação de alunos com problemáticas comportamentais, *"porque a turma está muito destabilizada, e tens dois meninos que deviam estar a tomar Rubifen mas que não estão, então é uma loucura durante dois meses, mas és avaliada naquele bocadinho"*.

Todos os níveis de escolaridade efetuaram sugestões de melhoria ao nível da dimensão pedagógica do modelo atual de supervisão, em todos os períodos profissionais (maior incidência nos 2º e 3º períodos). Foi mencionado que o processo de supervisão deveria ser mais abrangente no período de tempo supervisionado, *"agora acho que deveria haver um acompanhamento desde o princípio do ano para que o avaliador pudesse fazer um trabalho contínuo"*. Foi também sugerido que este processo deveria ser realizado com o propósito de enriquecimento profissional, de melhoria e não como o propósito de avaliar, *"ser feita com base de critérios melhoria e não de avaliação"*. Neste sentido o processo de supervisão seria visto como "instrumento de transformação de sujeitos e das suas práticas" (Moreira, 2004, p.134) e não como um instrumento classificativo. Finalmente, foi reforçado

que o modelo de supervisão do estágio pedagógico seria o mais eficiente na promoção do DPD, *"eu acho que foi isso que todos nós tivemos enquanto professores estagiários, que tínhamos o nosso tutor de estágio que estavam realmente a avaliar, mas a também a ajudar, para sermos melhores profissionais no futuro"*. Apesar de nos últimos anos a referência ao termo de supervisão docente ser mais comum, não reconhecemos, através das intervenções dos participantes, um processo devidamente articulado com o quadro teórico existente. Se por um lado os docentes reconhecem que o modelo de supervisão de estágio pedagógico foi aquele que mais contribuiu para a melhoria da sua prática, não identificam, na sua prática docente atual um sistema que os apoie na melhoria profissional. Perante estes factos, podemos considerar que apesar do termo de supervisão ser mais corrente nas escolas, isto não reflete ainda o seu uso efetivo.

De acordo com Alarcão (2000), a escola deverá dotar-se de estruturas que promovam a articulação sistémica, onde o professor "é um membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um" (p.18). Desta forma, é fundamental o MEC apoiar os AE a desenvolverem um processo de supervisão que é "simultaneamente, avaliativo do funcionamento de escola e formativo das pessoas que nele estão envolvidas" (Alarcão, 2009, pp.121-122). Isto implicaria o investimento na formação de docentes na área de supervisão, a criação de condições laborais, para que esses docentes pudessem pôr em prática as competências adquiridas, e finalmente monitorizar a implementação destes sistemas de forma comprovar a sua eficácia.

Foram referidas sugestões de melhoria ao nível do perfil do docente supervisor. Os docentes partiram do princípio de que o supervisor deveria ser alguém motivado para assumir esta função, *"o importante seria realmente alguém que estivesse [motivada para supervisionar]"*. Como salienta Alarcão (2009), apesar de todos desempenharem essa função, uns têm mais presente esse espírito do que outros. Foi também reforçada a importância do supervisor ser alguém que promove um *feedback* de aspetos positivos e pontos a melhorar, *"ai sou bastante exigente, quem me vai supervisionar tem que me dar o feedback para eu saber se realmente correu bem ou não correu bem, e esse feedback"*. Os docentes indicaram que o supervisor deveria ser uma figura a quem o supervisionado se dirige sempre que tem uma determinada dificuldade, *"acontece qualquer coisa em termos de comportamento, gravíssimo e sabemos que aquela pessoa [supervisor] porque sabemos que nos pode ajudar"*. Por fim, foi sugerida a revisão da figura do coordenador, como eventual supervisor, *"para mim o conceito do coordenador faz sentido [como supervisor]"*. Salienta-se ainda o seu conhecimento sobre os pares e o facto de ser visto pelos colegas como alguém útil, *"sobretudo ser reconhecido pelos seus pares como alguém que é útil [forma de promover um desenvolvimento pedagógico eficaz]"*. Como refere Alarcão (2000), o supervisor deveria ser "um líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros" (p.233).

CONCLUSÃO

Os participantes raramente identificaram situações de supervisão nos seus AE, retratando sempre a supervisão como as aulas assistidas a que são sujeitos para efeito de avaliação. Este dado é bastante revelador, dado que ao não identificarem a supervisão na sua escola, podemos deduzir que não existe, ou se existe, não contempla os seus docentes, já que esses não a reconhecem. Um sistema de supervisão promove o DPD e o desenvolvimento organizacional, uma vez que "é um processo que é, simultaneamente, avaliativo do funcionamento de escola e formativo das pessoas que nele estão envolvidas" (Alarcão, 2009, pp.121-122). Assim sendo, se, efetivamente, a escola não faz uso de supervisão não beneficiará, certamente, os docentes nem irá usufruir da melhoria da resposta educativa.

De acordo com os resultados obtidos no nosso estudo, identificámos vários dados, que promovem o DPD, respetivamente, estabelecer uma dinâmica de maior supervisão dos docentes situados no período de início da carreira (seis primeiros anos), assim como de docentes contratados que estejam no AE e/ou escola pela primeira vez, neste último caso, de forma a facilitar a sua integração na dinâmica do AE; criar um grupo de supervisores que intervenham no programa de DPD. Estes docentes deveriam ser selecionados com base em critérios que incluam: motivação para o cargo, tempo de serviço, mérito profissional comprovado e formação especializada.

REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.* Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo: Revista de Ciências da* Educação, (8) 119-128. Obtido de http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=119

Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores.* Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5ª Ed.). Lisboa: Edições Setenta.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange*, *17*(2), 10-19. Obtido de http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01807464?LI=true#page-1

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação,* (8), 37-48. Obtido de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_21_constru_desenv_comp etencias_prof_mesteves.pdf

Eurydice (2012). *Números-chave da educação na europa 2012.* Bruxelas: Autor. Obtido de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134PT.pdf.

Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente - fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação* (8), 23-36. Obtido de: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreir a_docente_jagoncalves.pdf

Gregorc, A. (1973). Developing plans for professional growth. *NASSP Bulletin, 57*, 1-8

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pósmoderna.* Lisboa: McGraw-Hill.

Huberman, M. (1989). The professional life cycles of teachers. *Teacher college Record,* 91(1), 31-57.

Moreira, M. A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (Orgs.), *Pedagogia para a autonomia: Reflectir e agir estrategicamente.* In *Actas do 2º encontro do grupo de trabalho - Pedagogia para a autonomia* (pp. 133-147). Braga: CIEd

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.

Richter, D., Kunter,M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 116-126.

Roldão, M. C., Reis, P., Costa, N. (2012). Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação. Estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. *Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação,* 20(76), 435-458.

Silva, M. (2007). A relação «saber científico» e «experiência» na profissão docente. *Relatividade e Experiência,* (19), 107-112.

Unruh, A. & Turner, H. (1970). *Supervision for change and innovation*. Boston: Houghton Mifflin.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 15/07 de 19 de janeiro. *Diário da República n.º 14/07 - I Serie.* Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 270/09 de 30 de setembro. *Diário da República n.º 190/09 - I Serie.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 41/12 de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37/12 - I Serie*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 75/10 de 23 de junho. *Diário da Republica n.º 120/10 - I Serie.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ensino superior como dinamizador dos processos de inclusão

Marcelle Rossi de Mello Brandão [98]
Francinalda Aragão Carneiro [99]
Luiz Carlos Ferreira Mação [100]

Resumo:
A educação inclusiva tem sido concebida como uma resposta de valorização de habilidades e necessidades do ser humano (Mittler, 2003), através de uma construção do conhecimento entendido como meio de socialização, fator de relações de equidade e respeito pela diversidade, e caminho de acesso à cidadania e a direitos comuns a todos. No presente estudo, pretende-se avaliar em que medida alguns fatores do contexto escolar podem contribuir para a criação de condições de inclusão e de redução das desigualdades socioculturais dentro do contexto educativo e fora dele.
Buscando compreender as competências docentes que favoreçam o processo de inclusão nas Instituições de Ensino Superior, foi realizado um estudo empírico objetivou identificar as competências de liderança transformacional como competências docentes e compreender seu poder de inclusão considerando o professor como líder transformador da realidade educacional e social, capaz de transformar a realidade estabelecida ao longo dos tempos. Esta pesquisa empírica teve como base um modelo de liderança (Parreira & Lorga Da Silva, 2014) baseado no conceito de tripla competência (Katz, 1974) e na sua conjugação com perspectiva da complexidade (Gödel, 1931/1986) como condição necessária para um desempenho eficaz da liderança. A partir da pesquisa realizada pode-se concluir que o professor dotado das competências apresentadas, que são características da liderança transformacional, pode atuar com eficácia como agente de inclusão social estimulando os discentes do ensino superior. Não cabendo a este a redução das desigualdades, conforme a compreensão dos respondentes desta pesquisa.

Palavras-chave: Educação inclusiva, relações de equidade, contexto escolar, redução das desigualdades socioculturais

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido concebida como uma resposta de valorização de habilidades e necessidades do ser humano (Mittler, 2003), através de uma

[98] ULHT e USU
[99] ULHT e UNINTA
[100] ULHT e UCAM

construção do conhecimento entendido como meio de socialização, fator de relações de equidade e respeito pela diversidade, e caminho de acesso à cidadania e a direitos comuns a todos. No presente estudo, pretende-se avaliar em que medida alguns fatores do contexto escolar podem contribuir para a criação de condições de inclusão e de redução das desigualdades socioculturais dentro do contexto educativo e fora dele. Pretende-se descobrir em que medida comportamentos presentes no ensino superior podem ser elementos transformadores que possibilitem a difusão da ideia de uma sociedade que tem a consciência de que as desigualdades são fatores de exclusão e, consequentemente, de insustentabilidade para os indivíduos e famílias que a escola serve. Nesta linha de pensamento, Silva (2009, p.16) assinala pertinentemente que:

> Deve-se entender que na sociedade contamos com as mais variadas diferenças, como cultural, financeira ou física, por exemplo; falar em inclusão principalmente educacional destes mais que variados públicos é entender que não se trata de "mudar" o modo de ensinar apenas, mas (prosseguir) o objetivo de atender a todos os alunos que possuem algum tipo de dificuldade.

Em relação com esta ideia, Pavan (2013) considera que as desigualdades socioeconómico-culturais são fatores de redução da qualidade de vida, ao criarem condições de insustentabilidade para indivíduos e famílias, através de processos de exclusão, resultantes do impacto de variadas condições de desigualdade:

- Desigualdade econômica: limitações de autoestima, de motivação para estudar; imposição de contextos limitativos da ação e movimentação para locais de estudo;
- Desigualdade social: limitação do repertório de comportamentos; marginalização e exclusão de áreas de convívio; desenvolvimento de fatores impeditivos da autoestima; limitações de linguagem.
- Desigualdade cultural: empobrecimento cultural; distorção de gostos; visão limitativa da realidade; inibição de acesso a padrões culturalmente elevados; recusa de mudanças ampliadoras, por insuficiência perceptiva.
- Desigualdade ambiental; sujeição a ambientes degradados; dificuldade de acesso inclusive a serviços básicos; perda do efeito da estética ambiental; condições agressivas para a saúde.
- Desigualdade política: marginalização; redução de cidadania; atitudes de desconfiança básica; difícil acesso à informação política; dependência de manipulações pelos vários detentores de poder.

Uma questão premente é saber em que medida o comportamento dos professores no ambiente do ensino superior pode contribuir direta ou indiretamente para reduzir estas desigualdades. Uma vez que a educação inclusiva tem sido concebida como uma resposta, constituída pela valorização de habilidades e necessidades do ser humano (Mittler, 2003), pela edificação de um conhecimento entendido como meio de socialização, fator de relações de equidade e respeito

pela diversidade e caminho de acesso à cidadania e a direitos comuns a todos. Neste sentido, a inclusão é mais que integração no sistema educativo, implica que a escola assuma mudanças nela própria, no desenho do currículo, nas formas de avaliação, na organização dos grupos de atividades, nos métodos pedagógicos, na relação professor-aluno (Mittler, 2003). O objetivo é garantir o acesso de todos os alunos às oportunidades de aprendizagem oferecidas pela escola, eliminando a segregação e o isolamento de qualquer um deles.

A resposta orientada pela ideia de educação inclusiva é, assim, em primeiro lugar uma resposta direta ao problema colocado: propõe-se oferecer aos estudantes a experiência de um ambiente social e físico de boa qualidade, em contraste com o que uma parte deles vivencia no seu contexto extraescolar; ajuda a desenvolver e consolidar competências múltiplas, que são ferramentas utilizáveis para a sua inserção autodirigida nos vários enclaves da sociedade (Guerreiro Ramos, 1989).

Mas esta perspectiva é complementada por processos indiretos: a influência exercida pelos estudantes em suas famílias introduz padrões de comportamento mais positivos nos planos social e cultural. Reforça-se, assim, à ideia de que "a diferença é antes de mais, uma construção social histórica e culturalmente situada" (Rodrigues, 2006, p. 305); e pede-se que a escola seja fator de redução das desigualdades sociais, culturais e econômicas, desenvolvendo políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno na construção de um conhecimento partilhado sem discriminação (Rodrigues, 2006). Espera-se também que ofereça programas socioculturais abertos à comunidade, e apoie a inserção de seus estudantes em contextos de trabalho qualificados, através de estágios, de atividades empreendedoras e de programas de extensão (Rodrigues, 2006).

O PAPEL ESSENCIAL DO PROFESSOR

O professor, nomeadamente no ensino superior, tem um papel decisivo neste processo; mas, como Gallagher (2000) salienta, enfrenta um tremendo desafio: desenvolver as competências múltiplas de alunos com necessidades e perfis atitudinais e comportamentais tão diversos. Na turbulência informacional que hoje se vive, um fator de resposta importante é uma efetiva liderança (Parreira & Lorga Da Silva, 2014) crucial para garantir estratégias de desenvolvimento e mudança propostas por Leithwood e Jantzi (1991). Estas estratégias propõem a concretização de uma liderança transformadora assente no conhecimento do que pode ser, de fato, uma educação inclusiva, integradora, assim como em competências de dinamização, comunicação direta e frequente e compartilhamento do poder e da responsabilidade. Além disso, para que não se percam alunos sobredotados inseridos em famílias com dificuldades de inserção social e educativa, é urgente a consolidação de uma cultura escolar voltada para a cidadania global, plena, livre de ideias preconcebidas, valorizadora das diferenças e apostada no conhecimento (Mantoan, 2003). A equipe docente tem de promover a formação

de uma geração que irá sustentar todo o desenvolvimento de uma nova cultura, educação, ciência, tecnologia e recursos humanos (Mettrau & Reis, 2007).

OBJETIVO DO ESTUDO EMPÍRICO

Buscando compreender as competências docentes que favoreçam o processo de inclusão nas Instituições de Ensino Superior, foi realizado um estudo empírico objetivou identificar as competências de liderança transformacional como competências docentes e compreender seu poder de inclusão considerando o professor como líder transformador da realidade educacional e social, capaz de transformar a realidade estabelecida ao longo dos tempos.

Esta pesquisa empírica teve como base um modelo de liderança (Parreira & Lorga Da Silva, 2014) baseado no conceito de tripla competência (Katz, 1974) e na sua conjugação com perspectiva da complexidade (Gödel, 1931; 1986) como condição necessária para um desempenho eficaz da liderança. Competências estas, próprias de uma liderança transformacional (Burns, 2004) que inclui cinco seções avaliativas:

Três seções dedicadas à medição de competências que estão relacionadas entre si. (CE) – competência estratégica que relacionada à ação e decisão, bom senso ao decidir com visão de longo prazo; (CI) – competência interpessoal para saber estabelecer relações positivas verdadeiras; (CT) – competência técnica, fazer bem feito, em conformidade com as normas de qualidade.

Uma secção (NE) que avalia o nível de envolvimento com a escola, a adesão ao seu projeto, a busca de resultados pedagógico e institucionais positivos.

Uma secção (ACE) destinada a avaliar a atitude e competência ética no plano pessoal, em relação à instituição e aos outros, dentro e fora dela.

A COLETA DE DADOS

Para dar suporte a realização do artigo, optou-se por um estudo de campo utilizando como instrumento o questionário suportado pelo método *survey* (Freitas, H. et all, 2000), descrita como uma boa opção para a coleta de dados, informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representantes de uma população alvo.

Este método utiliza como base um questionário que foi adaptado ao apresentado no modelo de liderança (Parreira & Lorga Da Silva, 2014). Optou-se pela coleta de respostas *online* utilizado como plataforma digital o aplicativo Formulário de Google. O instrumento apresentou a seguinte estrutura:

- Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que deveria ser aprovado pelos respondes para dar sequencia às questões.
- Perfil social do respondente com 7 questões sobre faixa etária, gênero, área de conhecimento, curso e papel na IES.

- Competência de Nível de Envolvimento com 7 questões;
- Competência de Ação e Decisão com 18 questões;
- Competência Interpessoal com 18 questões;
- Atitude e Competência Ética com 18 questões;
- Competência Técnica com 07 questões;
- Duas questões abertas para sugestões e críticas em relação à pesquisa.

As assertivas estavam relacionadas em uma escala de respostas que variavam do extremamente importante, passando por muito importante, bastante importante, medianamente importantemente, pouco importante e nada importante. Cada respondente precisou responder a sugestões de competências apresentadas pelo instrumento e que estavam relacionadas a seguinte pergunta: Qual o perfil de atitudes e competências que capacita o professor para ser um agente eficaz na criação de uma cultura estudantil promotora da inclusão e da redução das desigualdades sociais nos contextos escolar e extraescolar?

Foram definidas para o estudo três hipóteses orientadoras:

H1: A eficácia do professor como agente de transformação (liderança transformacional) está associada a valores elevados ($v \geq 7{,}08$), nas áreas de competência e atitudes avaliadas pelo teste lid-multiplex (CE, CI, CT, NE, CET) [101];

H2: A eficácia do professor como agente de inclusão está associada a valores acima de [102],08 nas competências específicas em NE (itens 4, 5); em CE (itens 2, 4, 6, 7, 11, 13, 16, 18); em CI (itens 1, 2, 4, 5, 6, 9, 11, 13,14, 15, 16, 17);

H3: Valores baixos ($v \leq 4{,}62$), nas competências inventariadas em NE (item 7); em CE (item 17); ACE (itens 1, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 16) estão associados à eficácia do professor na redução das desigualdades.

As respostas obtidas visaram testar as hipóteses apresentadas e a partir dos resultados obtidos extrair conclusões para a prática educativa e sua interação com os grupos sociais.

A AMOSTRA

Foi utilizada uma amostra de conveniência, a única compatível com a escassez de recursos e o prazo de realização da pesquisa. No entanto, procurou-se obter uma amostra extensa e diversificada, de modo a permitir uma análise comparativa, testando as hipóteses cogitadas. A amostra contempla respostas váli-

[101] Estes valores foram estabelecidos em estudos realizados por Parreira (2003) e Parreira e Lorga da Silva (2012; 2016) sobre escalas de intervalos baseadas em advérbios de quantidade e frequência.

[102] ,08 corresponde a *bastante,* numa escala de 6 posições: *extremamente* (9,25); *muito* (7,62); *bastante* (7,08); *medianamente* (4,62); *pouco* (2,27); *nada* (0,54). Estes valores foram utilizados na validação do teste *Lid-Multiplex* (Parreira, Pestana e Oliveira, 2018).

das de 34 pessoas, dentre homens e mulheres, professores, em sua maioria, e estudantes. Sendo apenas um dos professores com 30 anos ou menos, e no caso dos alunos, apenas dois tem 30 anos ou menos. Todos os demais com 31 anos ou mais conforme apresentado no quadro a seguir:

Tabela 1.
Dados da amostra

Professores	**n**	**Idade**	**Área estudo**					
			CE	CS	CSA	S	Ciências Exatas	CE
M	0	≤30					Ciências Sociais	CS
	5	31-40	3		1	1	Ciências Sociais Aplicadas	CSA
	5	41-50	1	1		3	Saúde	S
	6	≥50	1		5			
F	1	≤30	0		1			
	3	31-40	1	2				
	4	41-50	1	1	2			
	4	≥50	1		1	2		
Estudantes	**n**	**Idade**	**Área estudo**					
			CE	CS	CSA	S	Ciências Exatas	CE
M	0	≤30					Ciências Sociais	CS
	0	31-40					Ciências Sociais Aplicadas	CSA
		41-50					Saúde	S
	2	≥50	2					
F	2	≤30	1		1			
	0	31-40						
	0	41-50						
	2	≥50			2			

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As hipóteses apresentadas como 1 e 2 foram confirmadas, que são os itens mais importantes para aferimento do quesito, inclusão", considerando os parâmetros estabelecidos, portanto,

H1: Há eficácia do professor como agente de transformação nas áreas de competência e atitudes avaliadas pelo teste, a saber (CE, CI, CT, NE, CET). Sendo o professor reconhecido como o agente de influência na condição de transformar a realidade social do aluno e, por consequência, da sua família.

H2: Há eficácia do professor como agente de inclusão nas competências seguintes: NE (itens 4, 5); em CE (itens 2, 4, 6, 7, 11, 13, 16, 18); em CI (itens 1, 2, 4,

5, 6, 9, 11, 13,14, 15, 16, 17). O professor é reconhecido como o agente de inclusão social e capacitador das competências enumeradas.

Em contrapartida, a 3a Hipótese, H3, não foi confirmada através das competências inventariadas a seguir, NE (item 7); em CE (item 17); ACE (itens 1, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 16) que se relacionam com a eficácia do professor na redução das desigualdades. Não sendo este capaz de reduzir as desigualdades.

A partir da pesquisa realizada pode-se concluir que o professor dotado das competências apresentadas, que são características da liderança transformacional, pode atuar com eficácia como agente de inclusão social estimulando os discentes do ensino superior. Não cabendo a este a redução das desigualdades, conforme a compreensão dos respondentes desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

Ajzen & Fishbein. M. (2004). *Understanding attitudes and predicting social behavior.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Burns, K. J.M. (1980). *Transforming leadership.* New York: Grove Press.

Freitas, H. et al. (2000). O método de pesquisa survey. *Revista de Administração.* v.35, 105--112. São Paulo.

Katz, R. (1974). Skills of an effective administrator, *Harvard Business Review*, 52, 5, 90–102, September/October.

Gallagher, J. (2000). Changing paradigms for gifted education in the United States. InHeller, K., Monks, F., Sternberg, R. e Subotnik, R. (Orgs.) *International handbook of giftedness and talent.* Oxford: Elsevier, 681-694.

Gödel, (1931). Über formal unentscheidbare Sätze der Principia Mathematica und verwandter Systeme, I, *Monatshefte für Mathematik und Physik*, 38, 173–198. Reprinted in Gödel 1986, pp. 144–195.

Guerreiro R. (1989). *A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações.* Rio de Janeiro: FGV.

Leithwood, K. e Jantzi, D. (1991) Transformational Leadership: How Principals can Help Reform School Cultures. *School Effectiveness and Schoola Improvement*, 1, 3, 249-81

Mantoan, M. (2003). *Inclusão escolar: que é? Porquê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Mettrau, M. e Reis, H. (2007) Políticas públicas: altas habilidades/ superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva *Ensaio:* Avaliação de Políticas Públicas Educativas, Rio de Janeiro, 15, 57, 489-510, out./dez.

Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais.* Porto Alegre: Artmed.

Parreira, A. e Lorga da Silva, A. (2014) Liderança, competência nuclear na educação? Anais do 12º Congresso-SPCE, Vila Real, 11-13 de Setembro.

Parreira. A. (2016) Educação para a sociedade do conhecimento: Dois paradigmas pedagógicos em confronto. Anais do Primeiro Congresso Internacional SPCE-SEC, Lisboa 25-27 de janeiro.

Parreira, A. Silva, A. Marujo, M., Costa M. V. (2015) Educação para a sociedade do conhecimento: dois modelos em comparação. Anais do Congresso Nacional e Internacional de Educação Comparada, 24 – 26 de Junho, Buenos Aires

Parreira, A., Pestana, H. e Oliveira, P. (2018) Assessing educational leadership: a compe-

tence complexity based test. *Revista Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25 , 100, 890-910.

Pavan, R. (2013). Diversidade cultural, desigualdade e exclusão: um encontro com professores da Educação Básica. *Revista Diálogo Educacional*, 13(39), 711-727.

Rodrigues, D. (2006) (org.). *Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre Educação.* Editora: Summus. São Paulo.

Silva, L.M. (2009) Educação Inclusiva e Formação de Professores. Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso, Cuiabá.

Atitudes educacionais face à inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo

Teresa Vieira Lopes [103]
António Luís Carvalho [104]

Resumo
Este trabalho de investigação apresenta um estudo no domínio das Atitudes Educacionais face à Inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista (PEA), tendo por pano de fundo o quadro sociopolítico e legal e as respostas educativas que têm sido adotadas face aos desafios da educação inclusiva e do seu papel na luta contra a exclusão social. A educação de crianças e jovens com PEA foi, durante muito tempo, uma temática residual no contexto das grandes questões do sistema educativo. A escola com orientação inclusiva enquadra-se no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais, no âmbito de uma escola aberta e capaz de se adaptar com eficácia à diversidade dos seus alunos.
A legislação que regula a inclusão de alunos com PEA nas escolas regulares sofreu transformações que levaram a uma crescente responsabilização dessas mesmas escolas, pela inclusão destes alunos numa perspetiva de 'Escola Para Todos'. Neste contexto, a escola inclusiva deve ser vista como um processo, uma meta a atingir, com recurso a diferentes práticas e metodologias. Deste modo, a escolha deste tema surgiu para dar resposta a uma problemática que cada vez mais afeta todo o sistema educativo e a sociedade em geral, especificamente os professores destes alunos.
Esta proposta de investigação terá como finalidade verificar a existência de conhecimentos, por parte da nossa amostra, acerca da Perturbação do Espectro Autista e investigar a sua concordância ou discordância acerca da inclusão dessas crianças, propondo um programa de intervenção promotor de Atitudes Educacionais face à Inclusão de alunos com PEA, na perspetiva de uma 'Escola Para Todos', com análoga possibilidade de acesso.
Tendo em conta a natureza do problema a investigar, as caraterísticas e objetivos da nossa investigação, assim como o tipo de informação que se pretende obter,

[103] teresavieiralopes@hotmail.com; Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT-Lisboa)
[104] luiscarvalho@esenf.pt; Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP-Porto)

optamos por uma investigação cuja intervenção metodológica tem um carater misto, porque integra instrumentos, quer de natureza quantitativa, como o questionário que inclui a escala AFI, sobre as atitudes educacionais face à inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista (aplicados a professores), complementados com um instrumento qualitativo como o *Focus Group*.

Palavras-Chave: Atitudes Educacionais, Perturbação do Espectro do Autismo, Inclusão, Professores.

INTRODUÇÃO

O conceito de inclusão, ou escola inclusiva, entrou no discurso dos políticos e outros protagonistas do sistema educativo que, com uma veleidade muitas vezes pouco criteriosa, qualificam os modelos e práticas vigentes como inclusivos e, no entanto, numa análise atenta, percebemos formas subtis de exclusão ou segregação, que persistem nos sistemas educativos.

Hodiernamente assistimos a um momento de viragem, a um período de moratória, caracterizado por uma série de incertezas e paradoxos, quer no plano dos discursos, quer ao nível das práticas, que importa analisar e refletir à luz da abordagem das Atitudes Educacionais face à Inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista (PEA).

Ao longo dos anos o número de crianças com PEA - tem vindo a aumentar, no registo de diagnóstico, o que significa que há uma reflexão e avaliação de desvios profundos cada vez mais cedo.

As características das crianças com PEA conduzem a uma individualização do processo de ensino para que o professor possa responder à heterogeneidade de perfis de aprendizagem e de funcionalidade. Por sua vez a educação destas crianças deve englobar os princípios de uma pedagogia saudável, de onde se deportou a diferença e se procura a igualdade de oportunidades. Nesse sentido, as escolas devem adaptarse à criança, às suas diferenças e necessidades e adotar atitudes educacionais positivas, tendo como finalidade a inclusão destes alunos.

A criança com PEA tem o direito de viver num ambiente regular, onde a escola proceda às reorganizações adequadas no seu processo de ensino e aprendizagem, a fim de descobrir resposta para um dos direitos inerentes a todas as crianças que é o direito a uma educação igual e com qualidade, que observe as suas necessidades, mas tendo em conta o seu perfil de funcionalidade. Diante dessas reflexões fica claro que crianças com desenvolvimento típico facultam, entre outros aspetos, modelos de interação para as crianças com PEA, ainda que a compreensão social destas últimas não seja fácil. A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem para todos os intervenientes da comunidade escolar.

Nesse sentido a diferença é um valor e a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva (Ainscow, 1998).

Nos últimos anos a literatura especializada confirma que um dos obstáculos mais difíceis de vencer é a atitude educacional e ao longo da nossa experiência profissional fomos verificando a dificuldade de trabalhar com as atitudes educacionais dos diferentes intervenientes neste processo. Muitos ainda estão ligados a ideias e preconceitos obsoletos bem como a receios e confusões entre integração e inclusão.

Segundo Olson e Zanna (1993) apesar das diferenças existentes no conceito de atitude proposto pelos vários autores que abordam o tema, é possível encontrar alguns pontos de convergência: a componente avaliativa, que constitui o fulcro do conceito de atitude; a representação das atitudes na memória; e a sua estrutura, que engloba três áreas: cognitiva, afetiva e comportamental.

Ao definirmos esta problemática estamos inevitavelmente a enquadrar a vertente do estudo a desvendar, a procurar as relações fundamentais que podem servir de explicação e a definir mais concisamente o objeto de estudo. Assim, por considerarmos que as crianças com PEA têm direito à igualdade de oportunidades, equaciona-se a questão central deste trabalho, da seguinte forma: 'Como desenvolver um programa promotor de Atitudes Educacionais dos professores face à Inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro Autista?'.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A matriz conceptual da pessoa com Perturbações do Espectro Autista tem sido perspetivada num plano de construção social, sobretudo dependente dos grandes eixos culturais do contexto económico e sociopolítico.

A extensa literatura, a nível nacional e internacional, sobre o tema Estrutura das Perturbações do Espectro Autista certifica as tendências atuais em matéria de princípios, políticas e práticas educativas, para estes alunos.

Defendemos que a escola deve ser igual na diferença para poder ser realmente inclusiva. Deve facultar igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens, educando-os na diferença, devendo assim dar respostas educativas eficazes a todo o universo heterogéneo, tendo sempre em conta o perfil de funcionalidade de cada aluno.

A falta de esclarecimento de todo o processo na atual cultura pedagógica das nossas escolas acarreta consequências ao nível das atitudes educacionais, da administração e essencialmente ao nível das crianças com PEA e dos seus pais. Torna-se, por isso, iminente tomar medidas no que respeite o processo de avaliação, intervenção e efetiva inclusão de crianças com PEA.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, garantindo a igualdade, quer no acesso, quer nos resultados. No panorama da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem garantir a gestão da diversidade, da qual

decorrem diferentes tipos de estratégias, as quais permitam responder às necessidades educativas dos alunos.

Assim, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Recentemente foi publicado o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

O Programa do XXI Governo Constitucional deseja instituir, como uma das prioridades da ação governativa, a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram explicações que lhes proporcionam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.

Em conformidade com a definição da *UNESCO* (2009), enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar, foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho, e reafirmada na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015. Este compromisso visa ainda dar cumprimento aos objetivos estabelecidos no desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU.

A Declaração de Salamanca, documento de referência da educação inclusiva, continua atual quando conclui que "Por um tempo demasiado longo, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades" (*UNESCO*, 1994, p. 7). Será que alguma vez conseguiremos sistemas e estruturas verdadeiramente inclusivas para alunos com PEA? Será uma ficção? Talvez sim, ou talvez dependa somente da vontade, envolvimento e participação de todos os protagonistas implicados no desejo da inclusão escolar e social dos alunos com PEA.

O caminho rumo à educação inclusiva para os alunos com PEA tem sido sinuoso e os desafios são distintos segundo os contextos sociais, políticos, institucionais e locais.

As políticas, os princípios e práticas educativas, visam a promoção da "Escola Para Todos" e a reestruturação das escolas no sentido de responderem aos princípios da Filosofia da Inclusão, dos alunos com PEA.

METODOLOGIA

Abordar ao nível da investigação a formação de professores e relacioná-la com as Atitudes Educacionais face à inclusão dos alunos com PEA parece ser complexo. No entanto, julgamos fundamental investigar esta realidade para encontrar evidências que nos possam ajudar a refletir sobre esta problemática, dada a importância que tem para a escola inclusiva, onde queremos que todos possam ter um lugar de pleno direito.

A legislação que regula a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares sofreu transformações que levaram a uma crescente responsabilização dessas mesmas escolas, pela inclusão destes alunos numa perspetiva de "Escola Para Todos".

Deste modo, a escolha deste tema surgiu para dar resposta a uma problemática que cada vez mais afeta todo o sistema educativo e a sociedade em geral.

A metodologia de um trabalho científico impõe um conjunto de procedimentos e estratégias, que se podem englobar em três momentos fundamentais: a planificação global, a fundamentação teórica e a pesquisa empírica.

Segundo Tuckman a "investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões que podem ser traduzidas em respostas abstratas e gerais ou altamente concretas e específicas em que o investigador descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação dos mesmos" (2005, p.5). De acordo com o mesmo autor, o processo de investigação é um todo "vivo" onde cada elemento ou (parte), se afirma e se desenvolve em simbiose com os restantes. Tendo em conta a natureza do problema a investigar, as caraterísticas e objetivos da nossa investigação, assim como o tipo de informação que se pretende obter, optamos por uma investigação cuja intervenção metodológica tem um carater misto, porque integra instrumentos, quer de natureza quantitativa, como o questionário que inclui a escala AFI, sobre as atitudes educacionais face à inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista (aplicados a professores), complementados com um instrumento qualitativo como o *Focus Group*.

RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos, com este estudo, poder contribuir para a construção e consequente melhoria de aspetos relevantes do atual estado da educação, especificamente as Atitudes Educacionais face à Inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista.

Nesta investigação procuramos dar respostas a um determinado número de questões, que são os objetivos deste estudo, as quais tomamos como orientação para a elaboração do mesmo, e em resposta à problemática e hipóteses definidas. Assim, espera-se que a triangulação da análise dos dados obtidos possibilite: i) Identificar as Atitudes Educacionais dos professores face aos alunos com Perturbação do Espectro Autista; ii) Relacionar as Atitudes Educacionais dos professo-

res de Educação Especial face aos alunos com Perturbação do Espectro Autista; iii) Identificar as dificuldades que os professores sentem para promover a educação inclusiva e relacioná-las com o tipo de atitudes que exteriorizam, com o seu percurso e necessidades de formação; iv) Identificar as relações existentes entre formação e as Atitudes Educacionais face aos alunos com PEA; v)Relacionar variáveis académicas com o tipo de Atitudes Educacionais exteriorizada pelos professores; vi) Relacionar variáveis sócio demográficas e académicas com o tipo de Atitudes Educacionais exteriorizada pelos professores; vii) Identificar as principais dificuldades dos professores, na sua prática diária para que sejam promotores da educação inclusiva; e viii) Desenvolver um programa de intervenção promotor de Atitudes Educacionais face à Inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista (PEA).

Aguardamos que esta investigação possa ser vantajosa na desmistificação de ideias universalizadas relativamente aos alunos com PEA, prevenindo a denegação das mesmas e promovendo uma inclusão com atitudes educacionais positivas e coerentes porque "Ser Autista é apenas, uma forma de ver e compreender o mundo!".

REFERÊNCIAS

Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Edições UNESCO.

Olson, J. M. & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44, 117-154. Google Scholar, Crossref, ISI. Palermo, R C.

Portugal, (2009). Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho- Ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em Nova Iorque em 30 de março de 2007.

Portugal, (2009). Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho - Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em Nova Iorque em 30 de março de 2007.

Portugal, (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – Educação Inclusiva.

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*. (Conferencia mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade): *UNESCO*

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education.* Paris: *UNESCO*

As crianças pantaneiras: suas vozes e suas histórias de vida em contexto escolar

Janaina Nogueira Maia
Marta Regina Brotoslin

Resumo
Este diálogo emerge de um recorte da Tese de Doutorado intitulada: Culturas infantis: crianças pantaneiras como protagonistas de suas histórias em contexto escolar no município de Aquidauana – Mato Grosso do Sul/MS-Brasil inserida no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB que busca ouvir as crianças da Escola Polo Pantaneira na Fazenda Taboco e, por meio de suas culturas infantis, trazer seu protagonismo em meio ao Pantanal/MS onde vivem sua/s infância/s e influenciam seus quotidianos. Tem por objetivo geral analisar as culturas infantis das Crianças Pantaneiras como protagonistas de suas histórias no contexto escolar e o aporte teórico é a Sociologia da Infância que, considera as crianças atores sociais, protagonistas de suas histórias de vidas e, faz-se indispensáveis na re/produção da cultura, advindas de suas interações no espaço/tempo que estão inseridas, destacando os espaços coletivos onde ocorrem as negociações e trocas eminentemente simbólicas e culturais de suas culturas de pares. A pesquisa é de abordagem qualitativa do ponto de vista metodológico e, trata-se de uma investigação etnográfica e os recursos metodológicos da pesquisa que viabilizaram a consecução dos objetivos são: a observação participante, caderno de campo, fotografias e a roda de conversa com as crianças, sujeitos da pesquisa. Suscita como resultados parciais da investigação a partir das vozes das crianças pantaneiras, entendidas neste estudo como manifestações e participação infantil em seu contexto escolar, atravessada pelas concepções de suas ações em relação às suas vidas e a produção de sua/s cultura/s, por meio do Compartilhamento, Comprometimento, Linguagem Própria e Imaginação.

Palavras-chave: Crianças Pantaneiras, Protagonismo, Cultura de pares e Contexto Escolar.

O CONTEXTO ESCOLAR DA CRIANÇA PANTANEIRA

Desde a implantação de escolas nas fazendas da região do Pantanal em Aquidauana/MS houve a possibilidade de um campo para investigações; surgindo a relevância em investigar as culturas infantis das crianças pantaneiras, sendo o foco da pesquisa sua/s infância/s, tendo como abordagem uma construção social resultante de ações coletivas de crianças com adultos e umas com as outras.

A investigação é a infância reconhecida como uma categoria estrutural e as

crianças, como agentes sociais que contribuem para a reprodução da cultua e da sociedade, por meio de suas negociações com adultos, e de sua produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças. Conforme Corsaro (2011), a visão da infância como fenômeno social substitui a noção tradicional de socialização pelo conceito de reprodução interpretativa. Dessa forma para o autor, cultura de pares passa a ser um conjunto de atividades desenvolvidas (produzindo e compartilhando) em interação com outras crianças, ou seja, suas rotinas, valores, artefatos e preocupações e essa cultura de pares está de certa forma, em conformidade com a reprodução interpretativa que sublinha as ações coletivas das crianças, seus valores compartilhados e os lugares de participação infantil na produção cultural.

A infância neste contexto, é pensada como um fenômeno social, e, a escolha por Crianças Pantaneiras tem no bojo questões pessoais, científicas e também pedagógicas. A escolha se dá por uma Escola situada em Fazenda na região do Pantanal, sendo ele a maior planície alagável do mundo, e, sua localização permeia por três países, sendo, 10% no Paraguai, 20% na Bolívia e 70% no Brasil, dividindo-se entre os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste (Dantas, 2000). Para melhor ilustrar, registro que, nestes 70% de Pantanal no Brasil, está Aquidauana/MS, conhecida como, portal do Pantanal Sul, ou "lugar das araras grandes", em tupi-guarani.

As Crianças Pantaneiras, assim como toda e qualquer criança, têm uma história a contar. Morar no Pantanal, em uma fazenda e estudar em uma escola que está inserida na mesma ou em outra fazenda, faz parte da vida e dos afazeres dessas crianças. São várias as fazendas e as crianças ficam entre 15 minutos até duas horas dentro dos ônibus até chegar a Fazenda Taboco, onde está situada a escola. Durante minhas observações e conversas, brincadeiras e sala de aula, percebo que elas almejam estar vivendo o dia e querem essa vivacidade sendo explorada pelos adultos. Chamam a atenção em relatar que com apenas nove anos pegam um leitão no mato, aos dez anos tiram leite da vaca, bem como aos sete anos cair no ônibus e bater a cabeça e ao mesmo tempo quando falam da escola, citam muito mais a parte lúdica do que a aprendizagem em si.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: ETNOGRAFIA E O OLHAR DA INVESTIGADORA

Ao pensar na escrita sobre minhas escolhas metodológicas, afirmo que essa investigação tem um caráter qualitativo, justificado, a partir do meu encontro com autores/as e pesquisadores/as que tratam, dialogam e aplicam pesquisas de abordagens qualitativas e pelo fato de que "os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto" (Bogdan; Biklen, 1994, p.48). Além disso, o meu querer em relação à investigação esteve sempre ligado ao meu envolvimento e minha preocupação com as crianças em serem protagonistas em seus tempos vividos na/s sua/s infância/s e também parte de suas vidas em contexto escolar.

Apresento tais escolhas metodológicas realizadas para a organização desse estudo, bem como as formas como estas foram configurando meu percurso e gerando alternativas, pois ao longo de um ano, pude perceber a importância dessas escolhas, uma vez que me afetaram e me re-fizeram como pessoa, como pesquisadora e como professora. Isso porque se trata de uma pesquisa na qual pretendi investigar situações das relações humanas cotidianas e, especialmente, por ser uma pesquisa realizada com crianças, o que envolve reconhecê-las como sujeitos em vez de objetos de pesquisa e acreditar que elas podem "falar" em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas (Alderson, 2005, p.423).

As escolhas de autores/as que utilizam essa experiência também requerem alguns cuidados, por isso é fundamental pensar e buscar um diálogo que observa na contemporaneidade dos estudos da criança uma forma de legitimar a sua voz e enfatizar a importância de se considerar o seu ponto de vista e, assim, recorrer como aporte teórico a Sociologia da Infância pois, [...] ela, vem inovando no domínio das metodologias de pesquisa sobre/de/com as crianças, nela há uma ampliação das perspectivas sobre políticas sociais para a infância, influência da indústria cultural, análise das culturas de pares, participação política e institucional das crianças e, isso é novo (Sarmento, 2006, p.20).

Sarmento (2006) compreende a Sociologia da Infância como uma disciplina científica e sublinha que esse campo vem se disseminando no mundo todo. Para ele, a interdisciplinaridade está no coração da Sociologia da Infância, bem como a sua vinculação com uma proposta consciente de emancipação das crianças de meio populares, sendo assim,

> [...] a análise do que as crianças realmente fazem na escola – e que, obviamente, não se limita a estar na aula e aprender –, as formas populares de educação e as relações intergeracionais em meio popular, as culturas infantis, os sentidos da participação das crianças, os nefastos efeitos geracionais do sistema dual educativo brasileiro (público para os pobres, privado para as classes médias e altas), tudo isto são pontos que configuram um programa investigativo da sociologia da infância efectivamente empenhado na escolarização das crianças, mas consciente de que esse programa só é emancipador se estiver veiculado à ampliação dos direitos sociais e, nomeadamente, dos direitos das crianças (Sarmento, 2006, p.20).

A etnografia como método de pesquisa é muito utilizada para estudar as crianças "porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários" (Corsaro, 2011, p.63). O autor ressalta ainda, que a etnografia envolve um trabalho de campo prolongado no qual o pesquisador tem acesso ao grupo e realiza sua observação de maneira intensiva durante meses ou anos. Para ele, o valor da observação de longo tempo possibilita ao pesquisador descobrir como é a vida cotidiana para seu grupo, dentre eles, configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores, bem como a linguística e outros contextos que medeiam suas atividades.

Nos estudos de Ghedin e Franco (2011) o trabalho etnográfico constitui uma forma sistêmica de registro do modo de vida de outro sujeito, conforme a visão de mundo e o modo de pensar de sua cultura. Assim, "o registro das ações do outro, sem um processo interpretativo, configura-se mera descrição dos dados, e não uma análise significativa das informações catalogadas no caderno de campo" (Ghedin e Franco, 2011, p.178-179). Outro ponto importante para os autores na abordagem etnográfica é a narrativa construída num permanente movimento que vai das relações bem particulares dos sujeitos ao todo da cultura em que se inserem como protagonistas de seu modo de ver.

Do ponto de vista metodológico, a etnografia tem como pressuposto a ideia de que o pesquisador deve compreender o significado latente dos comportamentos dos sujeitos. Assim, o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, em uma posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano (Lüdke e André, 1986). Dessa forma, o pesquisador faz parte essencial do processo, sendo as suas habilidades pessoais importantes para o enriquecimento da produção de conhecimento da pesquisa.

Registro que, a partir de tais referências, bem como as anteriores, optei por construir a pesquisa e ter suporte para uma análise prolongada do campo (um ano), interpretando o que as crianças pantaneiras estavam fazendo ou falando, manifestando ou interagindo em seus cotidianos, por meio:

1º da Observação participante – como modo de conhecer o grupo e interagir com as crianças, para a identificação da cultura pantaneira no contexto escolar; defendida pela maioria dos etnógrafos, como sustentável e comprometida, e requer que o pesquisador não apenas observe, mas também participe como um membro do grupo, pois a aproximação mais efetiva ocorre quando o/a pesquisador/a "[...] toma a compreensão dos sentidos e da organização social como tema de pesquisa a partir de uma perspectiva de dentro, aprendendo a se tornar um membro do grupo, documentando e refletindo sobre o processo" (Corsaro, 2009, p.85).

2º do Caderno de Campo – como instrumento necessário para consignar dados recolhidos durante todo o processo de pesquisa, na escuta e olhares da cultura no contexto escolar; que ao longo de todos os apontamentos, recorri repetidamente aos conceitos da Sociologia da Infância, sendo este o aporte teórico que sustenta o pensamento de que o grupo de crianças do qual pesquiso passam tempo juntas diariamente. Um dos meus objetivos é a cultura de pares local (uma Fazenda/Escola no Pantanal/ /MS), produzida, vivenciada, afetada, observada e compartilhada como "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com pares" (Corsaro, 2009, p.88).

3º de Fotografias – recolhendo e identificando o que pensam, sentem e visualizam as Crianças Pantaneiras no contexto escolar; bem como com-

preender a ideia de representação da realidade, pois foram as crianças que escolheram seus lugares, e, registaram suas preferências em contexto escolar. Assim, este cenário, ao ter a fotografia produzida pelas crianças pantaneiras como instrumento e como fontes documentais e históricas, permitiu a compreensão sobre a infância e suas diferentes relações, ressaltando suas culturas de forma consistente e prazerosa.

4º da Roda de conversa – ouvindo às crianças pantaneiras sobre suas culturas de pares e a reprodução interpretativa e, para identificar a produção e re-produção de tais culturas por elas mesmas. Para tanto, a Roda de Conversa nesta pesquisa teve o objetivo de buscar representações e manifestações da infância, portanto, buscando a partir de memórias infantis compreender como as crianças pantaneiras em contexto escolar compartilham suas ações e nas suas interações produzem cultura e, dessa forma se percebem os espaços que constituem o contexto que vivenciam.

Essa pesquisa tem a infância considerando-a enquanto condição da criança produtora da sua história como protagonistas de suas representações e, portanto, a possibilidade do presente estudo, uma vez que os objetivos que norteiam essa pesquisa são:

OBJETIVO GERAL

Analisar as culturas infantis das Crianças Pantaneiras como protagonistas de suas histórias no contexto escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender como as Crianças Pantaneiras em contexto escolar compartilham suas ações e nas suas interações produzem cultura;
- Verificar como as culturas de pares e a reprodução interpretativa ocorrem e seus elementos são compartilhados pelas Crianças Pantaneiras ouvindo-as em seus contextos e;
- Identificar as re (criações) e apropriações das Crianças Pantaneiras nas brincadeiras infantis em contexto escolar.

Os temas que a tese enuncia são estudados a partir da perspectiva da Sociologia da Infância que, enquanto disciplina científica surge no sentido de identificar a presença da infância no desenvolvimento do pensamento sociológico, compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância considerando-a como ator social.

AS VOZES E AS HISTÓRIAS DAS CRIANÇAS PANTANEIRAS

Essa experiência e aprendizagem estão de algum modo ligadas ao meu relacionamento com o processo de formação e construção, percebo que tenho hoje nestes saberes, uma forma de entendimento que antes não tinha e proporcionou a mim a edificação a significar o meu propósito, a minha busca e entender ainda que esta não acaba aqui, essa busca não se limita a um único estudo ou a único saber, pois a experiência é plural e singular ao mesmo tempo, é própria de cada sujeito e é coletiva por não ser estática. É um aprender com a experiência do outro, neste caso com as Crianças Pantaneiras, marcando que cada um/a de nós passamos e vivemos os acontecimentos ao nosso modo, significando para nossos objetivos e interesses, um modo peculiar de ser e estar.

Pensar em uma forma de dizer o que ouvi, vi, senti e compartilhei com as Crianças Pantaneiras, seria pouco neste espaço acadêmico, pois um ano etnográfico não foi suficiente para poder entender os saberes dessas crianças que tem muito a nos dizer, a nos ensinar e compartilhar com outras crianças e outras pessoas. Suas vidas foram aqui descritas como protagonistas de suas histórias no contexto escolar e busquei compreendê-las a partir do aporte teórico da Sociologia da Infância que foi o amparo para poder chegar a algumas conclusões que estão abertas a tantas outras conclusões, pois são crianças ativas, que pensam, que produzem, que criam e recriam as suas histórias. Ouso apresentar, neste momento, um pouco da possibilidade oportunizada a mim em observar, perceber, ouvir, ler e compreender as expressões do universo das Culturas Infantis das Crianças Pantaneiras.

O percurso possibilitou interpretar diversas manifestações e expressões multiculturais verbais e não verbais das Crianças Pantaneiras. O sentimento de poder escrever que elas compartilham saberes por meio de suas linguagens, expressões, compromissos e imaginações sensíveis ao real e mítico, me faz e me apraz de uma maneira para além daquilo que imaginei encontrar em suas histórias. A minha percepção e conexão enquanto observadora deu ênfase ao conhecimento apreendido, a partir da experiência empírica, procurando exaltar a capacidade de desvendar ou interpretar evidências simbólicas, por meio das representações, visões de mundo, possibilitando diversas aprendizagens.

Buscando compreender esse universo; procurei entrelaçar meus saberes, meus sentimentos, e meus pensamentos com as teorias, com a Sociologia da Infância e, a partir desse entrelaçamento, para dizer e mostrar as Culturas Infantis das Crianças Pantaneiras, criei uma imagem/figura, um olhar, um desenho, um gráfico, uma marca, um ícone imagético que representasse esta relação. O resultado foi à escolha da corda, associando ao "laço pantaneiro" e à onipresente brincadeira "pular corda" destas crianças; 'corda' que se une, 'corda' que entrelaça, 'corda' que gira, que pula, que roda, que enleia, enfim, a 'corda' é um dos elementos que faz parte da vida dessas crianças, simbolizando a/s sua/s infância/s.

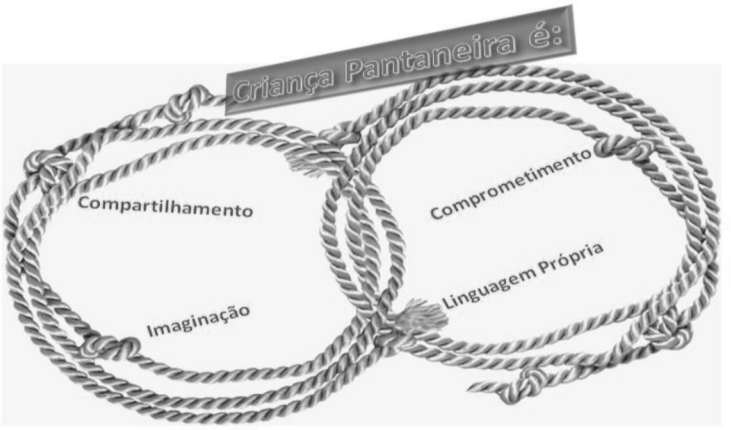


Figura 1. Corda das Crianças Pantaneiras

Assim, com esta imagem/figura, denominada 'Corda das Crianças Pantaneiras', a partir das impressões, interpretações, emoções, sentimentos e sensibilidades que a pesquisa despertou em mim, descrevo as possibilidades do diferente universo infantil de cada uma delas e por meio das delicadas junções que 'a corda' pode fazer, escrevo a partir da essência que tem a marca de ser criança e de falar, de contar, de expressar e de dizer a sua história. Apresento a minha percepção e o porquê das escolhas das palavras: *Compartilhamento*, *Comprometimento*, *Linguagem Própria e Imaginação*, pois tive o privilégio de escutar crianças de diferentes idades e de diferentes anos/séries no contexto escolar que revelaram suas 'vozes' de diferentes maneiras, entre brincadeiras, diálogos, fotografias, memórias, poesias e muitas outras situações vivenciadas e presenciadas durante a pesquisa etnográfica desenvolvida.

As Crianças Pantaneiras têm uma maneira própria de *COMPARTILHAMENTO*, ou seja, elas têm uma forma peculiar em compartilhar saberes, amizades, objetos, alimentos, brincadeiras, emoções, seriedade interagindo com as outras crianças e adultos ao seu redor. Em minhas observações, pude sentir o quanto elas são responsáveis em compartilhamento de atitudes e saberes próprios do povo pantaneiro. Elas ensinam receitas, elas falam dos animais de forma a ensinar o que deve ser feito com a picada de cobra, de formiga, fala de como laçar o porco do mato, como pescar 'Lobó' nos 'corgos' e ainda compartilham do tereré como é de costume na 'lida' do ir e vir do ônibus, nos intervalos e nas fazendas entre amigos/as onde moram.

As Crianças Pantaneiras têm em sua essência um COMPROMETIMENTO com o outro, elas aprenderam em suas rotinas a cuidarem de si e das outras crianças. É impressionante ver o cuidado que elas têm umas com as outras, em relação à amizade que fizeram ao longo do tempo, pelo cuidado necessário que

perpassa do mais velho ao mais novo, principalmente nas viagens de ônibus. Esse cuidado inicia-se na estrada, elas esperam os ônibus em um determinado lugar, denominado 'ponto do ônibus', e, lugar este, palco das passagens de bichos, pessoas, outros carros e boiadas que, povoam suas imaginações com um cenário da estrada, da poeira de chuva, vento e Sol. Comprometimento esse que se mantém na Fazenda/Escola, na fila, na sala de aula, quando elas saem em passeio no campo, nas aulas de Educação Física e ao descer e subir no ônibus. Diversas vezes ouvi uma perguntando a outra se já tinha almoçado, se já tinha terminado as tarefas, enfim, há esse cuidado de forma expressiva e precisa. Elas necessitam cuidar uma das outras, percebo ainda que esse comprometimento não seja de forma rigorosa, elas não sofrem por terem essa responsabilidade enquanto criança, pelo contrário, essa responsabilidade está inserida no contexto do meio pantaneiro de viver.

As Crianças Pantaneiras têm uma LINGUAGEM PRÓPRIA que é única do seu lugar, ela diz 'corgo', e não está errado, pois 'corgo' é o que sempre escutou; elas dizem 'vamo brincá', e não está errado, pois suas linguagens expressam a melhor forma de dizer alguma coisa, elas não têm um vocabulário coloquial que as/os professores/as ensinam. Elas têm sua família, seus amigos, seus vizinhos, convivem com muitos adultos, vão brincar com outras crianças sem a cobrança de dizer certo ou certo e, ao irem para a lida no campo, seja para trabalhar ou ajudar, o pai, o avô, o tio, o irmão mais velho, vão sempre com alguém e de alguma forma se expressam com um jeito e linguagem que elas sabem e se comunicam muito bem; e culturalmente vão preservando as peculiaridades do cotidiano pantaneiro.

As Crianças Pantaneiras têm em seu íntimo uma IMAGINAÇÃO para além da sua realidade, elas, além de imaginarem por meio do brincar, pois brincam, falam, expressam, interagem, sonham, realizam, imaginam e pensam por meio das histórias contadas ou inventadas pelos seus ancestrais. Essas histórias estão ali, para serem ouvidas, sentidas e até vividas. Elas contam suas histórias míticas e de lendas, de maneira a parecer com a realidade e ainda de estarem na história, pertencerem a ela e até de terem visto o "Lobisomem", o "Saci", enfim, essas crianças têm a sensibilidade de que é importante ter 'medo' e assim, mesmo inconscientemente, contribuem para a perpetuação da história de seu povo e da preservação do mundo em que vivem, o Pantanal/MS.

PENSANDO UM BREVE RELATO DE MOMENTOS QUE AINDA ESTÃO EM CONCLUSÃO...

Pensar em uma forma de concluir os relatos acima mencionado, a mais relevante maneira de dizer sobre as Culturas Infantis das Crianças Pantaneiras, penso ser esta imagem/figura visualizada anteriormente, o retrato mais fiel das minhas observações e dizer que a pesquisa com elas, foi para além de minhas expectativas, foi de alguma forma a possibilidade de externar as suas vidas e de poder registar, como eu disse a elas, as suas histórias de vidas. Foi a maneira que encontrei de dizer que elas existem!

Estar em uma etnografia demandou aprendizado que colaborou para uma escrita sensível, real e uma observação de muitas crianças, reconhecidas por mim, como atores sociais que produzem sentidos e significados às suas relações e ao mundo que as rodeia, reconhecendo seus modos, suas autorias, suas vidas, suas amizades, seus silêncios, suas diversas línguas e culturas. Foi realmente um desafio enriquecedor e, nesse sentido, apoiei-me principalmente nos estudos desenvolvidos por Sarmento e Corsaro e, ressalvo que dentre os inúmeros aprendizados e conhecimentos adquiridos, a abordagem da Sociologia da Infância e a importante compreensão das vidas das Crianças Pantaneiras, foram as maiores marcas desses atravessamentos que ao longo de um ano a pesquisa me proporcionou.

Desse modo, estar em um momento de conclusão dessa pesquisa, mesmo sabendo que não se tem uma conclusão final, primeiro por se tratar de uma pesquisa qualitativa, e depois por estar escrevendo e registando as vozes de crianças, pois elas estão em constante movimento, em constante aprimoramento de seus mundos. Diferente dos adultos, as crianças, ou seus grupos, seus pares, tem olhares e percepções diferentes. Cada uma delas tem em seu interior, um desejo, um querer e enxerga aquilo que faz parte do seu repertório emocional, o que faz parte de suas memórias, de seus valores, de suas vidas de criança.

Por isso, escutar as crianças, implica ética e respeito por elas e por sua/s cultura/s, pois são autênticas e com isso suas emoções e seus saberes estão a todo momento emergindo em nossos diálogos. Por essa perspectiva, é salutar ouvir as crianças desprendidas de nossos saberes, desprendida daquilo que pensamos sobre elas e entender que não chegarei a uma conclusão final, pois tive o ponto de partida e, penso que chegar ao final, significa o fim, ou pode ser o começo novamente, como uma criança, que reinicia tudo de novo e, busca sempre mais uma vez...

REFERÊNCIAS

Aquidauana, M. (2013). Gerência Municipal de Educação. *Regimento escolar: Escola Municipal Polo Pantaneiro*. Aquidauana, MS

Alderson, P. (2005). Research by children. *Social Research Methodology*, 42, 2, pp. 139-153

Bogdan, R. Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.

Corsaro, W. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In Müller, F., Carvalho, A. M. A. (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez.

Corsaro, W. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artemed.

Dantas, M. (2000). Pesquisa para o desenvolvimento sustentável do Pantanal brasileiro. In *Anais do Simpósio sobre Recursos Naturais e Sócio-Econômicos do Pantanal: Os Desafios do Novo Milênio*. Corumbá, MS: Embrapa Pantanal, 3, pp. 1-13.

Ghedin, E., Franco, M. (2011). *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez.

Lüdke, M., André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Sarmento, M. (2006). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, 26, 91, pp. 20-22.

Educação de jovens e adultos no município de Caruaru/Pernambuco – Brasil: desafios e perspectivas dos educandos

Maria Selma de Sales [105]
Ana Benavente [106]

Resumo
A presente investigação tem como objetivo analisar os entraves encontrados pelos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na busca de uma educação de qualidade que lhes possibilite a inserção ou reinserção no mercado de trabalho e no meio social. Nesse contexto, procuramos através da seguinte questão de partida compreender quais os motivos que os encorajaram a retomarem os estudos e a voltarem a matricularem-se incluindo os que estão matriculados pela primeira vez, na modalidade EJA nessa fase da vida. A inspiração inicial desse estudo pautou-se em compreender os motivos que impedem que os educandos concluam o Ensino (básico) / Fundamental e Médio e continuem a estudar. A presente pesquisa é de natureza qualitativa. Para a recolha dos dados será aplicado um questionário a 120 alunos, realizadas entrevistas com a equipe gestora e professores que atuam com a EJA. Os dados serão analisados através da análise de conteúdos e recorrendo à análise estatística.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Escola; Sociedade

INTRODUÇÃO

A educação escolar é de fundamental importância no desenvolvimento social e econômico de um país. No entanto, o fenômeno do analfabetismo e da baixa escolaridade tem afetado a população pobre dos países emergentes. Contudo, a importância dada pelos dirigentes governamentais desses países tem sido abaixo do necessário para que a classe pobre trabalhadora seja beneficiada por uma educação de qualidade e para todos. De acordo com os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, "Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação"" (UNESCO, 1998, p.1).

[105] mariaselma_sales@hotmail.com
[106] Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

> Há quatro décadas a educação mundial passava pelas seguintes realidades:
>
> – mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento:
> – mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças socias e culturais: e
> – mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1998, p.1).

Passados quarenta anos, a atual realidade da educação pública continua a ser de má qualidade e excludente, pois tem mantido as camadas populares em situação de desigualdade econômica e social, sobretudo os jovens, adultos e idosos que continuam fora das instituições de ensino por falta de uma política voltada para uma educação que possa garantir o direito ao ensino de qualidade e para todos. Como refere a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2010), "em vários países, a alfabetização de adultos continua a ser um grande desafio [...]" (p.16). Enquanto as classes dominantes não derem o devido valor à educação pública, sobretudo à educação de jovens e adultos, haverá sempre números vergonhosos de analfabetos e consequentemente, desigualdades e exclusão social. Portanto, não se pode pensar em desenvolvimento econômico-político-social de um país com números altos de analfabetismo.

Neste sentido, o terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos, salienta que "cerca de 758 milhões de adultos, 115 milhões deles com idade entre 15 e 24 anos, ainda não são capazes de ler ou escrever uma simples frase [...]" (UNESCO, 2016, p.14). Entre os países que, lamentavelmente, pouco investem em educação, permitindo com essa atitude que a população considerada analfabeta seja condenada a viver em péssimas condições de vida, por não saber ler nem escrever, está o Brasil. Como afirma o Anuário Brasileiro da Educação Básica,

> A erradicação, até 2024, do analfabetismo absoluto no Brasil, meta estabelecida no PNE, ainda é um objetivo distante. Segundo as informações mais recentes da Pnad Contínua, 6,9% da população com 15 anos ou mais, ainda não está alfabetizada no Brasil. Nos últimos cinco anos, a média nacional não chegou a evoluir dois pontos percentuais. No Nordeste, o índice de alfabetização é ainda inferior e 14,5% desse recorte populacional é incapaz de ler ou escrever o próprio nome (Todos pela Educação, 2018, p. 84).

São dados preocupantes, pois são números expressivos do analfabetismo e, como adverte o Plano Nacional de Educação (PNE), mesmo sendo uma meta

para 2024, durante cinco anos o número de analfabetos não baixou sequer 2%, quando a meta é erradicar o analfabetismo até o ano de 2024. Com relação a região Nordeste, região onde está localizado o município de Caruaru/PE, cidade onde desenvolver-se-á a presente pesquisa, o problema é muito agravante, pois diz respeito a uma população que não reconhece o próprio nome. Logo, destinados à marginalização social e cultural. Contudo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de ensino, tem como objetivo acolher os educandos dessa modalidade, não apenas para reparar ao tempo em que ficaram ausentes das instituições de ensino, mas sobretudo, inserir esses jovens e adultos no seu meio social de forma ativa e participativa. Como afirma Gadotti e Romão "O conceito de EJA (Educação de Jovens e Adultos) amplia-se ao integrar processos educativos desenvolvidos em múltiplas dimensões: a do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do confronto de problemas coletivos e da construção da cidadania" (Gadotti & Romão, 2011, p.141).

Contudo, ao ingressarem no ambiente escolar essa população depara-se com inúmeros desafios, tanto no que diz respeito a aquisição do conhecimento quanto no que se refere a permanência no ambiente escolar. Portanto, a questão da EJA não será resolvida sem que sejam levadas em consideração todo um processo educacional visando educação de qualidade e para todos. A começar pela valorização salarial e a formação dos professores dessa modalidade de ensino, condições de permanência no ambiente escolar através de escolas bem estruturadas e de acesso para que o educando possa frequentar as aulas com dignidade.

Tendo em vista, a importância da EJA na inclusão social das classes trabalhadoras, buscamos através desse estudo analisar os desafios encontrados pelos educandos da EJA e perspectivas quanto a sua inserção no meio social.

Quanto à sua natureza, a presente investigação recorrerá a uma abordagem qualitativa, por ser considerada a mais apropriada para o desenvolvimento de pesquisas ligadas diretamente ao ambiente natural, como afirma Bogdan e Biklen (1994, p.47), "na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal". Será um estudo descritivo uma vez que recorreremos à observação, análise documental, entrevistas e questionário.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS EDUCANDOS

São inúmeras as dificuldades encontradas pelos alunos da EJA, a começar pelas péssimas condições precárias e desumanas que vivem. E na maioria das vezes a própria escola além de ser inadequada na sua estrutura física, não oferece um ensino de qualidade, não possui um ambiente acolhedor que estimule o ensino e aprendizagem. Assim sendo, esses alunos jovens e adultos, acabam desistindo da escola, por terem pressa em aprender e não verem sentido no ensino em que é lhe ofertado. De acordo com Gadotti:

> O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua "ignorância" lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar (2011, p.47).

Alfabetizar os jovens e adultos não é tarefa fácil que qualquer docente possa executar essa função, portanto não pode ser aplicada qualquer metodologia, pois os jovens e adultos têm já uma vivência, seus saberes adquiridos ao longo dos anos e que precisam ser respeitados no ambiente escolar. "Esta população chega à escola com um saber próprio, elaborado a partir de suas relações sociais e dos seus mecanismos de sobrevivência" (Gadotti & Romão, 2011, p.143). E é a partir desses saberes, a partir da história de vida dos mesmos que se pode resgatar a sua autoestima e favorecer principalmente o direito de expressão. Por outro lado, são alunos que precisam perceber-se no processo educativo, caso contrário, desistem da escola. pois ao entender que o ensino não faz sentido, eles não pensam duas vezes para ficarem em suas casas após um dia difícil, cansativo. A escola por não respeitar, valorizar a diversidade cultural dos seus educandos é que está a viver a maior crise da atualidade, pois os alunos não veem sentido nos conhecimentos vividos em salas de aula, não há integração desses conhecimentos com a sua realidade, seu meio social. Como diz Freire (1996, p.64):

> Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiências feitos" com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.

O aluno precisa ser valorizado, sentir-se parte integrante na construção do conhecimento, autor da sua própria história. Até porque o ensino e aprendizagem acontecem através do diálogo, não de forma tradicional, cujo professor detém o saber. Nesse sentido, Saviani (2012, p.70), considera no método tradicional que "[...] professor e alunos são sempre considerados em termos individuais". Enquanto Freire, denomina como educação bancária, que "em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem e repetem pacientemente, memorizam e repetem [...]" (Freire, 2003, p.58). Portanto, é de suma importância valorizar o saber, a cultura de cada aluno, promover projetos de atividades culturais no espaço escolar é uma forma de aproveitar o que há de melhor no aluno para integrar com os novos conhecimentos, o erudito, para que se sintam acolhidos, importantes e respeitados nas suas diversas culturas. Schwartz (2010, pp.49-50) corrobora essa ideia quando afirma:

> Partir da realidade do aluno não significa que temas que não fazem parte da realidade material dos sujeitos não devam ser elaborados, mas sim que sejam planejadas condições para promover reflexões críticas sobre estes conteúdos, oportunizando o conhecimento, a compreensão e o desenvolvimento de estratégias de alternativas de soluções.

Portanto, o alunado da EJA precisa ser valorizado dentro do espaço escolar através da sua realidade e a escola como formadora de opinião tem a obrigação em formar esses alunos de forma consciente, ativa e participativa para exercerem sua cidadania conscientemente. São alunos que veem na escola um meio em recuperar o tempo perdido, um tempo de negação perante a sociedade por não possuírem o conhecimento sistemático, o conhecimento científico. Negação que designa como "diferentes" pessoas vítimas de um sistema capitalista para discriminar e excluir as classes mais empobrecidas. "Mesmo a escola não sendo responsável pela miséria, pela desigualdade social, pelo desemprego, ela é responsável por oferecer a melhor oferta pedagógica, garantindo ensino, aprendizagem e continuidade de estudos para todos, em qualquer idade". (Schwartz, 2010, p.22).

Sendo a EJA, uma modalidade de ensino que recebe um público específico que, por alguma razão, não teve a oportunidade de concluir seus estudos na idade prevista, ou mesmo, jovens reprovados pelo próprio sistema educacional, excluídos do ensino regular, por serem indisciplinados e, atualmente sente a necessidade da educação escolar. Tem papel muito importante a desenvolver ao instruir o sujeito a reivindicar por seus direitos de forma consciente é também "[...] imperativa para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas nos componentes da aprendizagem e da educação" (UNESCO, 2010, p.7).

Entretanto, o educando da EJA, enfrenta vários desafios para ter acesso ao saber, pois ao ser negado o direito à educação foram negados outros direitos, nomeadamente, saúde, moradia, alimentação, trabalho, entre outros. Logo, entendem que as instituições de ensino pode ser précondição para suprir tais defasagens e ao procurá-las deparam-se com escolas precárias, professores despreparados para essa modalidade de ensino, por não terem uma formação adequada ou por terem já visões elitistas, às vezes inconscientemente e acabam por favorecer uma educação excludente. Com tais características o sistema educacional tende a culpar o aluno como único responsável pelo seu fracasso/insucesso escolar, ausentando-se da obrigação enquanto espaço de ensino e aprendizagem, sobretudo com uma clientela que tem algo para contribuir, para socializar por possuírem uma riqueza em termos culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto, percebe-se que a educação, sobretudo a Educação de Jovens e Adultos, tem papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, mais igual. Para tanto, para que o direito à educação de qualidade e

para todos seja de fato vivenciado na prática, muito precisa ser feito, pois são muitos os desafios que o educando dessa modalidade tem enfrentado em busca de melhores condições de vida através do conhecimento. Como diz Schwartz (2010, p.139) "...esses alunos e alunas vêm em busca de uma aprendizagem que a sociedade tem lhes cobrado ao longo da vida e que, pela falta dela, os têm excluído, diferenciado, acusado de "não serem capazes de". E procuram a escola com um sentimento de realização pessoal e profissional, mesmo com todas as dificuldades impostas pelo sistema educacional, esses alunos procuram vencer tais desafios.

Pois os educandos dessa modalidade, ao frequentarem às aulas esperam novas oportunidades no mercado de trabalho, esperam serem valorizados enquanto pessoas, enquanto seres pensantes. Sendo assim, a escola para eles, não significa apenas a aquisição do conhecimento, o saber ler e escrever, mas serem reconhecidos como cidadãos(ãs) capazes de atuar no seu meio social.

Porém, em pleno século XXI, quando o foco das discussões relativas à educação deveria ser por uma educação ao longo da vida, vê-se uma maioria que nem sequer reconhece o próprio nome; são pessoas que foram e continuam excluídas do sistema educacional brasileiro, impossibilitadas de frequentar o Ensino Fundamental, e ainda menos, o Ensino Médio. Vale ressaltar que não se trata do Ensino Superior, mas do ensino básico, elementar que muitos brasileiros não têm esse direito. Portanto, se fazem necessárias políticas direcionadas à educação pública, sobretudo à EJA visando a inclusão desses jovens e adultos com o objetivo de que as desigualdades sejam banidas. A classe pobre trabalhadora merece ser tratada com respeito, serem vistas com mais atenção as questões sociais que há décadas discriminam e excluem o educando trabalhador, transformando-o em oprimido. O direito à educação não deve restringir-se apenas no direito à matrícula, mas na garantia à educação de qualidade e permanência em ambientes escolares acolhedores e propícios ao aprendizado, onde se valorize o conhecimento popular, o conhecimento que cada aluno traz consigo, adquirido em sua comunidade, em seu meio social.

REFERÊNCIAS

Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação.* Porto. Editora.

Saviani, D. (2012). *Escola e democracia.* 42. Ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 27ª edição. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. 37ª Ed., RJ: Paz e Terra.

Gadotti, M. (2007). *Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*, 8, 29-39.

M., Romão, J. E. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.* 12ª edição. São Paulo. Cortez.

Gadotti, M.; Romão, J. E. (org.) (2011). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. (12ª Ed.) São Paulo. Cortez.

Schwartz, S. (2010). *Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Todos pela educação. (2018). *Anuário Brasileiro da Educação Básica.* São Paulo: Moderna.
UNESCO. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: S*atisfação das necessidades básicas de aprendizagem.* Jomtien, 1990.
UNESCO. (2010). *Marco de Ação de Belém.* Brasília: Unesco/MEC.
UNESCO. (2016). *Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos.* – Brasília: UNESCO. 156 p.

Estudo etnomatemático sobre danças folclóricas: "Educação *pela* e *para* a diversidade cultural"

Sara Ribeiro [107]
Pedro Palhares [108]
María Jesús Salinas [109]

Resumo
Em sociedades cada vez mais multiculturais, as políticas educacionais têm uma repercussão decisiva no florescimento ou declínio da diversidade cultural e devem promover uma "educação *pela* e *para* a diversidade" (UNESCO, 2009). Ao nível da educação matemática em particular, a etnomatemática constitui-se um meio eficaz de promoção da diversidade do saber, permitindo abordagens educacionais baseadas em pedagogias culturalmente relevantes (Rosa *et al.*, 2016). Neste sentido, esta comunicação objetiva apresentar o projeto de investigação de doutoramento *Estudo Etnomatemático sobre Danças Folclóricas*, que consiste num estudo etnomatemático sobre danças folclóricas, um elemento de tradição folclórica local, e o seu posterior aproveitamento para o ensino da matemática na sala de aula.

Palavras-chave: Sociedades multiculturais; Educação Matemática; Cultura; Etnomatemática; Danças Folclóricas.

INTRODUÇÃO

"Em sociedades multiculturais cada vez mais complexas, a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver *com* as nossas diferenças culturais e não *apesar* delas" (UNESCO, 2009, p. 15). De acordo com Palhares (2008), o aumento da diversidade cultural ao nível local cria uma oportunidade para realizar mudanças necessárias na escola, procurando torná-la, "através de diferentes formas de ensinar, uma escola mais democrática e plural." (Palhares, 2008, p.13). Para isso, "torna-se necessário elaborar planos e programas de estudo multiculturais e plurilinguísticos, fundados na

[107] sarcristina@hotmail.com; CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga
[108] palhares@ie.uminho.pt; CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga
[109] mjesus.salinas@usc.es; Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade de Santiago de Compostela

multiplicidade de pontos de vista e inspirando-se em histórias e culturas de todos os grupos da sociedade" (UNESCO, 2009, p.15). Esta perspetiva torna a pluralidade um requisito fundamental da educação, que se opõe à tendência natural dos sistemas educacionais para se constituírem fontes de uniformização, desconsiderando formas de aprendizagem não predominantes (UNESCO, 2009).

No campo específico da matemática, Palhares (2008) destaca o papel evidente da etnomatemática como meio de responder aos desafios e problemas criados pelo fenómeno da crescente diversidade cultural. De acordo com Gerdes (2007a), a etnomatemática é "a área de investigação que estuda as multifacetadas relações e interconexões entre ideias matemáticas e outros elementos e constituintes culturais, como a língua, a arte, o artesanato, a construção, a educação." (p.156). Segundo Barton (2008), o estudo que a etnomatemática faz das "práticas matemáticas de comunidades particulares consciencializa-nos para novas ideias, novos conceitos, novos processos que não devem ser encarados como triviais ou simples" (p. 8), podendo mesmo vir a contribuir para nova matemática, capaz de enriquecer o nosso campo matemático. Neste quadro, Moreira (2008) nota que a perspetiva que se pretende desenvolver para o papel da disciplina de matemática nas sociedades multiculturais da atualidade implica procurar "uma ideia de matemática que a mostre sensível a factores socias, e como um conhecimento construído em processos sociais." (p 54). Precisamente, a etnomatemática permite abordagens educacionais baseadas em pedagogias culturalmente relevantes (Rosa *et al.*, 2016).

De acordo com Rosa *et al.* (2016), a utilização de exemplos etnomatemáticos em sala de aula proporciona enriquecimento e novos tópicos que os alunos desconhecem, demonstrando que a matemática pode ver-se, não só em áreas científicas e no quotidiano, como em práticas culturais por todo o mundo. A propósito, Gerdes (2007b) estudou artefactos da cultura *Makhuwa* e sugeriu possibilidades de exploração educacional dos conhecimentos geométricos neles contidos. Albanese (2014) estudou os constructos matemáticos implícitos no artesanato entrançado na Argentina e o seu potencial pedagógico. Gerdes (1988, 2013) sugere possíveis utilizações dos sona na sala de aula de matemática. Bazin e Tamez (2002) apresentam inúmeras atividades que permitem aos alunos explorar a matemática (e ciências) de diferentes tradições culturais. Claudia Zaslavsky, com vários livros centrados no uso de exemplos culturais no ensino da matemática, e Ron Eglash, com o *software Culturally Situated Design Tool*, para os alunos criarem/ /modificarem padrões culturais, são também exemplos de referência em aplicações etnomatemáticas na educação (Rosa *et al.*, 2016).

PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Em conformidade com a linha de trabalhos apresentada, o projeto de doutoramento subjacente à presente comunicação objetiva, por um lado, analisar e compreender a matemática inerente a vários elementos que constituem danças folclóricas características do Norte de Portugal e da Galiza (comunidade autónoma de Espanha), designadamente a coreografia, os acessórios e a música

(Ribas, 1983). Relativamente à coreografia, pretende-se estudar as curvas e as transformações geométricas que descrevem os movimentos que os dançarinos realizam, no plano, ao longo das danças folclóricas, bem como o sistema através do qual determinam a sua localização no decorrer destas e assim se organizam. Relativamente aos acessórios, pretende-se estudar os padrões geométricos presentes nos trajes dos dançarinos. Relativamente à música, pretende-se estudar os padrões repetitivos que caracterizam a estrutura das músicas em que as danças folclóricas se apoiam. O projeto objetiva, por outro lado, construir tarefas matemáticas relacionadas com o estudo etnomatemático realizado.

METODOLOGIA

O plano de trabalhos inerente ao projeto de doutoramento será desenvolvido ao longo de três anos. Neste primeiro ano, tem sido realizada recolha bibliográfica sobre o folclore coreográfico do Norte de Portugal e da Galiza e estudadas danças folclóricas típicas de duas cidades do Norte de Portugal, Braga *(Grupo Folclórico de Vila Verde)* e Vila Real *(Rancho Folclórico da Casa do Povo de Vilarandelo)* e de duas cidades da Galiza, Santiago de Compostela *(Agrupación Folclórica Cantigas e Agarimos)* e Ourense *(Asociación Rebulir Cultura Tradicional)*.

Mais concretamente, pretende-se estudar três elementos que constituem as danças folclóricas, designadamente a coreografia, os acessórios, e a música (Ribas, 1983). Portanto, a estratégia de investigação a utilizar para este primeiro objetivo do Projeto será o estudo com características etnográficas, porque se pretende, na essência, um estudo descritivo da cultura de uma comunidade ou de algum dos seus aspetos fundamentais (Baztán, 1995), que são, neste caso, as danças folclóricas. A etnografia constitui, pois, uma tentativa de descrição da cultura ou de determinados aspetos da mesma (Bogdan & Biklen, 1994). A recolha de dados tem sido realizada em ambiente natural, através de diversos métodos, e complementada pela informação que se obtém através do contacto direto do investigador com este ambiente (Bogdan & Biklen, 1994). Relativamente à coreografia, tem sido utilizado equipamento vídeo, para filmar, sob diferentes perspetivas, os movimentos que os dançarinos realizam, no plano, ao longo das danças folclóricas, a fim de estudar as linhas que descrevem estes movimentos. A partir dos registos vídeo, será feita a transcrição dos dados (Johnson & Christensen, 2000) efetuando os esquemas das linhas que traduzem os movimentos dos dançarinos, e que estarão na base da análise. Ainda relativamente à coreografia, tem sido utilizada a entrevista, gravada com equipamento áudio, para recolher dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994), e, no caso particular, na linguagem dos dançarinos mais experientes, acerca do sistema através do qual os dançarinos, de forma mais ou menos consciente e explícita, determinam a sua localização no decorrer das danças folclóricas e assim se organizam. As entrevistas realizadas têm sido não-estruturadas, por proporcionarem uma maior abertura na evolução das mesmas (Fontana & Frey, 1994). A partir dos registos áudio, será feita a transcrição dos dados (Johnson & Christensen, 2000), efetuando o registo escrito das entrevistas. Posterior-

mente, será feita a sua segmentação e codificação, tendentes à criação de categorias (Johnson & Christensen, 2000) relativas à linguagem utilizada pelos dançarinos para se localizarem. Relativamente aos acessórios, tem sido utilizado equipamento fotográfico, para fotografar e catalogar os trajes usados pelos dançarinos, a fim de estudar os padrões geométricos presentes nestes trajes. Relativamente à música, têm sido utilizados meios áudio e, sempre que existentes, têm sido recolhidas as partituras, a fim de estudar os padrões repetitivos que caracterizam a estrutura destas músicas.

No segundo e terceiro anos, pretende-se construir tarefas matemáticas relacionadas com o estudo etnomatemático realizado, trazendo então a cultura para a educação matemática. Conforme Mason (2002), em certo sentido, o ensino da matemática cinge-se à construção de tarefas para os alunos, o que coloca uma carga considerável na construção de tarefas que realmente promovam aprendizagem.

RESULTADOS

Relativamente aos acessórios, foram fotografados os trajes usados pelos dançarinos de dois grupos folclóricos: *Grupo Folclórico de Vila Verde* (Braga, Portugal) e *Agrupación Folclórica Cantigas e Agarimos* (Santiago de Compostela, Espanha). Verificou-se que, de uma forma geral, os trajes de ambos os grupos folclóricos apresentam simetria de reflexão vertical (Crowe, 2004). Contudo, existem algumas exceções a esta isometria: a ornamentação assimétrica (muitas vezes, até intencional) de alguns elementos que constituem os trajes quebra a simetria dos mesmos, quando percecionados de um ponto de vista estático. No *Grupo Folclórico de Vila Verde,* veja-se, por exemplo, o motivo vermelho bordado na parte central da camisa de linho pertencente ao *Traje masculino de Encosta, Festa ou Domingueiro* (figura 1) ou o lenço dos namorados colocado no lado direito do *Traje feminino de Encosta, Festa ou Domingueiro* (figura 2). Ambos os elementos quebram a simetria de reflexão vertical que o traje globalmente apresenta. Na *Agrupación Folclórica Cantigas e Agarimos,* o modo de colocação do *mantón* (uma parte por cima da outra) num traje feminino (figura 3), e os franjas da *faixa* que ficam penduradas do lado esquerdo, num traje masculino (figura 4), constituem igualmente exceções à isometria referenciada.

Para além disso, e partindo da categorização de Crowe (2004), que estabelece a existência de sete tipos de frisos (figuras que admitem translações em apenas uma direção e na direção oposta, e que o autor denomina por *one-dimensional patterns*), identificou-se a presença de alguns destes frisos nos trajes deste grupo. Como exemplo, veja-se o friso presente na parte inferior da saia do *Traje feminino de Ribeira, Feira ou Lavradeira* (figura 5). Seguindo a notação de quatro símbolos apresentada por Crowe (2004), este friso é do tipo *pm11*: o primeiro símbolo é um *p*, que assinala a existência de uma translação; o segundo símbolo é um *m*, porque existe reflexão vertical; o terceiro símbolo é um *1,* porque o friso não tem reflexão horizontal; e o quarto símbolo é um *1*, porque não existe uma meia-volta.

Figura 1. Exceção à simetria de reflexão vertical: motivo vermelho bordado na parte central.

Figura 2. Exceção à simetria de reflexão vertical: lenço dos namorados colocado do lado direito.

Figura 3. Exceção à simetria de reflexão vertical: modo de colocação do mantón.

Figura 4. Exceção à simetria de reflexão vertical: franjas da faixa penduradas do lado esquerdo.

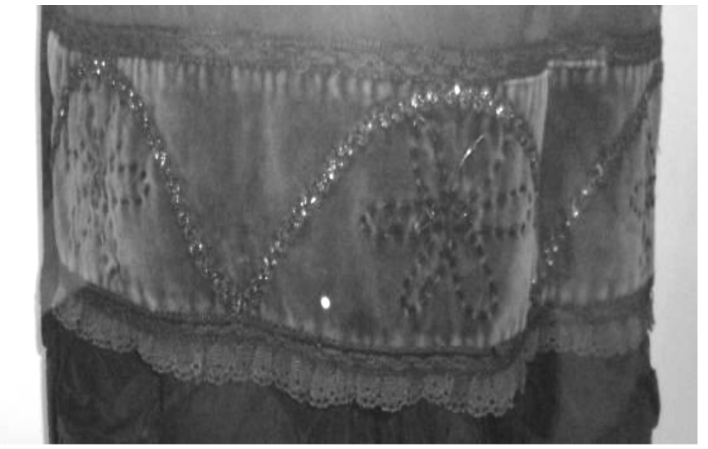


Figura 5. Friso presente no Traje feminino de Ribeira, Feira ou Lavradeira.

Relativamente à coreografia, foi realizado o registo videográfico do repertório das danças de dois grupos folclóricos: *Grupo Folclórico de Vila Verde* (Braga, Portugal) e *Rancho Folclórico da Casa do Povo de Vilarandelo* (Vila Real, Portugal). Verificou-se a existência de três disposições-âncora: *circunferência*; *eixos retilíneos paralelos entre si*; e *eixos retilíneos perpendiculares entre si*. A designação atribuída, disposição-âncora, pretende ilustrar a ideia de uma disposição que, embora não se mantendo fixa ao longo da coreografia, constitui a estrutura à qual os dançadores acabam por retornar.

A partir destas três disposições-âncora, foi possível distinguir, até ao momento, quatro tipos de coreografia. No primeiro tipo, *circunferência*, os dançadores dispõem-se numa circunferência e os seus movimentos são realizados à volta do ponto central que define esta circunferência, ocupando, por vezes, a área do círculo. Portanto, nas danças deste tipo, a disposição-âncora dos dançadores é uma circunferência. Como exemplos destas danças de roda, que são as mais frequentes em ambos os grupos, temos a dança "Regadinho", do *Grupo Folclórico de Vila Verde* (figura 6) e a dança "Pai do Fandango" do *Rancho Folclórico da Casa do Povo de Vilarandelo.* No segundo tipo de coreografia, *eixos retilíneos paralelos entre si*, os dançadores dispõem-se agora em duas filas paralelas e, uma vez mais, apesar das suas movimentações no decorrer da coreografia, acabam por regressar a esta disposição inicial. Por isso, nas danças deste tipo, a disposição-âncora compreende dois *eixos retilíneos paralelos entre si*. Um exemplo é a dança "Chula de Ir à Frente" *do Grupo Folclórico de Vila Verde* (figura 7). No terceiro tipo de coreografia, *eixos retilíneos perpendiculares entre si*, um ou dois grupos de quatro pares de dançadores dispõem-se em forma de cruz, se consideradas duas linhas imaginárias perpendiculares que ligam os dois pares que se encontram frente a frente em cada um dos dois grupos. Portanto, nas danças deste tipo, a disposição-âncora

compreende, em cada grupo de quatro pares de dançadores, dois *eixos retilíneos perpendiculares entre si*. Esta configuração fica ainda mais visível quando, em cada grupo, dois dos pares que se encontram frente a frente avançam em direção ao centro (ponto de interseção dos eixos), recuando de seguida até ao ponto de partida, para dar lugar à repetição dos movimentos pelos outros dois pares que se encontram frente a frente. Como tal, a execução destes movimentos é repetida duas vezes, ora por um dos dois pares que se encontra frente a frente (um dos eixos), ora pelo outro (o outro eixo, perpendicular ao anterior). É o caso da dança "Vira ao Castelo", do *Grupo Folclórico de Vila Verde* (figura 8). No quarto tipo de coreografia, *alternada*, os dançadores formam duas filas paralelas e, a determinado momento, dispõem-se gradualmente numa circunferência; inversão esta que se repete várias vezes ao longo da dança. Como tal, nas danças deste tipo, existem duas posições-âncora para a mesma dança: *eixos retilíneos paralelos entre si* e *circunferência*, sendo que os dançadores alternam entre ambas. Um exemplo é a dança "Murinheira e Passeado", do *Rancho Folclórico da Casa do Povo de Vilarandelo*.

Figura 6. Estrutura em roda da dança "Regadinho (Grupo Folclórico de Vila Verde, 2008)

Figura 7 - Estrutura de eixos retilíneos paralelos entre si da dança "Chula de Ir à Frente". (Grupo Folclórico de Vila Verde, 2008).

Figura 8 - Estrutura de eixos retilíneos perpendiculares entre si da dança "Vira ao Castelo". (Grupo Folclórico de Vila Verde, 2008).

CONCLUSÕES

No âmbito do projeto de doutoramento, a recolha bibliográfica sobre o folclore coreográfico, bem como o início do estudo das danças folclóricas, nomeadamente dos acessórios e da coreografia, permitiu já avançar no sentido do estudo das "inter-relações entre ideias matemáticas e outros elementos e constituintes culturais" (Gerdes, 2007a, p.156). Vários conteúdos matemáticos emer-

gentes da cultura foram já identificados, pelo que os resultados estão a responder ao problema de investigação. Nos trajes, emergiram ideias matemáticas sobretudo relacionadas com a noção de simetria. Em particular, a simetria de reflexão vertical foi identificada na maioria dos trajes do *Grupo Folclórico de Vila Verde* (Braga, Portugal) e da *Agrupación Folclórica Cantigas e Agarimos* (Santiago de Compostela, Espanha). A análise de simetrias permitiu também a categorização de frisos presentes nos trajes, ampliando a existência de padrões geométricos nos mesmos. Nas coreografias das danças, a noção de circunferência, centro da circunferência, círculo, raio e cordas, bem como o paralelismo e a perpendicularidade de retas no plano afiguram-se como os conteúdos matemáticos emergentes até ao momento nesta investigação. Brevemente, o estudo da matemática inerente à coreografia, aos acessórios e à música (Ribas, 1983) das danças folclóricas será estendido aos restantes grupos folclóricos e a respetiva análise será ampliada e aprofundada. Os conhecimentos resultantes desta investigação etnomatemática serão aproveitados para o processo de ensino-aprendizagem da matemática em sala de aula, tendo em vista "uma educação que leve em conta a cultura" (UNESCO, 2009, p.16).

REFERÊNCIAS

Albanese, V. (2014). *Etnomatemáticas en artesanías de trenzado y concepciones sobre las matemáticas en la formación docente* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Barton, B. (2008). *The Language of Mathematics: telling mathematical tales.* Nova Iorque: Springer.

Bazin, M., & Tamez, M. (2002). *Math and Science across cultures: activities and investigations from the Exploratorium Teacher Institute.* New York: New Press.

Baztán, A. A. (1995). Etnografía. In A. A. Baztán (Ed.), *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 3-20). Barcelona: Marcombo.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Crowe, D. W. (2004). Introduction to the Plane Symmetries. In D. K. Washburn & D. W. Crowe (Eds.), *Symmetry comes of age: the role of pattern in culture* (pp. 3-18). Seattle: University of Washington Press.

Fernandes, S. (2006). *A contextualização no ensino de matemática - um estudo com alunos e professores do ensino fundamental da rede particular de ensino do Distrito Federal.* Brasília: Universidade Católica de Brasília.

Fontana, A., & Frey, J. (1994). Interviewing: the art of science. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Thousand Oaks: Sage publications.

Gerdes, P. (1988). On possible uses of traditional Angolan sand drawings in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics,* 19(2), 3-22.

Gerdes, P. (2007a). *Etnomatemática: reflexões sobre matemática e diversidade cultural.* Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

Gerdes, P. (2007b). *Otthava: fazer cestos e geometria na cultura makhuwa do nordeste de Moçambique.* Morrisville: Universidade Lúrio, Nampula & Lulu.com.

Gerdes, P. (2013). *Viver a Matemática: desenhos de Angola.* Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

Grupo Folclórico de Vila Verde (2008). *Grupo Folclórico de Vila Verde - mensageiro da sua terra ontem, hoje e sempre.* Vila Verde: ATAHCA.

Johnson, B., & Christensen, L. (2000). *Educational Research: quantitative and qualitative approaches.* Boston: Allyn & Bacon.

Mason, J. H. (2002). *Mathematics Teaching Practice: a guide for university and college lectures.* Chichester: Horwood Publishing.

Moreira, D. (2008). Educação matemática para a sociedade multicultural. In P. Palhares (Coord.), *Etnomatemática: um olhar sobre a diversidade cultural e a aprendizagem matemática* (pp. 47-65). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

Palhares, P. (2008). A Etnomatemática: um desafio para os nossos dias. In P. Palhares (Coord.), *Etnomatemática: um olhar sobre a diversidade cultural e a aprendizagem matemática* (pp. 11-21). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

Ribas, T. (1983). *Danças Populares Portuguesas.* Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Rosa, M., D'Ambrósio, U., Orey, D. C., Shirley, L., Alangui, W. V., Palhares, P., & Gavarrete, M. E. (2016). *Current and Future Perspectives of Ethnomathematics as a Program*. Springer International Publishing.

UNESCO (2009). Relatório Mundial da UNESCO: investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Consultado em Novembro 6, 2018, em http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf.

Dissonâncias na autonomia da escola para a construção da cidadania participativa

Maria Eliana Alves Lima [110]
António Neves Duarte Teodoro [111]

Resumo
O trabalho delineia-se na pesquisa bibliográfica e de campo e busca fundamentar as razões que implicam dissonâncias no cumprimento do princípio da autonomia na escola, cuja base é a participação da comunidade na gestão escolar. Procura-se nas dimensões da autonomia as formas de materialização desta na relação da comunidade com a escola, resgatando os paradoxos para alcance de uma autonomia ampla.

Palavras-chave: gestão escolar, autonomia, participação

INTRODUÇÃO

A gestão democrática da escola, como um dos princípios constitucionais, requer a participação da comunidade escolar comprometida com o gerenciamento da escola. O processo de construção coletiva possibilita à escola uma reflexão de sua prática cotidiana, eliminando decisões centralizadas, cedendo espaço ao exercício da autonomia do cidadão, comprometendo o com o processo educativo.

No sentido amplo, a autonomia significa o poder de se autodeterminar, de autorregulação dos seus próprios interesses, de dar-se o próprio rumo, apondo-se à ideia de não autonomia ou heteronomia pela qual há dissonância ou não aceitação de ideias de outrem (Dourado, 2007).

A autonomia da escola encontra espaço na Educação Básica no Brasil somente após a Constituição Federal de 1988, todavia seu reconhecimento enquanto modelo de gestão não tenha encontrado ressonância real nas estruturas das organizações escolares, cujo princípio legal da gestão democrática quanto muito permite à escola gozar de níveis razoáveis de autonomia relativa.

Parece paradoxal que a escola não alcance os graus de autonomia a partir

[110] melianaalves@gmail.com; Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

[111] teodoro.antonio@gmail.com; Professor Orientador. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

das próprias relações sendo ela de natureza produtora e alicerçada por relações humanas e sociais. A natureza do processo educativo implica que mesmo não desfrutando de autonomia ampla, a escola envolve competências de caráter científico, pedagógico e administrativo que lhe conferem um domínio da autonomia na comunidade educativa, notadamente o domínio curricular, o pedagógico, o de organização dos espaços escolares e recentemente o domínio financeiro (Paro, 2009).

Mesmo na segunda década do século XXI, ainda se presencia uma estrutura escolar burocratizante e fechada que dificulta a participação ou a limita. Tal modelo reflete, por sua vez, a estrutura estatal tão reguladora quanto (Barroso, 2005).

Na contramão da hipótese derrotista da gestão autocrática e heterônoma generalizada, não podemos ignorar as mudanças significativas que introduziram a perspectiva da autonomia nas três dimensões que operam a vida escolar: pedagógica, administrativa e financeira. Tais dimensões alicerçam a possibilidade de implementação de um projeto genuíno na escola, uma vez que a autonomia é justamente a capacidade de elaboração e realização de propostas com a participação de todos os intervenientes do processo educativo (Lima, 2013).

Não que a gestão democrática resolverá todos os problemas da organização escolar, mas a sua implementação é, indiscutivelmente, uma exigência atual da própria sociedade que vê na participação da comunidade um possível caminho para construção de uma autonomia plena, movida pela democratização das relações sociais, humanas e educativas no cotidiano da escola (Libâneo, 2012).

A investigação do tema delineia-se nos marcos da pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, visando avaliar as dissonâncias para a materialização da autonomia escolar. As respostas podem ser empregadas para definição de estratégias de atuação para o fortalecimento da educação democrática.

GESTÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO

A concepção de gestão escolar vem imbuída de um complexo conjunto de sentidos e atribuições. Para os gestores escolares, já tão familiarizados com a prática, a gestão significa muito trabalho na escola em todos os campos: administrativo, burocrático, financeiro, jurídico, logístico, pedagógico, entre outros.

O conceito de gestão e organização escolar é diariamente materializado pela equipe gestora no exercício profissional e tem como foco a tomada de decisões sobre os diversos aspectos da rotina escolar, como o planejamento, o currículo, a avaliação, o calendário, o horário escolar, reuniões, colegiado, documentação, entre outros.

A gestão é nesse aspecto, segundo Libâneo (2012, p.411) "a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos".

Essa tarefa não pode ser centralizada apenas na figura do gestor da escola, uma vez que ela atinge todas as dimensões do trabalho escolar, necessitando de

um conjunto de pessoas integradas e processos de trabalho na construção de um ambiente educativo. A gestão escolar é a função que articula as ações desenvolvidas no ambiente educacional, cuja responsabilidade alcança as dimensões necessárias para criar condições adequadas de trabalho onde haja respeito e confiança, definindo e distribuindo tarefas, revendo e avaliando resultados, assegurando condições para o alcance dos objetivos estabelecidos coletivamente e oriundos do Projeto curricular-pedagógico da escola.

Está também articulada à gestão escolar a coordenação de atividades pedagógicas voltadas essencialmente para a elevação dos índices educacionais que envolvem a preparação em âmbito integral dos alunos e que têm por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN], 1996).

Como se nota em poucas palavras, a organização e gestão escolar abrangem um amplo conjunto de ações que atribuem à instituição escolar o caráter complexo como organização educativa, tornando-a aparelho administrativo indispensável à realização de uma política educativa (Lima, 2014).

Tal caráter idealizado contrasta muitas vezes com o cenário burocrático e normativo que se têm visto como prática escolar, legitimada por resoluções nacionais, manuais, normas curriculares, cadernos e regimentos prescritivos de condutas e ações que anulam ou reduzem muito a natureza autônoma da comunidade escolar. Há uma necessidade de análise histórica e sociológica do perfil organizacional da escola, cujos modelos adotados em variados tempos históricos dão a noção da essência plural das unidades de ensino, destacando o caráter intencional da educação e, portando, a impossibilidade da escola apresentar-se como uma instituição neutra.

Lima (2013, 2014) compreende a escola como organização da modernidade, uma instituição fundada em processos de racionalização, de divisão de trabalho, controle, fiscalização e fragmentação das funções – características formais incorporadas à escolarização pela contemporaneidade, inspirados nos modelos industriais.

Se a escola passou a ser considerada uma organização educativa, para isso influenciaram as reformas políticas ocorridas dos anos de 1980 para frente, as quais instituíram alguns pilares fundamentais do modelo escolar vigente, a partir das políticas curriculares e de gestão então implementadas, como a redução dos gastos públicos, a melhoria da gestão financeira, aumento da produtividade, foco nos resultados, perseguição dos conceitos de eficiência e eficiência (Andreotti, et al, 2012). Esses pilares resignificaram as concepções pedagógicas ou adotaram novos currículos e linguagens, incorporando os conceitos de autonomia, descentralização, produtividade, qualidade total.

Essas bandeiras de discussão da sociedade acabaram por influenciar o texto da Constituição Federal Brasileira de 1988 que, junto à reforma do Estado suscitaram profundas mudanças nos modelos de organização escolar no país.

AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PARTICIPATIVA

O conceito de autonomia é construído historicamente com influências das políticas, culturas e sociedades com características distintas ao longo da história, cujo significado e apropriação do termo atribui-se ao pensamento histórico, político e filosófico e posterior vinculação ao fenômeno educativo, notadamente a sua relação com as políticas de gestão escolar.

Os movimentos autônomos emergem nos contextos sociais de exploração, marcadamente a partir do século XIX, durante o qual o sistema capitalista instaurou um regime de repressão à classe trabalhadora, culminando com a contestação dos modelos de administração fundamentados no *teylorismo-fordismo* em meados do século XX, para os quais o trabalho é dividido rigidamente entre os que pensam e os que executam, esses últimos sem diretos à participação nos processos de produção.

Esse modelo influenciou sobremaneira as formas de administração 3 organização escolar, para as quais os modelos gerenciais, fundamentados nos conceitos de eficiência e eficácia, têm os resultados quantitativos como objetivos a serem alcançados, com participação limitada em todos os processos.

O princípio da gestão democrática na Constituição Federal de 1988 (Art. 206, Inciso VI) foi fundamental para a instituição da gestão participativa nas escolas e possibilidade de exercício da cidadania participativa por meio da atuação nos conselhos de classe, notadamente os conselhos escolares. Embora tais conselhos já existissem desde a década de 1950 (Dalben, 1992), sua função era basicamente fazer uma avaliação coletiva do desempenho dos alunos e, somado ao trabalho dos especialistas – supervisor, orientador – promover formas mais interativas de condução da prática pedagógica, sem, no entanto, superar a divisão do trabalho como sugere a linha Taylor-Ford.

Freire (1997) argumenta que não é possível desconsiderar a necessidade de construção de novas formas de gestão escolar, na qual o modelo democrático e autônomo pressupõe liderança, discussão de objetivos e estratégias.

Tais caminhos, mesmo que reflitam uma estrutura puramente administrativa, ganha viés político-pedagógico. Portanto, a gestão escolar jamais pode ser considerada neutra, tão pouco desconsiderar o caráter político da ação que emprega naquele contexto e isto pressupõe caminhos progressivos de práticas autônomas.

Freire (1997), ainda argumenta que para uma pedagogia democrática faz-se necessária a participação crítica, que ele chama de *verdadeira participação*, para além das ações de rotina escolar nas quais a comunidade participa de forma silenciosa e passiva, subordinada a meros processos e instrumentos próprios da escola.

Essa participação crítica da comunidade sugere que sua atuação se dê como "prática" e não apenas como "método". Dessa forma, no desenvolvimento das ações nas escolas é imprescindível a participação comunitária, cuja atuação crítica vai fortalecer a instituição-escola, garantindo sua defesa na esfera política e social (Torres, 1994 como citado em Lima, 2013).

Por essa via teórica, entende-se que ao defender que cabe ao cidadão "decidir os rumos daquilo que é público", Freire acredita que a escola não pode ser transformada, tão pouco tornar-se transformadora, a partir de atos administrativos de governo, antes, se alcança esses passos por participação, decisão colegiada e descentralização – conceitos intrínsecos à escola pública e democrática. Nesse ponto, infere-se a partir do dito, que a participação amplia o poder de decisão da escola sobre suas ações, legitimando, portanto, a sua autonomia, ou seja, uma escola mais democrática é notadamente uma escola mais autônoma em graus variados e sempre em processo.

Lima (2013, p.73) acrescenta que "a autonomia constitui-se como valor, objetivo e experiência pedagógica", inerente à natureza educativa e à natureza pedagógica. Parte-se do pressuposto de que toda ação educativa é essencialmente uma ação intencional, não permitindo a neutralidade da educação e nem do processo educativo tido como caráter político da educação.

Machado (1982, pág. 8 como citado em Costa, 1999, p.44) descreve autonomia como "o poder de se autodeterminar, de auto-regular os próprios interesses – ou o poder de se dar a própria norma opondo-se, assim a heteronomia, que traduz a ideia de subordinação a normas dadas (e impostas) por outrem".

Costa (1999) destaca quatro domínios do exercício da autonomia na escola curricular, pedagógico, da instituição e financeiro. Tais domínios referem-se essencialmente à exigência proposta para implementação do projeto educativo da escola (projeto político pedagógico). Logo, se elaboração do projeto tem caráter participativo, caberá à comunidade escolar participar em todos os intervenientes no processo educativo.

Essas considerações implicam no fortalecimento da autonomia, já que é por meio da ação pedagógica que se executa a participação dos vários componentes do processo educativo na sua definição e execução (ibidem). Torna-se, pois, a participação um condicionante essencial para a materialização da autonomia, mas não da forma passiva, gerida por critérios burocratizantes da prática, e sim como exercício efetivo da cidadania crítica.

A execução do projeto político pedagógico, assim como a participação do conselho de classe, são efetivamente objetivos empíricos de efetivação da participação da comunidade escolar no exercício da sua autonomia, sem os quais pode ocorrer a limitação na sua operacionalização.

Uma vez que o conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, é necessária a manifestação do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, no qual o caráter da participação seja interno, como meio de conquista da autonomia da escola, dos alunos, professores e demais membros, ou seja, a autonomia é materializada quando há "verdadeira participação" e não quando há participação subordinada, passiva e meramente instrumental.

Pelas palavras de Freire, só o engajamento do sujeito é o que garante a participação democrática, assim, "ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro se é interditado no seu direito de falar, de ter voz, de fazer seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma forma ou de outra" (Freire, 1997, p.88). Com ênfase nesse aspecto, Lima (2013) sinaliza

que a autonomia e a participação na escola implicam na construção da democracia como princípio da prática cotidiana da escola.

Lima (2013) ressalta que a ideia de que a escola pode ser mudada a partir de atos administrativos ou reformas políticas é bastante limitada, pois não são os atos legais que repercutem mudanças, mas a "participação, decisão colegiada e descentralização" (p.53), princípios subjacentes à concepção de escola democrática, pública e popular.

A concretização desse feito ainda passa pela compreensão de que o planejamento das práticas e as mudanças nos fazeres educativos deve ser fundamentado na base do sistema, ou seja, nas escolas, onde se manifesta o contexto real de todo o sistema de ensino.

Assim, qualquer proposta educacional que tenha como foco a participação emancipatória representará essencialmente uma experiência coletiva e séria, de natureza ambivalente e incerta. Se a mudança resulta em sucesso, ela promove realização profissional e crescimento institucional, cujo sentimento é de domínio e este é central para a compreensão do significado da mudança educacional.

Tal entendimento não tem sido demostrado efetivamente como resultado das últimas reformas ocorridas nos contextos educacionais, considerando que as estratégias de mudanças planejadas em órgãos centrais diferem das concepções e crenças das escolas, as quais não são narradas durante a elaboração de planos e programas de abrangência nacional ou regional.

Como organização, caberá à escola desenvolver processos de planejamento capaz de acomodar interesses colaborativos entre todos aqueles que dela participam e ser construída a partir de esforços coletivos.

CONCLUSÕES

Dentre as amplas possibilidades de se pensar o trabalho escolar e sua relação com a formação dos sujeitos, destaca-se a concepção de política como prática de convivência cooperativa, capaz de proporcionar o desenvolvimento das subjetividades e que considere a transformação social, para o alcance da qual as relações são postas num contexto horizontal. Ou seja, um conceito de política que promova o entendimento do coletivo social e pacifico entre os sujeitos históricos.

A necessidade de ver a escola como um espaço político, de natureza política, contribui para tirá-la da posição acrítica, considerada muitas vezes neutra. Ora, de neutra a escola não tem nada. Sua natureza é essencialmente intencional e quando ela é tida como neutra, aí mesmo é que suas intenções são largamente expressas.

Pode-se demonstrar que além de inerentemente política, a educação escolar, como processo de (re)construção histórico-cultural é também uma pratica essencialmente democrática, se se considerar que seus processos internos são realizados por práticas pedagógicas, as quais só podem se dá por concordância dos educandos, uma vez que sua formação como sujeito prescinde o respeito à sua

vontade e subjetividade, tal processo dá-se pela mediação do educador que é, como já dito, uma relação democrática de mútuos consentimentos.

O modelo político de gestão escolar, fundamentado da dimensão da autonomia pedagógica, amplia a estratégia de atuação interna, possibilitando a implementação de uma nova forma do fazer pedagógico pela via da descentralização e da construção de um novo padrão de gestão que contemple a participação e por meio dela a consolidação da democracia.

Democratizar a educação, no entanto, pressupõe que membros da comunidade escolar participem das decisões tomadas em relação ao processo administrativo, pedagógico e financeiro, de forma autônoma, ou seja, sem que lhe seja imposta a presença por mero critério burocrático, de forma tutelada, mas sim constituída de real participação.

Todavia, a gestão escolar está amparada pelos domínios do exercício da autonomia na escola em quatro frentes: curricular, pedagógico, da instituição e financeiro. Tais domínios referem-se essencialmente à exigência proposta para implementação do projeto educativo da escola (projeto político pedagógico). Logo, se elaboração do projeto tem caráter participativo, caberá à comunidade escolar participar em todos os intervenientes no processo educativo.

REFERÊNCIAS

Andreotti, A., L., Lombardi, J.C., Minto, L. W. (2012). (orgs.) *História da administração escolar no Brasil*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2.ed.

Barroso, J. (2005) *O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação e Sociedade*, Campinas, 26, 92, 725-751, out.

Dourado, L. F. (2007). Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100, out.

Libâneo, J. C. (2012) *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10ª Ed. São Paulo: Cortez.

Lima, Licínio C. (2013). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a organização democrática da escola pública*. – 5.ª Ed.- São Paulo: Cortez.

Lima, L. C. (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de um pós-democracia gestionária? *Educação Social*, Campinas, 35, 129, 1067-1083, outdez.

Paro, V. H. (2009). Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. *Educação & Sociedade*, 30, 107, 453-467.

Constituição da República Federativa do Brasil [CF]. (1988). Brasília, DF: Senado Federal.

Costa, J. A. (1999). *Gestão escolar – Participação. Autonomia. Projecto educativo da escola. Lisboa*, Texto Editora.

Dalben, A.F. (1992). *Trabalho Escolar e conselho de classe*. Campinas: Papirus.

Freire, P. (1997). *A pedagogia da esperança. Um encontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBED] nº 9394/96. (1996) Institui as bases da educação nacional no Brasil. Brasília: Senado Federal.

Relatório das ações desenvolvidas pela Prefeitura de São Luís através da secretaria municipal de educação e superintendência da área de educação especial

Dalvina Amorim Ayres [112]
Priscila de Sousa Barbosa [113]

Resumo
O artigo versa uma abordagem referente a um resumo da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva desenvolvida na rede municipal de São Luís, baseada no Programa atual "Educar Mais: junto no direto de aprender". Esta política visa oferecer uma educação de qualidade na rede municipal de ensino, visando contemplar todos os estudantes matriculados desde a Educação Infantil na creche e pré-escola, Ensino Fundamental nas séries/etapas iniciais e finais e EJA, tendo como foco, a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Considerando que a educação inclusiva ainda é um processo, esta política se organiza de forma a romper com práticas excludentes e qualquer tipo de barreiras que impossibilite o direito de acesso, permanência e participação de estudantes que necessitam de atenção, apoio e serviços de acordo com as suas especificidades. Os serviços da educação especial estão organizados por meio de Projetos, Programas, Ações e Atividades diversas. A Superintendência da Área de Educação Especial, de forma incansável, vem desenvolvendo estas ações para contemplar a todos os referidos estudantes, independentemente de suas especificidades, contribuindo para o desenvolvimento da sua aprendizagem acadêmica e social, bem como, a construção de sua cidadania.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Direito à Educação.

INTRODUÇÃO

No presente artigo, faz-se uma abordagem referente a Política Municipal de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, executada pela Prefeitura de São Luís, por meio da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, mais especificamente, da Superintendência da Área da Educação Especial – SAEE,

[112] dalayres60@hotmail.com; Secretaria Municipal de Educação
[113] priscila.sousa.barbosa@hotmail.com; Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

discorrendo sobre a organização da sua estrutura, os serviços disponibilizados e os programas e projetos desenvolvidos como suporte para o atendimento educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na rede municipal de ensino, com base nos fundamentos legais que regulamentam os direitos do referido público.

A Secretaria Municipal de Educação está estruturada por meio do Programa Educar Mais: junto no direito de aprender, que comtempla, em todos os eixos, os serviços oferecidos pela Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, visando a construção de um sistema educacional inclusivo, com objetivo de criar, possibilitar e ou desenvolver as condições de acesso ao currículo, e, como consequência, a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições.

A Superintendência da Área de Educação Especial vem com foco no ensino e na aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, comtemplando as especificidades de cada estudante, conforme determina a legislação vigente que garante o direito à educação deste segmento social.

No âmbito da SEMED, os serviços e programas da educação especial se materializam por meio da execução de programas, projetos, ações permanentes e atividades diversas desenvolvidas pela Superintendência da Área da Educação Especial – SAEE, com foco no ensino e na aprendizagem dos referidos estudantes, comtemplando as suas especificidades, contribuindo assim, com a construção de sua cidadania.

AMOSTRA DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ATRAVÉS DA SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Toda e qualquer proposta que se apresente como norteadora de ações pedagógicas e que vise delinear as estratégias de se fazer educação se fundamenta nos dispositivos legais que garantem o direito à educação.

Para a implementação da Política Municipal da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Superintendência da Área de Educação Especial, busca atender a legislação internacional e nacional que legitima os direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência realizada pela ONU em dezembro de 2006, os Estados Partes, sendo o Brasil signatário, foi reconhecido, em seu artigo 24, o direito da pessoa com deficiência à educação, afirmando, que para a realização deste direito, os Estados Partes deverão assegurar que:

> As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

> As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2010).

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, em suas diretrizes, define a Educação Especial como:

> Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

No que se referre ao Atendimento Educacional Especializado afirma que:

> É disponibilizado para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas neste atendimento diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum e não substitui a escolarização (BRASIL, 2008).

E ainda, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146 de 2015), garante em seu artigo 27, que:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Além destes documentos legais, a Secretaria Municipal de Educação, fundamenta a Politica Municipal de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, em decretos e documentos oficiais, alinhando as suas ações à meta e estratégias do Plano Municipal de Educação – PME articulado com o Plano Plurianual (PPA 2018-2021), tendo um olhar voltado na busca de alternativas diversas, que comtemplem as especificidades de cada estudante matriculado na rede municipal de ensino, sem rotular, e sem negar o direito do outro, mas respeitando as diferenças com o objetivo de garantir oportunidades para todos.

De forma resumida, por meio deste relatório, leva-se a sociedade a refletir e sentir o desejo de se debruçar na busca de um entendimento, assim como, da necessidade de compreender a educação inclusiva. A inclusão educacional ainda é um processo, que precisa avançar com passos mais largos, onde a sociedade e os sistemas educacionais precisam despertar para a realidade de que as pessoas com deficiência existem e todas elas têm o direito de participar e de opinar, sem discriminação e/ou nenhuma distinção.

Como forma de garantir todos os direitos das pessoas e, especialmente, das

pessoas com deficiência, é que se organizou, enquanto sistema, as estratégias de atendimento ao público-alvo da Educação Especial (estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação).

A Superintendência da Área de Educação Especial, atualmente, conta com a seguinte estrutura: superintendente, uma equipe interdisciplinar composta por psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos, e ainda os professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, intérpretes de libras, instrutor de libras, instrutor de braille e profissional de apoio/cuidador.

SERVIÇOS DISPONIBILIZADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, os serviços da Educação Especial se materializam conforme discriminação abaixo:

Avaliação Psicopedagógica – é realizada pela equipe interdisciplinar composta por pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicopedagogos, em parceria com o professor do ensino comum, após detectar a necessidade através da observação sistemática dos estudantes que apresentam dificuldades acentuadas na aprendizagem acadêmica e/ou social com alterações significativas no comportamento, e preenchimento dos instrumentais técnicos utilizados. Sendo aplicadas as intervenções pedagógicas e o estudante não corresponde de forma satisfatória, o mesmo é encaminhado para o técnico pedagogo da equipe interdisciplinar que atua como técnico itinerante, o qual demanda para o estudo de caso. Vale ressaltar que a nossa avaliação é totalmente pedagógica, uma vez que concluída, será encaminhada para os atendimentos necessários como o AEE e os setores da saúde, conforme necessidade.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) – o estudante precisa ter a matrícula garantida no ensino comum para receber este atendimento, no contra turno, nas salas de recursos multifuncionais;

Atendimento aos Estudantes Cegos – trabalha-se o Sistema Braille, orientação e mobilidade, soroban, escrita cursiva para cegos, tecnologia assistiva, literatura em forma digital tadoma e alternativas de comunicação conforme a necessidade, assim como atividades que desenvolvam as funções mentais superiores;

Instrutor de Braille – estas atividades são acompanhadas pelo o Profissional Cego que apoia os estudantes cegos matriculados na rede de ensino no desempenho das atividades curriculares, e ainda na formação dos Professores com o ensino de sistema braile, técnicas de Soroban, orientação e mobilidade, atividades de vida diária, revisão de textos em braile, assim como responsáveis pelos os cursos de Braille e Soroban;

Atendimento aos Estudantes Surdos – trabalha-se a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, tradução e interpretação de Libras como a língua materna, e o ensino da Língua Portuguesa como a segunda língua, nos espaços da Escola Bilíngue para alfabetização e no ensino comum para continuidade de seus estudos. A escola bilíngue que atualmente está dividindo espaço com a UEB Luís

Viana atende os estudantes com surdez, desde a educação Infantil até o 5º ano, e a partir do 6º ano estes são atendidos nas UEBs do ensino comum, conforme escolas discriminadas abaixo: UEB Luís Viana; UEB Maria Alice Coutinho; UEB Antônio Vieira; UEB Miguel Lins; UEB Bandeira Tribuzi; UEB Gomes de Sousa. Além do ensino comum estes recebem o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, assim como, as estudantes que apresentam outras deficiências. E ainda, estes estudantes surdos recebem atendimento e acompanhamento de outros profissionais como por exemplo: Professor Intérprete e/ou Intérprete de Libras – são profissionais especializados na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS responsáveis para apoiar, na sala de aula, os estudantes surdos e surdo cegos dentre outros comprometimentos de comunicação e sinalização.

Instrutor de Libras – preferencialmente, é o profissional Surdo para apoiar esses estudantes no desempenho do currículo escolar e da própria língua materna LIBRAS, assim como corrobora com formação e com os cursos de LIBRAS oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, por meio da Superintendência da Área de Educação Especial.

Educação Profissional – é oferecida aos estudantes com deficiência acima de 15 anos por meio do Programa Oportunizar que promove qualificação e encaminha para o mercado de trabalho, através das parcerias com o SENAC, SENAI e SENAR que dão sustentação às capacitações por meio de cursos com carga horária de 160, 80 e 40 horas. Encaminha-se para o mundo do trabalho, por meio das empresas parceiras e faz-se o acompanhamento.

Atendimento Domiciliar – Visa o atendimento especializado ao estudante impossibilitado de frequentar o ambiente escolar por motivo de tratamento prolongado de saúde e ou outra causa específica.

Profissional de Apoio/Cuidador – responsável pelo apoio aos estudantes com mobilidade reduzida e transtorno do espectro do autismo, em níveis acentuados de comprometimento, matriculados na rede municipal de ensino, tendo como função, auxiliar parcialmente ou realizar junto ao estudante as atividades: alimentar, vestir, deambular ou locomover, realizar higiene corporal, manipular objetos, sentar, levantar, transferência postural, escrever, digitar, comunicar, orientar especialmente, brincar e outras. Todos estes profissionais estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, corroborando no processo educativo.

Acompanhamento Pedagógico da Equipe Técnica Itinerante - apoio e orientação para os professores do ensino comum, professores da sala de recursos multifuncionais, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e familiares. Por meio deste acompanhamento, acontece a avaliação prévia do estudante com hipótese de deficiência e transtornos funcionais específicos, sendo que esse trabalho se consolida na realização da sistematização, flexibilização curricular e ainda das tecnologias assistivas, dentre outras formas de facilitar a aprendizagem do estudante.

A Prefeitura de São Luís atualmente conta com um quantitativo de 133 Salas

de Recursos Multifuncionais, atendendo 1.101 estudantes e no ensino comum, a matrícula é de quase 3.000 estudantes.

PROGRAMAS E PROJETOS DESENVOLVIDO NA SAEE

Programa Sala de Recurso Multifuncional – é um espaço privilegiado do Atendimento Educacional Especializado que se diferencia, substancialmente, do contexto de escolarização, oferecido no contra turno do ensino comum;

Programa Escola Acessível – um Programa do Governo Federal que visa acessibilidade nas escolas;

Programa Caminhar Juntos – desenvolve ações de orientação e acompanhamento às famílias dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na perspectiva de potencializá-las para contribuir efetivamente no processo de inclusão familiar, social e escolar;

Programa de Formação Continuada da SAEE – compreende um espaço dialético sobre a dinâmica de atendimento específico da área de educação especial, sendo realizado de forma sistematizada, de acordo com um planejamento e coordenado pela equipe técnica. As formações são ministradas mensalmente para a equipe técnica interdisciplinar, professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE e professores bilíngues. E para os demais profissionais, como os professores do ensino comum, os coordenadores pedagógicos e os gestores das escolas, acontece de acordo com a necessidade. E para intérpretes de libras, ainda há uma dificuldade de formador para essa área, mas acontece esporadicamente. Da mesma forma, estamos nos organizando com um calendário que garanta a formação permanente do profissional de apoio/cuidador que é novo na rede.

Programa Oportunizar – responsável pela preparação, qualificação, encaminhamento, e acompanhamento de jovens e adultos com deficiência ao mercado de trabalho através de parcerias;

Projeto Altas Habilidades/Superdotação – é desenvolvido no Núcleo de Enriquecimento de Estudantes com Características de Altas Habilidades/Superdotação – NEECAHS desenvolve ações visando a dinamização e a implementação do atendimento educacional especializado suplementar, aos estudantes que apresentem características de altas habilidades/superdotação, como forma de consolidar o direito humano universal e constitucional desses indivíduos de serem assistidos no desenvolvimento de suas potencialidades, provendo condições de acesso, participação e aprendizagem deste estudantes no ensino comum, salas de recursos multifuncionais e outros espaços enriquecedores.

O Núcleo se organiza através de grupo de enriquecimentos de acordo com as áreas de interesse dos estudantes, de forma que as ações e atividades se dão por meio de projetos como: Projeto Transformando A em Tagarelar: tecendo ideias e escrevendo histórias - a cada ano tem culminância com lançamento de livros pelos escritores mirins na feira do livro, ano 2016 sete e em 2017 doze escritores mirins, cada um com sua produção;

Projeto na área de Robótica Educacional: Grupo de enriquecimento; Tecnologia Criativa; Programação e Robótica – Desenvolver as capacidades, habilidades na área de tecnologia com base nas experiências vivenciadas no desenvolvimento de projetos de linguagem de programação e criações de robôs;

Projeto Iniciação Científica – grupo de enriquecimento: iniciação cientifica: Tem como objetivo - Fomentar a pesquisa científica com os estudantes do ensino fundamental, despertando a curiosidade e viabilização da produção de conhecimento;

Projeto Escola Integral Municipal Bilíngue: a Proposta de Escola Municipal Integral Bilíngue Libras/Língua Portuguesa se justifica em face da necessidade do uso da Libras, no âmbito escolar, como primeira língua e segunda língua o português, assim como o principal acesso a outras variações linguísticas. Diante desses fatos a SEMED e a ASMA unem seus esforços na busca por uma escola municipal que atenda às necessidades comunicativas das pessoas surdas para que, a partir dessa perspectiva escolar, ampliem-se lhes as possibilidades de exercer plenamente sua cidadania;

Projeto de Intervenção Pedagógica para Estudantes com Transtornos do Espectro Autista – TEA: viabiliza um ensino estruturado aos estudantes com Transtorno de Espectro do Autismo, que apresentam graves prejuízos na comunicação, interação e comportamento social, matriculados na rede municipal de ensino de São Luís, de forma a facilitar a sua aprendizagem; Projeto de Intervenção pedagógica com Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos: tem como o objetivo orientar os docentes que atendem os estudantes matriculados na rede, que apresentam laudos de dislexia, disortografia, discalculia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.

RESUMO DE ALGUMAS ATIVIDADES PERMANENTES DA SAEE

- Promoção de eventos as famílias (Mesas de diálogos como temas diversificados);
- Ampliação de parcerias com Instituições (UEMA, IFMA, UFMA, CEUMA,
- PITAGORAS, SENAC, SENAI, SENAR, IEMA, ESTADO E PESSOAS DA COMUNIDADE);
- Reescrita do Caderno de Orientação dos serviços oferecidos pela Superintendência - SAEE;
- Reelaboração dos instrumentos (fichas) utilizados pela Superintendência – SAEE;
- Reestruturação do setor para efeito de descentralização e andamentos dos serviços; Realização e acompanhamento do Professor de AEE para o planejamento individualizado dos estudantes atendidos na sala de recursos multifuncionais;
- Qualificação de estudantes com deficiência por meio de Cursos em parcerias com SENAC, SENAI e SENAR;

- Encaminhamento e acompanhamento de estudantes com deficiência para o mundo de trabalho;
- Realizações de visitas domiciliares com o serviço social;
- Atendimento e orientações às famílias com o serviço social;
- Realização de reuniões com pais ou responsáveis;
- Ministração de palestras socioeducativas;
- Orientação ao planejamento individualizado em salas de recursos;
- Execução de atividades técnicas específicas de terapia ocupacional no acompanhamento do estudante na sala de recursos multifuncionais;
- Acompanhamento e orientação aos professores do ensino comum com relação a flexibilidade curricular;
- Realização de avaliação psicopedagógica;
- Promoção de cursos de formação continuada na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva dentre outras.

CONCLUSÃO

A Prefeitura de São Luís, por meio da Secretaria Municipal de Educação vem operacionalizando a Política Municipal de Educação Especial, tendo como base a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015) e o Programa Educar Mais: junto no direito de aprender que vem sendo executado desde o ano de 2016, buscando atender a meta e as estratégias do Plano Municipal de Educação – PME em articulação com as ações do Plano Plurianual (PPA 20182021), transversalizando os níveis e modalidades de ensino, garantindo o direito educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial (estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), matriculados na rede municipal de ensino desde a creche, educação infantil, ensino fundamental e jovens e adultos, disponibilizando o suporte necessário por meio dos programas e projetos desenvolvidos, tendo como principais ações, o Atendimento Educacional Especializado – AEE operacionalizado na Sala de Recurso de Multifuncionais no contra turno, a formação continuada, contemplando os profissionais do ensino comum, da educação especial e da comunidade, o acompanhamento técnico-pedagógico, o trabalho de orientação e acompanhamento familiar, a educação profissional e inclusão no mundo do trabalho e as ações de intersetorialidade entre as políticas públicas, na perspectiva de garantir o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica e social dos referidos estudantes.

A Superintendência da Área de Educação Especial – SAEE, de forma incansável, vem desenvolvendo estas ações com o objetivo de contemplar a todos os referidos estudantes, independentemente de suas especificidades, contribuindo para o desenvolvimento da sua aprendizagem acadêmica e social, bem como, a construção de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

Brasil. (2008). Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF

Brasil. (2010) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. n. 13.146, de 6 de jul. de 2015.

Sucesso educativo e redução do abandono escolar: o papel da liderança de topo

Maria José Broeiro Gonçalves [114]
Ana Paula Silva [115]

Resumo
A escola inclusiva é, ainda, uma "utopia" a realizar pelo sistema educativo português, como a mais recente reforma curricular demonstra. Esta nova reforma educativa reconhece as desigualdades sociais e educativas, bem como a necessidade de as combater. Na verdade, o decreto-lei n.º 55 de 2018 aponta "caminhos viáveis", como a diferenciação pedagógica e postula a definição de diversos percursos possíveis para que todos os alunos tenham, efetivamente, a possibilidade de descobrir o seu potencial e realizar a sua escolarização com sucesso. Por outro lado, o decreto-lei n.º 54 de 2018 já tinha redefinido, anteriormente, as orientações dos caminhos de inclusão de todos os alunos, através do ensino multinível. Na sequência da publicação de dois despachos importantes, o despacho nº 5908/2017 de 5 de julho, da autonomia e flexibilidade curricular e o despacho nº 6478/ /2017 de 26 de julho, do perfil do aluno, que também se referiram à importância da escola inclusiva, da justiça social, da igualdade de oportunidades e da importância de os alunos estarem envolvidos no seu processo educativo. Todos estes normativos visam combater o abandono escolar precoce, num sistema que tem estabelecido os 18 anos de idade e/ou o 12.º ano como o término da escolaridade obrigatória.
O trabalho que nos propomos apresentar, ilustra uma forma eficaz de combate à evasão escolar, evidenciando o papel da liderança de topo.
Assim, através de um estudo de caso desenvolvido num agrupamento de escolas (AE) de Lisboa e Vale do Tejo, seguindo uma metodologia de investigação mista (quantitativa e qualitativa), respondemos à questão de partida: como integrar todos os alunos com tendência ao abandono escolar no sucesso educativo de um agrupamento de escolas? E às seguintes subquestões: como foi possível reduzir a 0,04% uma taxa de 2,9% de abandono escolar? E como foi possível aumentar 9,4% e 10,0% o sucesso interno e externo, respetivamente?
Obviamente que os dados vão revelar que o papel da liderança de topo consistiu num "whole school approach", no esteio do documento da Comissão Europeia (2015). *Schools Policy. A whole school approach to tackling early school leaving.*

Palavras-chave: sucesso educativo, redução do abandono escolar, liderança

[114] broeiro-mj@sapo.pt
[115] profa.ap.silva@gmail.com

INTRODUÇÃO

Um dos indicadores do sucesso educativo e do nível de equidade/inclusão de um sistema educativo é a taxa de abandono escolar (Lemos, 2013). Por isso, na estratégia da Europa 2020 foi salientada a necessidade de reduzir 10% da taxa o abandono escolar precoce na Europa, até 2020. Em 2011, foi criado um grupo de trabalho para tratar este tema e que conduziu, em 2014, à elaboração de um "*Toolkit Europeu para as Escolas*" [116].

O estudo da Comissão Europeia (2015), "*Schools Policy. A whole school approach to tackling early school leaving"*, refere que a escola é um ator-chave para combater o abandono escolar precoce, uma vez que existem inúmeros fatores externos à escola que influenciam o nível de envolvimento e de sucesso do aluno. Este problema, é uma preocupação para o indivíduo, para a sociedade e para a economia (Lemos, 2013). De acordo com os dados da Eurostat de 2014, cerca de 11,1% dos jovens europeus, entre os 18 e os 24 anos, abandonaram o ensino e não completaram o ensino secundário. Destes jovens, 60% estão desempregados ou inativos, o que demonstra que o abandono escolar precoce, reduz as oportunidades de emprego e aumenta a probabilidade de desemprego, da pobreza e da exclusão social. Este estudo refere ainda que o abandono escolar precoce, resulta de uma combinação de fatores pessoais, sociais, económicos, educacionais e familiares, que conduzem a um "*desencantamento*" pela educação e ao insucesso escolar. O envolvimento de toda a escola é fundamental, no combate ao abandono escolar precoce.

Foram construídos *kits* de ferramentas para as escolas em cinco áreas temáticas interligadas entre si: liderança e gestão escolar; apoio ao aluno; professores; pais e famílias; envolvimento dos parceiros. Ao nível da *liderança e gestão das escolas*, salienta-se a necessidade de uma maior flexibilidade e autonomia nas escolas, do apoio e formação dos diretores das escolas, da promoção de uma liderança partilhada e de mecanismos de monitorização e de avaliação. A melhoria escolar depende do desenvolvimento dos diretores para que consigam trabalhar, aprender e influenciar o comportamento dos outros dentro e fora das escolas (Glatter, 1999; Hargreaves & Fink, 2006 e 2007; Bottery et al., 2018).

No *apoio ao aluno*, é importante criar um clima de aprendizagem que vá ao encontro das suas expectativas com estratégias de ensino mais eficazes, promotoras do bem-estar dos alunos e ainda é importante dar "voz" aos alunos na participação na vida escolar. Também a orientação escolar e as atividades extracurriculares são importantes. Os *professores têm um papel chave* na aprendizagem dos alunos, devendo aperfeiçoar as suas competências profissionais ao longo da vida, melhorar a sua capacidade de liderança, promover uma aprendizagem entre pares e criar estruturas de apoio aos professores (Antunes e Silva, 2015). Os *pais e as famílias* são, também, muito importantes no sucesso educativo e

[116] **European Toolkit for Schools, retirado de** https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/toolkitsforschools.htm

devem compartilhar a sua responsabilidade, confiando e cooperando com as escolas, participando na vida da escola, acedendo à informação e aumentando a sua própria educação (Marôco, 2016).

Atualmente, o *envolvimento dos parceiros* tornou-se imprescindível. Os diferentes *stakeholders* devem ser identificados e envolvidos no apoio à liderança e na definição de estratégias comuns. Os líderes escolares vivem atualmente múltiplas mudanças em diferentes níveis e têm de pensar, planear e agir para além das suas fronteiras. Os desafios que se colocam aos líderes escolares de sistema estão associados à sua capacidade de alargar as suas fronteiras para além da escola e de estabelecer uma rede de acordos institucionais. Os benefícios, nestas parcerias e no *networking* com outras escolas e instituições da comunidade, do país e do mundo, conduzem à responsabilidade coletiva de todos os parceiros (Clímaco e Silva, 2015; Elmore, 2006; Ryan and Armstrong, 2016; Pont el al. 2008).

A escola deve promover um ambiente de aprendizagem afetuoso, estimulante e propício a estabelecer expectativas altas aos alunos, para que todos atinjam o seu pleno potencial. A educação é uma responsabilidade compartilhada entre os pais e a escola e deve ser construída sobre uma relação de confiança mútua e de cooperação entre os dois. Atualmente a liderança tem de considerar as quatro grandes regras de liderança, definidas na conferência de líderes escolares em Copenhaga, a qualidade dos professores, a definição de metas e responsabilidades, a gestão estratégia dos recursos e a colaboração ampla de parceiros externos à escola. A liderança deve ser vista como um bem coletivo e não como uma propriedade individual (Chapman, 2008).

ESTUDO DE CASO

Metodologia

Optámos por uma metodologia de estudo de caso, uma vez que se pretende que este caso consiga captar a sua complexidade, estudar a sua particularidade, para compreender a sua atividade e salientar os seus episódios mais significativos e a sua sequencialidade. É um estudo de caso único, porque pretende conhecer o papel da liderança de topo, no sucesso educativo e na redução do abandono escolar, de um agrupamento de escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo (Bogdan e Biklen, 1994; Stake, 2007). A modalidade de estudo de caso enquadra-se numa abordagem mista, qualitativa e quantitativa. Apesar da abordagem deste estudo ser predominantemente qualitativa, também se faz uma abordagem quantitativa, uma vez que os dados quantitativos encontrados têm que ser tratados e podem possibilitar a elaboração de novos caminhos na investigação.

Problemática

Um problema de investigação é sempre "um desvio consciente entre o que sabemos e o que deveríamos saber" (Gauthier, 2003, p.67). Um problema de pes-

quisa supõe que as informações complementares recolhidas irão permitir compreender, resolver ou contribuir para a sua resolução. A problematização passa pela escolha de um tema de investigação, pela formulação de uma questão geral, pela recolha, estruturação e análise crítica das informações pertinentes, pela determinação de um problema e de uma questão específica de investigação (Laville e Dionne, 1999; Gauthier, 2003). O problema central deste estudo reside na liderança escolar e a sua relação com o sucesso escolar e com a redução do abandono escolar. Sendo este um problema associado à educação, consideramos que a sua pertinência é social, porque se insere nas preocupações dos praticantes (alunos, professores, pais e comunidade) e dos decisores (diretores escolares, políticos e outros). Mas, também é científica, porque se pretende mostrar como se poderá inscrever nas preocupações dos investigadores.

Questões de partida

As boas perguntas de partida, são aquelas através das quais o "investigador tenta destacar os processos sociais, económicos, políticos ou culturais que permitem compreender melhor os fenómenos e os acontecimentos observáveis e interpretá-los mais acertadamente" (Quivy e Campenhoudt, 2008, p.43). Para Laville e Dionne (1999), na elaboração de uma pergunta de investigação, tem de se escolher o ângulo da abordagem, que neste caso, corresponderá ao ângulo educativo. Uma investigação, é por definição, algo que se procura, é um caminhar para um melhor conhecimento, pelo que tem de começar por uma pergunta de partida. (Quivy e Campenhoudt, 2008). A pergunta de partida é a seguinte: "*Como integrar todos os alunos, com tendência ao abandono escolar, no sucesso educativo de um agrupamento de escolas?*" e as subquestões são: "*Como foi possível reduzir a 0,04% uma taxa de 2,9% de abandono escolar?"* e "*Como foi possível aumentar 9,4% e 10% o sucesso interno e externo respetivamente?*"

Recolha de dados

Após a elaboração da questão de partida, foi realizada a revisão da literatura dos temas das palavras-chave deste estudo: liderança; sucesso educativo; redução do abandono escolar, que permitiram elaborar o enquadramento teórico deste trabalho. O estudo deste agrupamento de escolas, da região de Lisboa e Vale do Tejo, ocorreu com uma análise dos seguintes documentos: projeto de intervenção da diretora (PI); projeto educativo do agrupamento (PE); relatório de avaliação externa do agrupamento da IGEC (Inspeção Geral de Educação e Ciência); planos de melhoria do agrupamento; relatório final do mandato da diretora; dados da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

Caracterização do objeto de estudo

Este agrupamento da região de Lisboa e Vale do Tejo, começou a sua ativi-

dade no ano letivo 2012/2013 sob a direção da Comissão Administração Provisória (CAP). Integra nove escolas, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, tem ensino diurno e noturno e nesse ano letivo, tinha 127 turmas (cursos regulares: pré-escolar 13, básico 80 e secundário 20; básico: curso de educação e formação (CEF) 1; secundário: cursos profissionais 8; noturno 5), com cerca de 3000 alunos, empregava 217 professores, 80 assistentes operacionais (AO) e 13 assistentes técnicos (AT).

A primeira direção deste agrupamento, o foco deste estudo, funcionou de 2013/2014 até 2016/2017. No projeto de intervenção da primeira diretora constam as medidas que poderiam resolver as fragilidades do agrupamento, identificadas nos relatórios de avaliação externa da IGEC às escolas do concelho, nos anos 2008 e 2009 onde se destacam a falta do projeto curricular do AE, do envolvimento com a comunidade local, da interdisciplinaridade, de orientação vocacional no básico, da divulgação pública dos sucesso individuais e coletivos, e ainda, os problemas de indisciplina, de circulação de informação no agrupamento, de articulação curricular, da componente experimental das ciências, da degradação dos espaços escolares e da falta de assistentes operacionais.

Apresentação e análise dos dados

A equipa diretiva

A direção deste agrupamento de escolas apostou na organização interna das suas escolas, na melhoria da circulação interna e externa da informação, na motivação do seu pessoal docente e não docente, na criação de projetos de apoio à organização e no envolvimento com e na comunidade, tendo sido esta a chave para o processo de mudança (Bolivar, 2003). Foram constituídas turmas do ensino diurno e noturno e aumentada a oferta formativa no 3º ciclo e no secundário. A oferta formativa foi de encontro às preferências dos alunos, manifestadas no trabalho desenvolvido pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e no decorrer dos projetos implementados de apoio aos alunos, que culminavam com as atividades do *Inspiring Future* (apresentação de instituições do ensino superior aos alunos do ensino secundário). Os resultados alcançados só foram possíveis pela colaboração de toda a comunidade educativa e parceiros do agrupamento de escolas.

Os planos de melhoria

São as escolas que definem as suas necessidades de melhoria (Alaíz et al., 2003) e os seus planos de ação (Gois & Gonçalves, 2005). Apesar de não ter existido uma avaliação externa, durante o período estudado, a direção considerou importante elaborar, no primeiro ano do seu mandato, um primeiro plano de melhoria da "*Promoção da Disciplina*". Este plano de melhoria envolveu, o projeto de controlo da (in)disciplina e as suas subequipas: provedores dos alunos; Equipa S multidisciplinar (interna: SPO, educação especial e outros docentes; exter-

na: escola segura, comissão de proteção de crianças e jovens (CPCJ), centro de saúde e outros parceiros) e ainda um projeto que promoveu formação aos alunos e turmas mais indisciplinadas.

Assim, o seu segundo plano de melhoria foi numa área prioritária, a diferenciação pedagógica. Apontou para a mudança nas práticas letivas dentro da sala de aula, com o objetivo de otimizar a qualidade do sucesso escolar dos alunos, do trabalho colaborativo e da partilha de práticas diferenciação pedagógica.

Estes dois planos de melhoria vieram a integrar em 2016/2017 as quatro ações estratégicas, do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). Em 2016, o AE foi avaliado pela IGEC que apontou uma melhoria em todos os domínios.

Aposta na melhoria e definição de metas

Nos processos de melhoria, a escola deve abrir-se, às iniciativas internas e externas propiciadoras da sua mudança, para que possa viver uma cultura de melhoria e completar o seu ciclo de aprendizagem organizacional (Alaíz et al., 2003; Bolivar, 2003; Dias, 2005). A organização que aprende, é vista como uma esponja e alerta para o facto de "*apenas poderem ser espremidas as esponjas que tenham sido previamente embebidas*" (Cunha, el al., 2007, p.706). Esta imagem metafórica explica a complementaridade entre os processos de aquisição de informação e a criação de conhecimento nas organizações.

A direção do agrupamento em estudo, apostou na importância das pes-soas, valorizou os seus conhecimentos, competências e qualidades individuais, as lideranças intermédias e a formação do pessoal docente (PD) e não docente (PND). O PE de um agrupamento/escola não agrupada, é o seu documento mais importante e é a voz da sua comunidade (Barroso et al., 1992). Este documento seguiu as orientações apresentadas no PI da diretora e foi elaborado ao longo do primeiro ano letivo (2013/2014), após a auscultação da comunidade educativa e local, por questionários *on-line*. Nele constam as metas a alcançar, as estratégias a ser seguidas e os projetos que contribuíram para o cumprimento integral ou parcial das metas estabelecidas. Foram definidas no PE as metas a alcançar em 2016/2017, onde se pretendia uma melhoria de 3% nos resultados escolares internos e externos e uma redução de 3% na indisciplina e no abandono escolar.

No final, verificou-se ao nível do sucesso interno, uma evolução de +9,4% de 2012/2013 até 2016/2017 (figura 1), com a maior progressão a verificar-se no secundário (23,3%), seguido do 3º ciclo (12,4%) e do 2º ciclo (2,5%). Apenas o 1º ciclo, diminuiu um pouco (0,8%). A evolução do sucesso interno foi progressiva 2,5% (2º ciclo), 12,4% (3º ciclo) e 23,3% (secundário). Apenas no 1º ciclo houve uma diminuição de -0,8%, mas os valores já tinham sido elevados (96,7%),

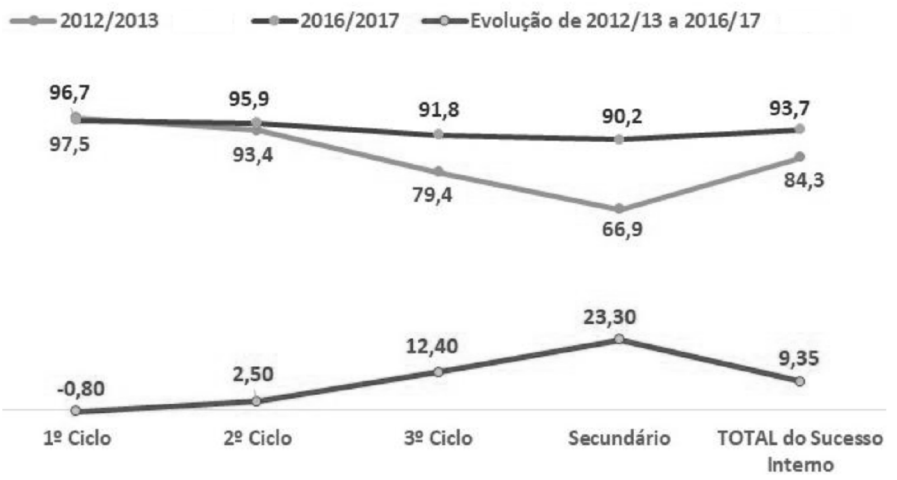


Figura 1. Evolução do sucesso interno de 2012/2013 até 2016/2017

A evolução do sucesso externo foi de +10% de 2012/2013 até 2016/2017 (figura 2), com a maior progressão a verificar-se no secundário (14,2%), seguido do 3º ciclo (13,6%), do 2º ciclo (8,4%) e do 1º ciclo (3,8%)[117]. A evolução do sucesso externo aumentou progressivamente 3,8% (1º ciclo), 8,4% (2º ciclo), 13,6% (3º ciclo) e 14,2% (secundário).

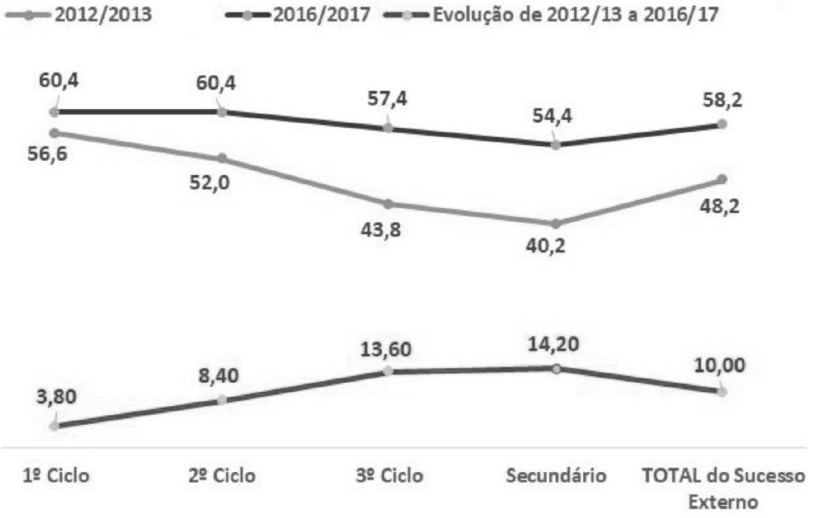


Figura 2. Evolução do sucesso externo de 2012/2013 até 2016/2017

[117] Nos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017 deixou de haver exames nacionais no 1º e no 2º ciclos.

A aposta na melhoria da (in)disciplina na sala de aula, foi o grande trunfo da direção, desde o início do seu mandato. Em 2012/2013 o registo do número de ocorrências disciplinares, apenas existia numa das escolas do agrupamento, pelo que a monitorização destes dados teve de ocorrer por comparação das amostras da população escolar. Assim, em 2012/13 houve 250 ocorrências disciplinares no 2º e 3º ciclo e em 2016/2017 houve 274 ocorrências disciplinares em todos os ciclos de ensino do AE. Comparando as amostras da população escolar, os valores são 20,8% em 2012/13 (1157 alunos do 2º e 3º ciclos) e em 2016/2017 (2752 alunos do 1º, 2º e 3º ciclos e secundário) [118] foi de 9,96%, correspondendo a uma redução de 11,7% da indisciplina (figura 3) [119].

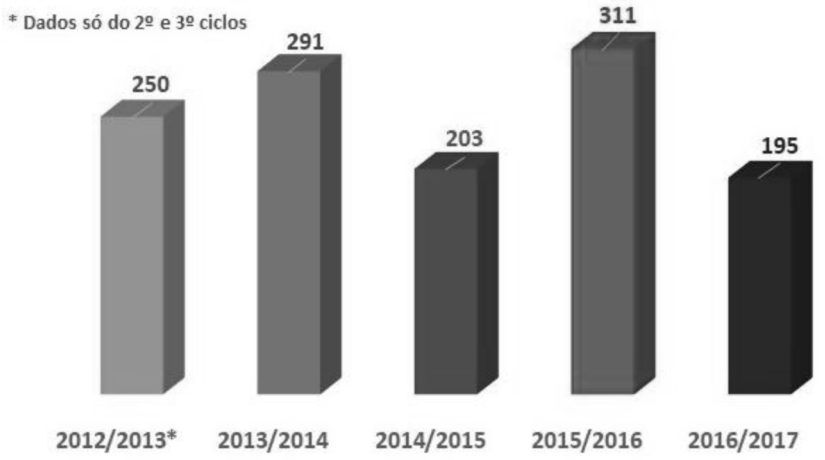


Figura 3. Evolução das ocorrências disciplinares de 2012/2013 até 2016/2017

Estratégias para o cumprimento das metas

A definição de metas comuns, a partilha de informações relevantes, a avaliação dos projetos e das ações desenvolvidas contribuíram para a melhoria do desempenho das escolas deste AE. Destacam-se o *projeto* de apoio à *(in)disciplina* que foi definido como prioritário, no apoio ao sucesso escolar de todos os ciclos de ensino e que contou, com estratégias especificas [120], com a colaboração permanente da Equipa S, com os *projetos de promoção do sucesso*, de apoio a todos os

[118] Apenas não foram contemplados os alunos do pré-escolar.

[119] O aumento de ocorrências disciplinares em 2015/2016 deveu-se ao ajustamento dos registos das ocorrências disciplinares que não foram compreendidos no 1º período.

[120] As turmas mais problemáticas do 3º ciclo, foram deslocadas para a escola secundária, reduzindo os conflitos com os alunos mais novos.

alunos, onde se valorizou a cooperação e a ajuda entre alunos e a diferenciação pedagógica, com os *projetos de apoio ao desporto, às artes* (teatro; música; coro) e às *tecnologias*, *outros projetos* (parlamento dos jovens; voluntariado; percursos escolares no secundário e as expectativas dos alunos; etc.), os *projetos com a comunidade* (leitura, desporto, recuperação de espaços degradados, etc.), e ainda, os *projetos Erasmus+* [121] para os cursos profissionais e vocacionais e o *observatório de avaliação*, responsável pela monitorização dos resultados do AE (três equipas: resultados escolares; serviço educativo, liderança e gestão; autoavaliação). Todas estas estratégias permitiram o aumento do sentimento de pertença ao AE, que permitiu a redução do abandono escolar (gráfico 4) e da indisciplina (gráfico 3) e o aumento do sucesso educativo interno e externo (figuras 1 e 2).

Figura 4. Alteração do Abandono Escolar (todos os ciclos) de 2012/2013 e de 2016/2017

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a nossa questão de partida: "*Como integrar todos os alunos, com tendência ao abandono escolar no sucesso educativo de um agrupamento de escolas?*" pode referir-se que todas as estratégias adotadas pela primeira direção do AE em estudo tiveram sempre o seu foco nos alunos: orientação vocacional (3º ciclo e secundário); auscultação dos interesses dos alunos (permitiu o alargamento da oferta formativa nas áreas preferidas); aumento de projetos com o envolvimento dos alunos e de atividades extracurriculares; oferta de estágios profissionais no estrangeiro, pelo programa Erasmus+ (cursos vocacionais e profissionais). Também os professores e os assistentes operacionais foram auscultados (distribuição de serviço) e foi proporcionada formação profissional ao PD e PND em áreas estratégicas. Houve um grande envolvimento dos pais, das famílias, das asso-

[121] A mobilidade dos alunos, ocorria de acordo com o seu sucesso académico (sem módulos em atraso) e sem participações escolares, o que permitiu um maior empenho dos alunos e consequentemente, a melhoria do seu sucesso académico.

ciações de pais e das comunidades locais, regionais e europeias (parcerias importantes). Esta direção apostou, ainda, na organização interna das suas escolas, na melhoria da circulação da informação interna e externa, nas suas lideranças de topo e intermédias, na definição de metas a alcançar, na elaboração de planos de melhoria e na criação do observatório de avaliação do AE

A avaliação externa, promovida pela IGEC, em 2016, demonstrou que as estratégias adotadas estavam a ir no caminho correto, uma vez que houve uma melhoria em todos os domínios desta avaliação, comparativamente com os resultados obtidos anteriormente.

No final do mandato, destacaram-se os seguintes resultados: *sucesso educativo interno* (meta do PE +3%) resultado alcançado em 2017 + 9,4%; *sucesso educativo externo* (meta do PE +3%) resultado alcançado em 2017 + 10%; *redução da indisciplina* (meta do PE - 3%) resultado alcançado em 2017 - 11,7%; *redução do abandono escolar* (meta do PE - 3%) resultado alcançado em 2017 - 2,86%.

As respostas para as subquestões colocadas inicialmente: "*Como foi possível reduzir a 0,04% uma taxa de 2,9% de abandono escolar?"* e "*Como foi possível aumentar 9,4% e 10% o sucesso interno e externo respetivamente?*". A liderança do AE deste estudo de caso poderá ser considerada uma liderança escolar sistémica. A União Europeia (UE), a OCDE e muitos países (Inglaterra, Finlândia, Bélgica, Áustria, Austrália, etc.), estão a apostar no desenvolvimento da liderança de sistemas. As organizações são sistemas, porque são constituídas por pessoas que se associam em grupos, para realizar propósitos, mediante estruturas e funções, recorrendo a processos, no contexto humano, inter-organizacional e social e em continuidade temporal (Pereira, 2004).

Existem inúmeros programas internacionais de apoio à melhoria das escolas, que têm em comum, o desenvolvimento da liderança para a melhoria da escola e de todo o sistema que evidenciam os seguintes benefícios: melhoria dos resultados escolares; liderança distribuída; oferta de serviços mais coerentes; racionalização dos recursos; e desenvolvimento da capacidade de liderança para o presente e para o futuro. (Pont el al., 2008). Estes autores indicam as características dos diretores que se tornam líderes de sistema: sabem melhorar as suas escolas; lideram escolas muito boas ou excelentes; são influentes para além das suas escolas e comunidades; estão mais comprometidos com os seus alunos; veem benefícios nas parcerias e no *networking* com outras escolas; e procuram novos desafios. A liderança de sistema é a perspetiva para o futuro das nossas escolas, onde a qualidade e o sucesso escolar estão dependentes do comportamento organizacional e da aquisição destas capacidades de liderança, pelos diretores escolares.

REFERÊNCIAS

Alaíz, V., Gois, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas*. Porto: ASA.

Antunes, R.R. e Silva, A. P. (2015). Liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 73-97.

Barroso, J., Canário, R., Zabalza, M., Canário, M., Broch, M., & Cross, F. (1992). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

Bottery, M., Ping-Man, W, & Nagai, G. (2018). *Sustainable school leadership: Portraits of individuality*. London, Bloomsbury Academic.

Chapman, J. (2008). Report final of Conference on Improving School Leadership. Retirado em Janeiro 10, 2019 de http://www.oecd.org/education/school/40553665.pdf

Clímaco, M. e Silva, A. (2015). Promoting collaboration toolset. The EPNoSL Toolkit. School Leadership for equity & learning. European Policy Network on School Leadership. 143-159.

Comissão Europeia (2015). *Schools Policy. A whole school approach to tackling early school leaving*. Retirado em outubro 22, 2018, de http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/early-leaving-policy_en.pdf

Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (6ª ed.). Lisboa: Editora RH.

Dias, M. (2005). *A construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores.

Elmore, R. (2006). *Leadership as the practice of improvement. International Conference on Perspectives on Leadership for Systemic Improvement*. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), Retirado em Janeiro 10, 2019 de http://www.oecd.org/education/school/37133264.pdf

Gauthier, B. (2003). *Investigação social: Da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência.

Glatter, R. (1999). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote

Góis, E., & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: Práticas eficazes*. Porto: Edições ASA.

Hargreaves, A.,& Fink, D. (2006). The ripple effect. *Educational leadership, 63* (8), 16-20. Recuperado em Janeiro 10, 2019, de https://eric.ed.gov/?id=EJ745598.

Hargreaves, A.,& Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed.

Lemos. V. (2013). Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. In Sociologia, Problemas e Práticas [Online], 73 | 2013, posto online no dia 23 Agosto 2013, URL: http://spp.revues.org/1383

Marôco, J. (2016). Assimetrias Educacionais em Portugal: Através das Lentes do PISA. In *Estado da Educação*, CNE, pp. 254-273.

Pereira, O. (2004). *Fundamentos de Comportamento Organizacional* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pont, B., Matthews, P., Day, C. (2008). *Improving school leadership: Systematic Action – OECD.* Conference on Improving School Leadership. Retirado em Janeiro 10, 2019 de http://www.oecd.org/education/school/40553665.pdf

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais: Trajectos* (Marques, J., Mendes, M., & Carvalho, M., Tards.), (5ªed.). Lisboa: Gradiva.

Ryan, J. and Armstrong, D. (2016). *Working (With/out) the System Educational Leadership, Micropolitics and Social Justice*.

Stake, R. (2007). *A arte da investigação em estudos de caso*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Entre textos e contextos: o ciclo de abordagem em políticas públicas educacionais no Brasil

Ana Lourdes Alves de Araújo

Resumo
O presente artigo apresenta o método ciclo de políticas, proposto pelos pesquisadores ingleses Stephen J. Ball e Richard Bowe e divulgado no Brasil por Jefferson Mainardes, a partir da análise de dois textos: A educação como direito e dever: uma análise das cotas e do ProUni e O Ciclo de Políticas no Contexto da Educação Especial, que são frutos de pesquisas realizadas no Brasil acerca de políticas públicas educacionais. Buscou-se compreender as fases de Influência, Produção de Texto e Aplicação Prática das políticas públicas no campo da educação, tendo por base a Política das Cotas, o Programa Universidade para Todos e a Política de inclusão em Educação Especial, temas bastante divulgado, controversos e complexo no contexto das políticas públicas educacionais, no Brasil. Percebeu-se que esse método propicia uma percepção ampla das fases, que envolvem as políticas públicas educacionais, tendo em vista que não se centra apenas no papel do Estado, mas considera o diálogo entre os processos macro e micro, contexto histórico, econômico local e o global; os sujeitos e as instituições sociais.

Palavras-Chave: Políticas Públicas Educacionais. Abordagem do Ciclo de Políticas. Políticas de Cotas. ProUni. Educação Especial.

O processo de globalização provoca inúmeras transformações capazes de interferir no modelo de desenvolvimento das sociedades cuja dinâmica assume um caráter de transnacionalidade e provoca o surgimento de uma cultura global em que todos os aspectos social, econômico, cultural se inter-relacionam de forma sistêmica.

A configuração da sociedade contemporânea mundial sob os discursos de globalização e democracia pressupõe novas possibilidades de ações na organização dos contextos locais.

Considerando esse cenário, a educação enquanto fator de desenvolvimento humano abrange um sistema complexo que, por meio de um diálogo entre o espaço global e local, integra elementos relacionados à efetivação de políticas públicas em que se delineiam as relações educativas que precisam atender às questões fundamentais da dinâmica social.

Nesse contexto, o campo de estudo das políticas educacionais apresenta-se de forma desafiante, tendo em vista que se constrói na interlocução de diversos campos interdisciplinares em que os pesquisadores necessitam de percursos teó-

ricos, analíticos e metodológicos que deem conta das diferentes formas de análise e interpretação de discursos, textos e contextos que se constroem nesse espaço de mudanças vertiginosas.

O caminho apresenta-se sinuoso considerando os contornos que se delineiam por meio da empiria que se mescla à militância política dos pesquisadores envolvidos; além dos distintos enfoques científicos e contribuições teóricas existentes no espaço da educação.

Para o enfrentamento dessa realidade, é de vital importância a compreensão das políticas educacionais por meio de orientações teórico-metodológicos que norteiem as análises das pesquisas.

Com base nessa preocupação, este artigo tem a intenção de descrever algumas pesquisas que utilizaram a metodologia de análise de políticas educativas a partir da abordagem do ciclo de políticas (policy cycle approach), formulado por Stephen Ball e Richard Bowe, a fim de verificar como os pesquisadores brasileiros estão analisando a natureza complexa e controversa da política educacional.

Para tanto, foram destacados dos artigos selecionados, as temáticas abordadas e a forma de analise do ciclo contínuo constituído pelos três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática propostos por Ball e Bowe; além de descrever os resultados encontrados em cada pesquisa.

A análise realizada nos textos: A educação como direito e dever: uma análise das cotas e do ProUni e O Ciclo de Políticas no Contexto da Educação Especial propiciou a compreensão de aplicação da metodologia de Abordagem de Ciclo de Políticas, proposta por Ball e Bowe em pesquisas sobre políticas educacionais no Brasil. (Ball & Ball, 1992)

Observou-se que essa metodologia propicia uma percepção ampla das fases, que envolvem as políticas públicas educacionais, tendo em vista que não se centra apenas no papel do Estado, mas considera o diálogo entre os processos macro e micro, contexto histórico, econômico local e o global; os sujeitos e as instituições sociais.

O contexto da influência é destacado, no primeiro texto a partir importância e a participação na discussão sobre a educação como direito individual e social dos diversos atores e eventos em contextos globais e locais; além de a implantação das ações afirmativas na agenda política do país.

No segundo texto, foi destacado a relevância do discurso da inclusão no campo da educação especial, tendo como foco o cenário político e econômico, na interface entre o local e o global.

Em relação ao contexto da produção de texto, foram ressaltados os manifestos de 2006 e 2008 em que foi percebido as teses contrárias às políticas propostas; além de o destaque do Superior Tribunal Federal propalar o seu apoio as ações afirmativas.

Em relação ao segundo texto, na produção de texto, foram evidenciados textos político-normativos, que demonstraram a inserção das "salas de recursos multifuncionais como espaço privilegiado para a oferta do atendimento educa-

cional especializado no conjunto das políticas públicas brasileiras de educação especial com orientação inclusiva" (Nozu & Bruno, 2015, p.17).

O contexto da prática foi verificado, no primeiro texto, a atuação das cotas e o ProUni nos setores público e privado, em que se percebeu vagas ociosas nas instituições públicas e baixa oferta no setor público em relação à demanda de candidatos.

A fase da prática, no segundo texto, foi dinamizada a partir da reflexão de como se realiza o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais em que se revelou a falta de articulação sistematizada, intencional, planejada entre o ensino especializado e o ensino comum.

Por fim, cabe destacar que o campo de políticas públicas educacionais é bastante complexo no que diz respeito a sua construção e aplicação e que encontrar uma metodologia de análise que considere toda essa problemática não é tarefa fácil para o pesquisador.

Nesse enfoque, a utilização da abordagem do ciclo de políticas constitui um importante instrumento de análise na busca incessante para se desvelar os sentidos que permeiam as fases do processo das políticas públicas educacionais no Brasil (Mainardes, 2006).

REFERÊNCIAS

Anhaia, B. C. (2015). A educação como direito e dever: uma análise das cotas e do ProUni. *Revista dos Estudantes de Públicas*, 1(1), 21-38.

Azevedo, J.; Aguiar, M. (2001). A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. *Educação & Sociedade*, 22(77), 49-70.

Ball, S. J.; Bowe, R. (1992) Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, 24, 2, 97-115.

Baptista, C. R. (2011). Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. *Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*, Nova Almeida-Serra, ES.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Imprensa Oficial.

Faria, C. A. P. (2005). A política da avaliação de políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, *20(59)*, 97-109.

Garcia, R. M. C. (2004). *Políticas públicas de inclusão*: uma análise no campo da educação especial brasileira Políticas públicas de inclusão. (Tese de doutoramento). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil. Recuperado de: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87561

Heringer, R. (2002). Ação afirmativa, estratégias pós-Durban. In *Relatório do Observatório da Cidadania*. (pp. 55-61). Rio de Janeiro: IBASE.

Lima, P. G.; Marran, A. L. (2013). A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. *Praxis Educativa*, 8(1), 41–62.

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27(94), 47-69.

Mainardes, J. (2009). Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Revista Contrapontos*, 9(1), 4-16.

Mainardes, J., & Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, 30(106), 303-318.

Ministério da Educação. (2007). *Portaria normativa n. 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC.

Ministério da Educação. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.

Nozu, W. C. S., & Bruno, M. M. G. (2015). O ciclo de políticas no contexto da educação especial. *Nuances: estudos sobre Educação*, 26(2), 4-21.

Oliveira, A,C. & Cóssio, M. (2013). As políticas educacionais e as contribuições da Abordagem do ciclo de políticas como metodologia de análise. *XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE* (pp. 485-495). Curitiba: Universidade Católica do Parana.

Oliveira, A., & Lopes, A. C. (2011). A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação*, (38), 19-41.

Oliven, A. C. (2007). Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, 30(1),29-51.

Shiroma, E. O., Campos, R. F., & Garcia, R. M. C. (2013). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha: UNESCO.

Análise do perfil e do conhecimento didático-pedagógico do professor de Educação Física no início da educação básica: dimensões em continuidade?

Luana Zanotto [122]
Fernando Donizete Alves [123]
Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário [124]

Resumo
O objeto de estudo deste trabalho emerge de uma pesquisa de doutoramento em andamento guiada pelas seguintes questões: I) Que tipo de conhecimento didático-pedagógico é desenvolvido na Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como os professores compreendem e desenvolvem a progressão da aprendizagem para as crianças entre 3 a 10 anos de idade? Face a estes questionamentos, de modo preliminar, o presente estudo objetivou analisar os perfis de professores que atuam nos ciclos iniciais da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) e identificar os conhecimentos didático-pedagógicos necessários para o ensino. De abordagem qualitativa com delineamento descritivo-exploratório, fizeram parte da investigação quatorze professores atuantes em escolas públicas de um município do interior do Estado de São Paulo, Brasil. Os dados analisados foram obtidos a partir da aplicação de um questionário composto por questões abertas e fechadas, com a intenção de conhecer as seguintes dimensões: os motivos para a escolha da profissão; as percepções de necessidade de formação e as expectativas futuras para o campo profissional. As dimensões em análise foram discutidas segundo os referenciais qualitativos da análise de conteúdo. Com base no quadro teórico eleito à pesquisa, os resultados revelaram que os motivos para a escolha da profissão foram majoritariamente sustentados por valores intrínsecos, representativos dos traços da personalidade. A percepção de necessidades de formação enfatizou as dificuldades deparadas no cotidiano escolar, sobretudo, em demandas da prática pedagógica. Quanto às aspirações profissionais, os professores indicaram direções para o fortalecimento da cultura da rede escolar e da identidade da disciplina. Com este estudo são esperadas contribuições para o campo da Educação Física na infância, bem como para o campo prático da atuação docente. Também a organização de medidas para contornar as dificuldades encontradas no dia a dia da prática pedagógica, além de elabo-

[122] Universidade Federal de São Carlos – Brasil
[123] Universidade Federal de São Carlos – Brasil
[124] Universidade de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana – Portugal

rar ações formativas que possibilitem aos professores atuarem de modo contextualizado, progressivo e reflexivo nos primeiros anos da Educação Básica.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Perfil Profissional; Desenvolvimento Profissional.

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Partimos da premissa de que cabe a instituição escolar proporcionar as melhores oportunidades de formação ao aluno, desde os primeiros anos de inserção neste ambiente até a sua conclusão. A Educação Física, enquanto componente curricular, também assume importante parcela de corresponsabilidade nos processos de ensino, aprendizagem e de desenvolvimento contínuo escolar do aluno.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998, p.29), a Educação Física: "é uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida" (BRASIL, 1998, p.29).

Também em acordo com o texto expresso no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p. 213), a área "tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história".

Com isso, espera-se "que o aluno seja capaz de interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais" (Brasil, 2018, p.213). Dentre as finalidades educativas da Educação Física escolar, ainda segundo o referido documento, espera-se a ampliação da consciência a respeito dos movimentos e dos recursos para o cuidado próprio e dos outros, além do desenvolvimento da autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas.

Na Educação Infantil, o trabalho pedagógico no âmbito do movimento corporal, atividade física e suas ramificações, pode perpassar pelo ensino dos Campos de experiências, nomeadamente, o campo "Gestos e movimentos" (Brasil, 2018, p.40). Neste domínio, obervamos uma possível falta de especificidade direcionada para a Educação Física, o que leva os professores a expressarem dificuldades em cumprir as finalidades pedagógicas neste nível, o que, consequentemente, pode reduzir a qualidade da ação profissional na Educação Física (Sayão, 1999; 2002; Ayoub, 2001; Garanhani, 2004; Andrade Filho, 2011; Rossi, 2013).

O cenário se modifica ao pensarmos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Caracterizado de acordo com PCNs (Brasil, 1997), o componente curricular busca uma prática que incorpora as dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais. Destarte, no Ensino Fundamental "pressupõe a participação em

atividades corporais que estabeleçam relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros" (Brasil, 1997, p.35). Tais objetivos se concretizam no desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos (cognitivos, afetivos e corporais) apreendidos por meio dos esportes, jogos, lutas, ginásticas e atividades rítmicas e expressivas.

Frente aos propósitos legalmente previstos, importa evidenciar os objetivos que cada aluno precisa compreender em ambos os ciclos de ensino, sobretudo em termos da cultura corporal de movimento em práticas articuladas ao longo dos anos iniciais da Educação Básica, isto é, que se iniciem na Educação Infantil e desenvolvam-se progressivamente no Ensino Fundamental. Em outras palavras, anseia-se a articulação de ações, habilidades, conhecimento das práticas e desenvolvimento de atitudes e valores inerentes ao universo do movimento corporal ao longo do período de infância.

A proposição de uma prática eficientemente planejada, executada e avaliada representa o entendimento amplo da ação docente, ou seja, do profissional responsável pelas atividades de ensino, preparados para entenderem as necessidades e possibilidades cognitivas, sociais e motoras de cada faixa etária. Neste ínterim, a função social do professor representa mais do que um ato de comprometimento pedagógico, mas expressa um compromisso político e social para com a infância, que para além de evidenciar as potencialidades e os benefícios gerados para o desenvolvimento íntegro das crianças, atribui legitimação à Educação Física no currículo escolar.

Entretanto, nestas etapas de ensino, questões relativas à base de conhecimentos necessários para o ensino (Shulman, 1986, 1987; Marcelo-García, 1999) ainda carecem de esforços investigativos para compreender o conjunto de conhecimentos teóricos e práticos de professores atuantes na componente Educação Física (Tani, 2001; Borges, 2008; Andrade Filho, 2011; Marcon, 2013). Para Marcelo-García (1999), o conhecimento didático-pedagógico do professor é expresso pela junção do conhecimento da matéria de ensino e do conhecimento da pedagogia geral e da didática para o seu ensino, atrelando-se às decisões metodológicas do professor para ensinar um determinado conteúdo.

Este tipo de conhecimento releva a incorporação da dimensão social do processo de constituição do conhecimento, em apreensão de valores inerentes à formação humana, cidadã e profissional. De tal forma, consideramos imprescindível diagnosticar os perfis dos professores, para caracterizar os tipos de conhecimentos necessários para o ensino (Shulman, 1986, 1987), avançando na compreensão dos dilemas enfrentados no cotidiano da profissão.

Para tanto, inicialmente, importa compreender os motivos para a escolha da profissão, observando a diversidade de motivos envolvidos, tais como os fatores de ordem material, temporal ou estritamente profissional, conforme ressaltam Valle (2006), Watt & Richardson (2007) e Folle & Nascimento (2012). Segundo Valle (2006), a escolha da profissão é produto de lógicas estruturais definidas, expressas pelas lógicas de integração, de profissionalização e de transformação, além de carregar componentes normativos, afetivos e cognitivos.

As necessidades formativas dos professores, por seu turno, são compreendidas como eventuais lacunas de conhecimentos, desajustamentos ou carências de atualizações relativas ao desenvolvimento e à intervenção pedagógica. De acordo com Ferry (1987) e Rodrigues & Esteves (1993), conhecer as necessidades de formação é circunstância fulcral para compreensão da atuação docente, além de oferecer subsídios para pensar ações de formação inicial e continuada. Aspectos semelhantes também são investigados no campo da Educação Física escolar (Ferro, 2008, Anacleto et al., 2017).

Por fim, a compreensão das aspirações profissionais podem indicar as motivações e as expectativas futuras de professores de acordo com Watt & Richardson (2008) e Eren (2012), contribuindo para um melhor desempenho profissional, no sentido do sucesso atingido no ensino e na aprendizagem. Neste sentido, identificar tais aspirações é importante para avaliar a vinculação docente, projetando desejos que influenciam as dinâmicas de autodeterminação, expectativa, percepção de eficácia e realização de objetivos pessoais e profissionais (Watt, 2006; Eren & Tezel, 2010).

Diante da importância da exploração destas três dimensões, o presente estudo objetivou analisar os perfis de professores de Educação Física que atuam nas etapas iniciais da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) e identificar os conhecimentos didático-pedagógicos necessários para o ensino.

PERCURSO METODOLÓGICO

Realizamos uma pesquisa fundamentada na abordagem qualitativa com delineamento descritivo-exploratório (Creswell, 2007; Minayo & Costa, 2018). Neste estudo, a preocupação não esteve na quantificação da realidade investigada, mas sim na compreensão dos significados, valores e das crenças dos participantes.

O grupo amostral foi composto por quatorze professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental de um município do interior do Estado de São Paulo, Brasil. Todos possuem licenciatura em Educação Física e compreendem dos 26 aos 55 anos de idade. Portanto, há professores iniciantes, formados recentemente, e professores em fase de aposentadoria, formados há mais tempo, com aproximadamente vinte anos de carreira.

Para a coleta dos dados foi aplicado um questionário. Consoante Gil (2008, p. 121), o instrumento corresponde a uma "técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.". Estruturado em duas seções, a primeira, com perguntas fechadas, importou conhecer os aspectos da formação inicial, continuada e os dados de caracterização dos participantes. A segunda, com questões abertas, contemplou as dimensões em análise, com perguntas sobre os motivos para a escolha da profissão; as

percepções de necessidade de formação e as expectativas futuras para o campo profissional.

Após a autorização da Secretária de Educação, o questionário foi aplicado pelos próprios pesquisadores durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo específicos do coletivo docente da Educação Física do município. A participação dos professores foi efetivada a partir mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, respeitando todos os cuidados éticos no que se refere ao consentimento de participação dos professores, ao anonimato por meio de nomes fictícios e à confidencialidade dos dados.

A discussão dos resultados pautou-se na triangulação entre os dados dos questionários aplicados; a bibliografia utilizada, ao encontro da temática abordada; e às posições assumidas pelos autores da investigação em relação ao tema. Embasados nestes pressupostos, a apresentação da análise buscou fundamentos nos referenciais de Caregnato & Mutti (2006) e Franco (2008), os quais possibilitaram desvendar três categorias que reúnem os conteúdos presentes nos dados obtidos. A primeira, intitulada, "Motivos para a escolha da profissão"; a segunda, "As necessidades de formação apontadas pelos professores" e, por fim, a terceira categoria, "Aspirações profissionais", apresentadas no item a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados evidenciam que o grupo de professores possui características particulares, em que se verificam diferenças sutis sobre valores, modos, atitudes e empenho profissional, revelados pela aproximação no modo como identificaram os motivos para tornarem-se professores, assim como ao relatarem as próprias necessidades formativas e expressarem os desejos futuros para a profissão.

Motivos para a escolha da profissão

Os motivos para a escolha da profissão foram organizados em categorias de análise baseadas no FIT-*Choice Scale* (Watt & Richardson, 2007; 2008), sendo as respostas compreendidas de acordo com os valores intrínsecos, de utilidade social e de utilidade pessoal.

Ao contrário do que o coletivo social possa imaginar, a escolha da profissão não se define somente a partir das características próprias do sujeito, quanto à inteligência, dons ou vocação, mas é influenciada por fatores advindos de circunstâncias históricas, econômicas, políticas e geográficas, e desdobram-se em valores de ordem sociocultural. Mediante estas circunstâncias, para análise desta dimensão dialogamos com Valle (2006), por defender que a escolha da carreira docente (e também o investimento e a permanência) pode ser orientada segundo as lógicas de integração, de transformação e de profissionalização.

Os motivos calcados nestas lógicas relacionam-se com a percepção de capacidade ou preferência sobre a inserção em um dado universo social ou profissional. A segunda, de transformação, faz referência à função social da docência

como contributo para a cidadania dos alunos e a mudança social. A última, a lógica de profissionalização, refere-se à valorização de algumas características da profissão (Valle, 2006).

Majoritariamente, os valores que levaram os participantes à escolha da docência foram intrínsecos (11 professores), principalmente, aquando da relação com a melhoria da intervenção profissional. Assim, foram definidos pelos traços da personalidade, dentre os quais se destaca o gosto por ensinar, conforme menciona P6: "*pela paixão por esporte/gosto pela profissão docente"* e P14: "*ter paciência e gostar de ensinar*".

Os valores de utilidade social, apontados por 7 professores, conferem ao interesse por trabalhar e contribuir para o futuro de crianças e adolescentes. Nesta categoria, respectivamente, destacamos as seguintes respostas: "*a Educação Física consegue mudar a vida e transformar cidadãos*" (P1) e "*por ela* [disciplina] *resgatar os valores mais significativos no ser humano"* (P10).

Somam-se a isso, as motivações calcadas pelo contributo para a sociedade e para melhoria da equidade social, referindo-se aos valores de utilidade social, relacionados com a lógica de transformação (Valle, 2006). Neste âmbito, são observadas circunstâncias em que os professores compreendem a docência como uma atividade contributiva para o bem comum, além de considerarem o papel do professor como agente de mudança da realidade social dos alunos ou pelo dever de servir a comunidade.

Por fim, os valores de utilidade pessoal, registrados por 5 participantes, em que P9, P12, P13 e P14 indicaram valores relacionados à segurança no trabalho e ao desenvolvimento da carreira, enquanto que P6 refere-se ao ambiente de trabalho. A título de exemplo, o mesmo descreve: "*pela ideia de trabalhar em lugar aberto e rotinas menos estressantes"* (P6), igualmente P12: "*vi no magistério maior possibilidade de estabilidade financeira"*. Estes valores elegem motivos para a escolha relativa à segurança no trabalho, desenvolvimento de carreira, tempo para a família ou complemento de formação, os quais se relacionam com a lógica de profissionalização (Valle, 2006), ou seja, situações em que a opção pela carreira é justificada pelas possibilidades que a profissão oferece.

As necessidades de formação apontadas pelos professores

Os participantes apresentaram necessidades em diferentes matizes da atividade profissional da Educação Física escolar. Por vezes, um mesmo professor sinalizou necessidade de formação em mais de uma esfera (dada a complexidade e dinamicidade inerentes à prática de ensino). Assim, foram categorizados três âmbitos das necessidades formativas, a saber: Prática-profissional; Sócio-institucional e de Desenvolvimento pessoal e social, em acordo com a literatura expressa por Rodrigues & Esteves (1993).

Metade do grupo de professores indicaram necessidades no âmbito da Prática-profissional, entendidas como ações para aprendizagens de saberes, saberes-fazer e de técnicas de ensino, incluindo o planejamento do que fazer e processos de avaliação da prática. Tais concepções relevam aspectos sobre o que

Gauthier et al. (2006) discutem sobre saberes docentes, ou seja, dos saberes que os professores possuem e usufruem para exercerem a prática de ensinar ou, conforme explana Roldão (2007, p. 94), "fazer outros se apropriarem de um saber" – ou melhor, "fazer aprender alguma coisa a alguém".

Tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e a qualidade da ação pedagógica, o conhecimento sobre alunos, suas características e o conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias de gestão e organização das turmas) (Shulman, 1986, 1987), concentraram as necessidades expressas pelos professores nesta categoria.

Assim, P12 expressa uma de suas necessidades formativas: "*como manter atenção das crianças pequenas na explicação da atividade e como fazer com que os alunos obedeçam ao professor"*. Em diálogo, a resposta de P14 indica: *"necessidade de estratégias para manter a atenção dos alunos e saber que experiências trabalhar na infância*". Tais necessidades culminam na ampliação do conhecimento sobre o sujeito para quem se ensina.

Para Shulman (1987), o conhecimento sobre o sujeito implica que o professor saiba sobre para quem irá ensinar, o que exige conhecer as suas particularidades sociais, culturais e psicológicas em diferentes circunstâncias de vida. Nesta direção, os dados ainda contemplaram aspectos sobre como potencializar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos; problemas de indisciplina, motivação e participação.

Ainda no âmbito das necessidades da Prática-profissional, P2 aponta: *"estudos de casos embasados em especial ao desenvolvimento das aulas, como tratar a cultura corporal de movimento na pré-escola*". Este contexto é revelador de necessidades de aprimoramento do conhecimento das estratégias e do conhecimento curricular do conteúdo (Shulman, 1987). Além disso, concentram aspectos sobre como apresentar conteúdos por meio de diferentes metodologias, que não somente da aplicação do jogo e da brincadeira, somado à necessidade de conhecer modos coerentes para avaliar a aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

Também foram emergentes as necessidades formativas no âmbito Sócio-institucional, caracterizada pelas ações que visam tomadas de consciência acerca das implicações sociais, das relações de força, das normas da instituição escolar e do contexto educacional (características dos grupos, comunidades, cultura, etc.) (Rodrigues & Esteves, 1993).

Alguns professores apresentaram questões acerca das normas e regulamentos de algumas das escolas do município (limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo), em que se referem às condições regulatórias estabelecidas pelas instituições para a atuação profissional ou que necessitam sofrer reformulações para enquadrar-se na realidade dos alunos.

Para P3, a ausência de integração entre a escola e a comunidade é visto como contexto problemático: "*Como melhorar o relacionamento aluno-escola-comunidade? Traumas psicológicos, problemas em âmbito familiar"*, o que expressa lacunas de compreensão sobre como a rede escolar pode estabelecer diálogos com o entorno social, além de adotar estratégias de planificação de ações junto à comunidade. Conforme lembra-nos Tardif & Raymond (2000), a gestão e as estratégias

utilizadas a partir do conhecimento do contexto são particulares de cada professor, uma vez que estão condicionadas às suas concepções e as experiências prévias. Além dos (auto)esforços empreendidos pelos professores, eles revindicaram por investimentos e proposição de ações que incentivem a participação familiar no processo educativo das crianças.

As necessidades presentes nesta categoria também indicam as relações dos professores com os outros colegas de profissão e consigo próprio, portanto, mais atreladas às abordagens dos professores como profissionais e como pessoas, do que ao ensino. Assim, relaciona-se ao desenvolvimento da carreira docente e maior satisfação do trabalho (Rodrigues & Esteves, 1993). Neste matiz, as necessidades demandam aprendizagem de condutas para a quebra do isolamento profissional, aumento da interação entre os pares e apoio institucional.

Por fim, os registros analisados nesta subcategoria demonstram a necessidade de Desenvolvimento pessoal e social, sobretudo ao aproveitamento e compartilhamento dos saberes e fazeres dos pares para a autoaprendizagem e desempenho em aulas.

Estas respostas foram evidenciadas em menor relevo, identificadas apenas pelos professores P11 e P13, respectivamente: "*Aprender a se relacionar melhor com os alunos deficientes, principalmente em ambientes abertos*" e "*conseguir ter tempo para as trocas entre os colegas*". O contexto destaca que os professores sentem a necessidade de se comunicar e partilhar suas ideias com os colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo, características da prática do ensino reflexivo (Schön, 1992; Pérez-Gómez, 1992).

Aspirações profissionais

O resultado referente a esta dimensão concentrou-se, marjoritareamente, em aspirações relacionadas à cultura da rede escolar e à identidade da disciplina.

A primeira condensa desejos por mudança na forma como algumas diretrizes são definidas e aplicadas no município, em busca da melhoria das condições de trabalho, seja em recursos materiais seja em contabilização do tempo de reunião com os pares (para articulação entre os professores de sala e os professores coadjuvantes). Nestes moldes, P6 expõe: "*que a correria fosse menos, pois apenas duas aulas na semana limita o que deve ser aprendido e como deve ser aprendido"*. Assim como P7: "*espaço na escola para guardar instrumentos de avaliação e mensuração pertinentes à Educação Física"*.

A segunda, identidade da disciplina, compreende a especificidade da Educação Física no processo educativo e o contributo para o desenvolvimento humano, relevando o desejo da área em deixar de possuir um estatuto periférico no quadro das disciplinas do currículo (Ferreira, Moreira & Ferreira, 2011) e o realce do seu papel educativo. A posição de P14 ilustra: "*que a Educação Física seja mais interdisciplinar e os alunos aprendam nas aulas o que estão aprendendo em outros momentos da escola"*.

As aspirações sobre o estatuto socioprofissional também apareceram, conforme indicativos nas concepções de P8: "*valorização do trabalho"* e P13: *"investi-*

mentos do município, do estado, da rede, em cursos para o professor durante a vida profissional", relevando questões de reconhecimento social e de valorização da docência, sobre o direito à formação continuada e o baixo estatuto remuneratório atribuído à profissão, conforme anteriormente verificado por Rangel-Betti & Mizukami (1997).

Por fim, observamos aspirações acerca da relação entre escola e comunidade, da criação de elo e de fortalecimento de parcerias entre escola e comunidade, o que reflete a preocupação de uma educação para e pela cidadania, de comunicação direta escola-comunidade e a participação deste diálogo na formação do aluno (Gadotti, 2004). Assim, P1 aspira: "*aproximar cada vez mais o aluno com a comunidade, reconhecer esse aluno na sua família,* [condição] *financeira e dificuldades na escola*".

A partir dos sentidos expressos nas aspirações profissionais, consideramos que o grupo acredita no papel colaborativo da Educação Física no desenvolvimento das crianças, dado o anseio majoritário de modificações na cultura da rede escolar e na identidade da disciplina refletir preocupações por melhores condições de trabalho e de valorização do ensino.

Parte do grupo assinala o insuficiente reconhecimento social da área, consciente da sua histórica fragilidade (Crum, 2017), vislumbrando ainda direções para o reforço do quadro de legitimação curricular da Educação Física junto dos restantes professores da escola, dos pais ou da sociedade. Sendo um conceito de origem política e jurídica, a legitimação curricular designa o reconhecimento de determinadas ideias na sociedade, relativas a processos ou objetos, compatíveis com padrões sociais fundamentados (na ética, na ciência ou em outros quadros) ou o simples reconhecimento da opinião pública (Januário, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar os perfis de professores de Educação Física que atuam nas etapas iniciais da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) e identificar os conhecimentos didático-pedagógicos necessários para o ensino. A partir do diálogo com as obras consultadas e das posições autorais assumidas em relação ao tema, buscamos referenciais para a compreensão dos motivos determinantes para a escolha da profissão, das necessidades de formação apontadas pelos próprios professores e delinear alguns indicativos às aspirações profissionais.

Os estudos sobre a trajetória de formação e o percurso profissional são entendidos como resultado da conjunção de processos. Segundo Folle & Nascimento (2008, p.605), "esses processos englobam o desenvolvimento pessoal, a profissionalização, a aquisição e o aperfeiçoamento de competências de eficácia de ensino e de organização do processo ensino-aprendizagem, a perspectiva de construção da identidade profissional".

Com isso, neste estudo prelimnar, consideramos não ter sido possível agrupar as respostas sobre as três dimensões em análise, colocando no mesmo plano

sujeitos com processos históricos diferentes (por exemplo, com inserção recente na carreira e outros próximo do final da profissão). Sendo assim, as condições de vida do momento (estatuto financeiro, expectativas pessoais, satisfação, entre outros) influenciam as necessidades e as aspirações.

Em contrapartida, acreditamos que esta investigação ofereceu indícios para elaborar propostas formativas heterogêneas, afastando-se da concepção uniforme que assume o caráter dos programas de formação continuada. Chegamos a guisa da conclusão de que fazer o levantamento sobre as necessidade formativas se mostrou interessante, pois quanto mais tempo-espaço os profissionais têm para falar sobre a própria profissão, tendem a se envolver mais com o processo de desenvolvimento profissional, de formação e de autoformação.

A título de exemplo, direções formativas podem ser encaminhadas a partir da apresentação da teoria; descrição de casos; práticas em situações simuladas das aulas (meios que os aproximem da realidade); apoio no planejamento e desenvolvimento das aulas, entre outras ações que estruturem e fundamentem as necessidades discutidas, contribuindo para clarificar a aprofundar aspectos essenciais da formação e atuação de professores.

A principal limitação deste estudo compreende o número participante, pois um número maior seria importante para lograr aprofundamento e alcance na análise dos dados que identificam as necessidades profissionais na Educação Física e as consequentes proposituras de medidas formativas. Limitações ainda são vistas pela tipologia de pesquisa abordada, ao se inserir no que os cientistas das áreas sociais e de humanidades costumam denominar de informações "subjetivas", já que se propõe investigar a representação da realidade docente a partir dos ideais, crenças, opiniões e descrição das ações descritas.

As recomendações para investimentos na continuidade desta investigação e para estudos futuros se dão no sentido de investir em estratégias metodológicas que definam concretamente quais os conhecimentos didático-pedagógicos necessários para o ensino da Educação Física nos anos iniciais da Educação Básica. Para tanto, é preciso identificar o nível das habilidades profissionais por áreas de conhecimento, identificando as necessidades de aprendizagens e propondo programas e políticas coerentes com as demandas do município.

REFERÊNCIAS

Anacleto, F. et al. (2017). Continuing education of physical education teachers and self-assessment of the teaching domain. *Motriz*, 23(3), 1-11.

Andrade Filho, N. F. de. (2011). *Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil: educação, conhecimento, linguagem e arte*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Ayoub, E. (2001). Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 4, 52-60.

Borges, C. M. F. (2004). *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. JM editora.

Caregnato, R. C. A. & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto Enfermagem*. Florianópolis, 15(4), 679-84.

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.* Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed.

Crum, B. (2017). How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21st century. *Retos*, 31, 238-244.

Eren, A. (2012). Prospective teachers' interest in teaching, professional plans about teaching and career choice satisfaction: a relevant framework. *Australian Journal of Education*, 56(3), 303–318.

Ferreira, G. A., Moreira, J. A. M. & Ferreira, J. A. (2011). Percepções sobre o Estatuto Socioprofissional dos Professores de Educação Física em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia.* Extra-Série, 205-223.

Ferro, F. (2008). *A percepção de necessidades de formação em educação física e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo sobre a importância da formação contínua como factor do desenvolvimento profissional.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunot.

Folle, A. & Nascimento, J. V. de (2008). Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. *R. da Educação Física/UEM Maringá*, 19(4), 605-618.

Gadotti, M. (2004). Fórum Mundial de Educação e a reinvenção da cidadania. *Eccos – Revista Científica*, 6, 103-117.

Garanhani, M. C. (2004). *Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança*. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Gauthier, C., et al. (2006). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.* São Paulo: Atlas S.A.

Januário, C. (2017). A legitimação curricular na educação física: o que nos diz a teoria curricular? In: Anacleto, F.; Silva, G.; Henrique, J. (Orgs.). *Educação Física e interfaces com a História, o Currículo e a Formação Profissional*, 33. Curitiba: Ed. CRV.

Marcelo-García, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa.* Porto, Portugal: Porto Editora.

Marcon, D. (2011). *Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física*. Tese de Doutorado em Ciências do Desporto, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.

Minayo, M. C. S. de & Costa, A. P. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 139-153.

Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Versão homologada. Brasília, DF. Brasil.

Pérez-Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp.41-64). Lisboa: Dom Quixote.

Rangel-Betti, I. C. & Mizukami, M. G. N. (1997). História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. *Motriz*, 3(2), 108-115.

Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Portugal: Porto Editora.

Roldão, M. C. do (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.

Rossi, F. (2013). *Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no*

âmbito da cultura corporal do movimento. Tese de Doutorado em Ciências da Motricidade, Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista.

Sayão, D. T. (1999). Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. *Motrivivência*, 11(13), 21-38.

Sayão, D. T. (2002). Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte,* Campinas, 23(2), 55-67.

Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF. Brasil.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-27.

Tani, G. (2001). Educação física na educação infantil: pesquisa e produção do conhecimento. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl.4,110-15.

Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, 73, 209-244.

Valle, I. R. (2006). Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *R. Bras. Est. Pedag*., 87(216), 178-187.

Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.

Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(1), 408-428.

Watt, H. M. G. (2006). The role of motivation in gendered educational and occupational trajectories related to maths. *Educational Research and Evaluation*, 12(4), 305-322.

Práticas e representações dos diretores escolares sobre a retenção: uma realidade em oito concelhos so inreior de Portugal

Maria Raquel Santana [125]
José David Justino [126]
Sílvia de Almeida[127]

Resumo
Portugal apresenta uma das mais altas taxas de retenção da Europa. A literatura desaconselha esta prática e a legislação evidencia a excecionalidade desta medida. Pereira e Reis (2012) sublinharam que a retenção não se prende apenas com a capacidade dos alunos, mas também com variáveis, tais como a família, a escola e a própria região. Com base no estudo de Justino et al. (2014), que tipificou os concelhos do país em função de práticas de seletividade ou integração escolar, foi selecionada uma área geográfica no interior de Portugal, mais concretamente oito concelhos da região do Alentejo. Esta comunicação teve como objetivo analisar as representações dos diretores escolares sobre a retenção escolar bem como as práticas adotadas nas escolas relativas à retenção escolar. Neste estudo participaram nove diretores de agrupamentos de escola aos quais foi aplicada uma entrevista semiestruturada centrada em três eixos temáticos: práticas adotadas relativamente à retenção; representações sobre a retenção tendo em conta o contexto educativo e medidas implementadas para envolvimento dos encarregados de educação (EE) e as representações dos diretores sobre esse envolvimento. Para análise das entrevistas foi usada a técnica da análise de conteúdo temática com recurso ao programa MAXQDA.
Em relação aos resultados, como práticas adotadas relativamente à retenção foi referido que os critérios de tomada de decisão são analisados caso a caso. O apoio ao estudo foi a medida de promoção de sucesso educativo mais usual. Após a 1.ª retenção foram aplicados planos de acompanhamento aos alunos e a partir da 2.ª retenção foi recomendada a frequência noutra oferta formativa. Como representações sobre a retenção foi referido que a taxa de retenção nos agrupamentos se devia ao baixo envolvimento das famílias, sendo que a mesma poderia diminuir se a família se envolvesse mais. No que respeita às medidas implementadas para envolvimento dos EE e a representação dos diretores sobre esse envolvimento foi identificada a realização de reuniões. De sublinhar que eram os EE dos alunos retidos os que menos se envolviam no processo educativo.

Palavras-chave: diretores escolares; representações sobre a retenção escolar; práticas de retenção

[125] maria.santana@ipbeja.pt; IPBeja / CISCS-NOVA
[126] jdjustino@gmail.com; CICS-NOVA,
[127] silvia.almeida@fcsh.unl.pt; CICS-NOV

INTRODUÇÃO

Um estudo do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2017), referente a dados de 2015, demonstrou que mais de 30% dos alunos portugueses já reprovaram pelo menos uma vez ao longo do seu percurso educativo, sendo a retenção escolar uma problemática do nosso sistema de ensino apesar das recomendações e dos documentos legislativos apontarem para a excecionalidade desta medida (e.g. ponto 2 do artigo 21.º do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril; ponto 2 do artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). O CNE tem apontado para a necessidade de inverter esta tendência sugerindo medidas alternativas e contextualizadas de combate ao insucesso escolar (Recomendação nº 2/2015, de 25 de março).

Diversos estudos têm demonstrado que a prática da medida de retenção não está consensualiza entre aqueles que a aplicam, existindo os que a defendem e os que são opositores, observável em diversos estudos tais como nos de Cannon e Lipscomb (2011), Pereira e Reis (2014) ou Range, et al. (2012). Os opositores da aplicação desta medida têm defendido que a mesma é ineficaz (Jimerson et al., 2006) alegando que isoladamente não colmata as necessidades dos alunos para além de produzir efeitos negativos (Conboy, 2011; Davoudzadeh, McTernan, & Grimm, 2015; Jimerson, 2001). Acresce o facto de a literatura indicar o aumento de probabilidade de abandono escolar nos alunos retidos (Almeida, 2013; Andrew, 2014; Davoudzadeh et al., 2015; Jimerson, 2001; Xia & Kirby, 2009).

Bonvin (2003), após um estudo realizado na Suíça sobre as atitudes e julgamentos do professor na tomada de decisão na aplicação da medida de retenção, concluiu que a mesma é aplicada com base em critérios subjetivos. Bonvin et al. (2008), também num estudo realizado na Suíça, nas escolas de língua alemã e francesa, demonstraram que a retenção não dependia somente do desempenho académico dos alunos, mas também das atitudes e avaliações dos professores. Larsen e Akmal (2007), que desenvolveram um estudo em sete escolas do 2.º e 3.º CEB do Estado de Washington, concluíram que os diretores e professores interpretam as diretrizes políticas formando uma "bússola moral" que lhes permitia tomar decisões sobre as práticas de retenção, podendo promover inconsistência na implementação das mesmas gerando desigualdades em vez de promover a equidade.

Pouliot, (1999), que analisaram as representações dos professores no 1.º CEB do Quebeque acerca da retenção, apresentaram uma explicação para a persistência daquelas, considerando que as mesmas estavam enraizadas na cultura do currículo escolar. Também nas audições realizadas por Ferreira et al. (2015), sete dos especialistas inquiridos, identificaram a existência de uma cultura de retenção proveniente das representações dos atores em contexto escolar, concluindo que "Enquanto problema cultural, a retenção sanciona, penaliza, não se reconhecendo o seu carácter pedagógico" (p.67). O relatório da Eurydice (2011) concluiu que a representação sobre os benefícios da repetição de ano explica a subsistência desta prática, apesar dos limites impostos pela legislação em vigor. Justino et al. (2014) defenderam que a solução não passava pela proibição desta

medida, mas sim pela prevenção da mesma, contrariando a cultura dominante da aceitação da retenção como "natural".

Analisando a retenção escolar tendo em conta o contexto educativo evidencia-se que o CNE (2017) inquiriu diretores escolares acerca dos problemas que mais afetavam o desempenho escolar dos alunos e que os impedia de obterem melhores resultados, centrando-se em questões relacionadas com os alunos, com os professores e com os restantes colaboradores. Os diretores identificaram que, relativamente aos alunos, o principal problema era a existência de faltas intercalares e em relação aos professores e aos outros recursos humanos o maior problema era a resistência à mudança. A indisciplina, as faltas de respeito e os episódios de agressividade eram considerados como fazendo parte do ambiente escolar (Flores et al., 2015). Os diretores das escolas onde o Estatuto Socioeconómico e Cultural (ESCS) dos alunos era baixo e os resultados também, expressaram maior preocupação com a indisciplina, com o mau relacionamento com os professores e com o facto de as necessidades dos alunos não serem satisfeitas. Já os diretores das escolas inseridas em meios desfavoráveis, mas com bons resultados, relataram a indisciplina como sendo o maior problema tendo sido também referenciada a agressividade entre os alunos. No estado da Educação de 2016 a falta de disciplina, as faltas de respeito e os episódios de agressividade dentro da comunidade escolar ao nível do 3.º CEB e Ensino Secundário foram os fatores que mais preocuparam os diretores escolares (CNE, 2016).

Relativamente ao envolvimento da família na escola, a OECD (2016) evidenciou que na média dos países, mais de nove em cada dez alunos frequentavam escolas cujo diretor informou que a escola proporcionava um contexto acolhedor, era recetiva ao envolvimento dos pais e projetava formas eficazes de comunicação que incluíam conteúdos sobre os programas escolares ou aproveitamento escolar dos alunos. Contudo, menos diretores evidenciaram que os pais eram incluídos nas decisões escolares.

No estudo de Rodrigues et al. (2017) a principal causa apontada pelos professores e dirigentes escolares para as dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura foi o contexto familiar do aluno, considerando que as famílias não valorizavam nem acompanhavam o percurso escolar do aluno fosse por razões socioeconómicas ou culturais.

Pelo exposto, considerou-se relevante analisar as práticas e representações dos diretores dos agrupamentos de escola sobre a retenção escolar pretendendo responder às seguintes questões de investigação: i) Quais as práticas adotadas relativas à retenção escolar dos agrupamentos de escola; ii) Quais as representações dos diretores de agrupamento sobre a retenção escolar; iii) Quais as medidas implementadas para envolvimento dos EE e a representação dos diretores sobre esse envolvimento.

METODOLOGIA

O Atlas da Educação de 2015 caracterizou os contextos geográficos locais a nível concelhio de Portugal Continental, agrupando-os por *clusters* de acordo

com indicadores de resultados escolares: o *Cluster* 1–vermelho, caracterizado pelo insucesso relativo e o elevado atraso escolar; o *Cluster* 2 – verde, cujo elemento identificador é o sucesso relativo; o *Cluster* 3–laranja, caracterizado pelo abandono acima do estimado; o *Cluster* 4 – roxo, cujos traços distintivos são o atraso elevado e o abandono abaixo do estimado e o *Cluster* 5–amarelo, caracterizado pelo atraso reduzido, com abandono e resultados perto do estimado (Justino et al., 2015).

Tendo por base os *clusters* referidos anteriormente, foram selecionados oito concelhos da região do Alentejo sendo quatro pertencentes ao *cluster* verde e os outros quatro a cada um dos restantes *clusters*. O motivo da seleção desta região específica deveu-se ao facto de ser uma das áreas geográficas com a maior taxa de atraso de Portugal de acordo com os Censos de 2011 (Justino et al., 2017).

Como método de recolha de dados foi aplicada uma entrevista semiestruturada aos 9 diretores. A estrutura e adequação da linguagem do guião da entrevista foi revista por dois especialistas na área e foi realizado um pré-teste anteriormente à aplicação da entrevista cujo coeficiente de concordância, Alfa de Krippendorff, foi de 0.975.

A entrevista, desenvolvida com base na revisão da literatura, foi constituída por três eixos temáticos atendendo aos objetivos da investigação, sendo precedida pela caracterização do entrevistado. O primeiro eixo, relativo às práticas adotadas relativas à retenção, permitiu-nos identificar a forma de difusão das normas e orientações relativas à retenção no agrupamento, identificar os critérios de tomada de decisão da aplicação da medida de retenção e identificar as medidas adotadas pelo agrupamento quer em termos preventivos, quer em termos remediativos. O segundo eixo, referente às representações relativas à retenção, permitiu identificar as justificações citadas pelos diretores para a taxas de retenção no agrupamento, identificar os motivos/fatores que conduziram à retenção do aluno, identificar formas de reduzir as taxas de retenção no agrupamento e sugestões de mudança para reduzir essas taxas. O terceiro eixo, relativo à perceção do envolvimento do EE, permitiu a obtenção de informação relativa ao tipo de estratégias adotadas pelo agrupamento para envolver os EE na participação no processo educativo do seu educando, identificar a perceção da prestação do acompanhamento dos EE aos seus educandos, especificamente, dos EE dos educandos retidos, bem como assinalar formas de responsabilização dos EE no processo educativo, circunstâncias de comunicação entre a escola e a família e iniciativa dos EE na procura de informação.

Para a análise das entrevistas privilegiou-se a análise de conteúdo temática (Krippendorf, 2004), com sistema de categorias dedutivo e indutivo realizada no software MAXQDA versão 2018.

Na tabela 1 pode ser observada a caracterização dos diretores inquiridos no que respeita às variáveis género, habilitação académica, formação complementar, anos de docência no agrupamento e anos de cargo de direção.

Tabela 1. Caracterização dos diretores

		N	%
Género	Masculino	6	66,7
	Feminino	3	33,3
Habilitação académica	Licenciatura	5	55,6
	Mestrado	4	44,4
Formação complementar	Pós-graduação em administração escolar	7	77,8
	Não tem formação complementar	1	11,1
	Mestrado em administração escolar	1	11,1
Anos de docência no agrupamento	Entre 11 a 20 anos	4	44,4
	Sem anos de docência	3	33,3
	Entre 1 a 10 anos	1	11,1
	Mais de 21 anos	1	11,1
Anos de cargo de direção no agrupamento de escolas	Entre 6 a 10 anos	4	44,4
	Entre 16 a 20 anos	2	22,2
	Entre 11 a 15 anos	1	11,1
	Entre 1 a 5 anos	1	11,1
	Mais de 21 anos	1	11,1

Fonte: Entrevista aplicada aos diretores dos agrupamentos de escola

RESULTADOS

Os resultados apresentados obedecem à ordem dos eixos temáticos da entrevista, coincidentes com os objetivos do presente estudo.

Práticas adotadas relativamente à retenção

Todos os diretores referiram que a difusão das diretrizes no agrupamento foi realizada em conselho de turma/diretor de turma/conselho de docentes de ciclo.

A maioria dos diretores tendeu a referir que os critérios de tomada de decisão para a aplicação da medida de retenção eram definidos no conselho de turma tendo sido a análise realizada caso a caso. Existiu flexibilização na aplicação da medida nos casos em que era considerado ser o melhor para o aluno.

A identificação de alunos em risco e o acesso à biografia escolar do aluno foram as medidas de intervenção preventiva que os todos diretores identificaram.

Como medidas de promoção de sucesso educativo foram identificadas diversas pelos diretores apresentando-se por ordem decrescente o apoio ao estudo, o apoio tutorial, os programas promovidos pela DGE (Fénix, TEIP, +sucesso

escolar) e a coadjuvação em sala de aula, tendo estes dois últimos a mesma taxa de resposta. De referir que, apesar de o apoio ao estudo ter sido a medida mais usada para a promoção do sucesso educativo, a maioria dos diretores manifestou que a mesma não combate o insucesso educativo ou a retenção escolar.

Em termos remediativos, foi identificado pela maioria dos diretores que, após a 1.ª retenção eram implementados planos de acompanhamento sendo identificado por uma minoria o princípio da continuidade pedagógica. Perante alunos com retenções repetidas, a esmagadora maioria dos diretores evidenciou que sugerem a frequência noutras ofertas formativas e sendo que uma minoria acrescentou ainda a recomendação para apoio tutorial.

Representações acerca da retenção tendo em conta o contexto educativo

Como justificação para as taxas de retenção no seu agrupamento, a grande maioria dos diretores tendeu a referir que as mesmas variam de acordo com os alunos de ano para ano, assumindo que a retenção se deve aos alunos. A maioria referiu ainda a existência de grupos minoritários, mais concretamente a existência de uma grande percentagem de alunos de etnia cigana. Por uma minoria de diretores foi também identificada a transferência de escola dentro do agrupamento (mudança de ciclo).

A totalidade dos diretores identificou como motivos/fatores conducentes à retenção do aluno o baixo envolvimento familiar e pela maioria o comportamento desadequado, a falta de assiduidade, a falta de estudo/desmotivação e as dificuldades de aprendizagem.

A grande maioria dos diretores manifestou a importância do envolvimento das famílias como aspeto que poderia reduzir as taxas de retenção sem facilitar as aprendizagens tendo sido acrescentado por uma minoria a criação do perfil do aluno e a existência de mais recursos humanos e/ou materiais.

Como sugestões de mudança para reduzir as taxas de retenção no agrupamento a maioria dos diretores considerou o aumento de recursos humanos e/ou materiais nas escolas e por uma minoria o aumento do período de implementação de políticas educativas, a redução do número de alunos por turma e a maior autonomia para gestão do currículo.

Medidas implementadas para envolvimento dos EE e a representação dos diretores sobre esse envolvimento

No que respeita às medidas para envolvimento dos EE no processo educativo dos educandos, a maioria dos diretores identificou as reuniões periódicas tendo também sido citado por uma minoria as ações de sensibilização para os pais. A maioria dos diretores tendeu a manifestar que não existe não existe diferenciação de medidas para envolvimento dos EE dos alunos retidos.

Relativamente à perceção do acompanhamento dos EE no quotidiano da vida escolar dos alunos, foi constatado que a maioria dos diretores considerou a existência de um maior acompanhamento por parte dos EE cujos filhos nunca

tinham sido retidos, justificando que os EE dos alunos retidos não se envolveram no processo educativo do seu educando.

Quanto à forma de responsabilização dos EE no processo educativo do educando, as respostas dos diretores dividiram-se entre o facto de ser feita através do comprometimento com o plano de acompanhamento, o facto de não existir forma de responsabilizar o EE e o facto de responsabilizar o EE através da ameaça de retirada de subsídios ou pela participação de tal situação à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

A maioria dos diretores evidenciou que as circunstâncias de comunicação centram-se fundamentalmente em aspetos negativos (falta de assiduidade e indisciplina).

Os diretores tenderam a considerar que genericamente os EE não demonstravam iniciativa em obter informações acerca dos seus educandos.

DISCUSSÃO

Pelos diretores foi referido que a tomada de decisão sobre a aplicação da medida de retenção aos alunos foi analisada pelos professores caso a caso, o que pode significar a utilização de critérios subjetivos, facto corroborado por Cannon e Lipscomb (2011) e por Bonvin (2003). Desta forma pode inferir-se que a decisão de retenção assenta num julgamento com base na interpretação de diversos fatores dos alunos e dos próprios professores que pode conduzir à iniquidade da implementação desta medida.

Todos os diretores declararam que foi realizada a sinalização de alunos em risco no início de cada letivo, ora esta medida por si, parece insuficiente quando não acompanhada por medidas de recuperação eficazes para combater o insucesso escolar do aluno, dadas as elevadas taxas de retenção constatadas nos agrupamentos.

Apesar de terem sido referidas várias medidas para promoção do sucesso educativo, o apoio ao estudo foi a medida que prevaleceu como a mais comum, o que pode afigurar-se como contraditório, quando a maioria dos diretores a evidenciou como ineficaz para combater o insucesso escolar. Após a 1.ª retenção do aluno, o plano de acompanhamento foi a medida mais recorrentemente aplicada, em que está implícita a aplicação da medida de apoio educativo. Este facto podia eventualmente ser alvo de reflexão dado que, como referido anteriormente, foi manifestado pelos diretores a sua ineficácia e neste sentido talvez se devesse analisar e implementar outras medidas mais eficazes. Após a retenção repetida os diretores tenderam a referir o encaminhamento para outras ofertas formativas. Poderia, então, ser importante apurar-se, se o acompanhamento do aluno ao longo do seu percurso educativo não foi suficiente devido às medidas de recuperação anteriormente implementadas.

As justificações elencadas para as taxas de retenção relacionaram-se fundamentalmente com a relação alunos/família (varia de acordo com os alunos de ano para ano, grupos minoritários - etnia cigana) podendo indicar que os dire-

tores dos agrupamentos atribuíram a responsabilidade dessas mesmas taxas a causas externas à própria escola.

A totalidade dos diretores sublinharam que os motivos que conduziram à retenção dos alunos foi o baixo envolvimento familiar. Esta falta de envolvimento foi explicada por inúmeras razões entre as quais se destacou a vida profissional dos EE, porque a escola não é valorizada, porque as circunstâncias de comunicação com os EE estavam fundamentalmente relacionadas com aspetos negativos (indisciplina e a falta de assiduidade) que promovem o afastamento e a falta de vontade por parte dos EE em estabelecer uma relação efetiva escola-família. Relativamente à comunicação de aspetos negativos, salienta-se que o presente estudo corrobora o de Flores et al. (2013) dado que constataram que os pais só se deslocavam à escola quando existiam problemas com o seu educando considerando os autores um dos grandes problemas do relacionamento escola/família em Portugal.

Para melhorar o acompanhamento aos alunos bem como reduzir as taxas de retenção foi naturalmente referido que o envolvimento das famílias seria fundamental. Neste sentido torna-se então primordial perceber de que forma é que este envolvimento pode ser efetivo dado que a ações já implementadas (fundamentalmente reuniões e ações de sensibilização) parecem não surtir efeito. O facto de os diretores terem manifestado a necessidade de mais recursos nos seus agrupamentos (professores e técnicos especializados) pode indicar preocupação em prestar um apoio de qualidade.

REFERÊNCIAS

Almeida, S. (2013). Abandono escolar precoce: Portugal no contexto da união europeia e nos Censos de 1991, 2001 e 2011. In Conselho Nacional de Educação (CNE) (Ed.), *Estado da Educação 2013* (pp. 392-407). Lisboa: CNE. Recuperado de: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado-da-Educacao-2013-online-v4.pdf

Andrew, M. (2014). The scarring effects of primary-grade retention? A study of cumulative advantage in the educational career. *Social Forces*, 93, 653–685. Doi: 10.1093/sf/sou074

Bonvin, P. (2003). The role of teacher attitudes and judgement in decision-making: the case of grade retention. *European Educational Research Journal*, 2, 277-294. Retirado de: http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2003.2.2.6

Bonvin, P., Bless, G., & Schuepbach, M. (2008). Grade retention: decision- making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 1–19. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/240511170_Grade_retention_Decision-making_and_effects_on_learning_as_well_as_social_and_emotional_development

Cannon, J., & Lipscomb, S. (2011). Early grade retention and student success: Evidence from Los Angeles. *Public Policy Institute of California.* 1-22. Retirado de: http://www.ppic. org/content/pubs/report/R_311JCR.pdf

Conboy, J. (2011). Retention and science performance in Portugal as evidenced by

PISA. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 311-321. Recuperado de: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.040

Conselho Nacional de Educação (CNE). (2016). *Estado da Educação 2015*. Lisboa: Autor. Recuperado de: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Estado_da_Educacao_2015_versao_digital.pdf

Conselho Nacional de Educação (CNE). (2017). *Estado da Educação 2016*. Lisboa: Autor. Recuperado de: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/CNE-EE2016_web_final.pdf

Davoudzadeh, P., McTernan, M., & Grimm, K. (2015). Early school readiness predictors of grade retention from kindergarten through eighth grade: A multilevel discrete-time survival analysis approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 183-192.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República nº 129, Série* I. Lisboa: Educação. Recuperado de https://dre.tretas.org/pdfs/2018/07/06/dre-3393140.pdf

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. *Diário da República nº 185, Série* II. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Recuperado de https://dre.pt/application/file/74059721

Eurydice (2011). *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. Brussels: Author. doi:10.2797/50570

Ferreira, A., Félix, P., & Perdigão, R. (2015, fevereiro). *Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado de: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf

Flores, I., Mendes, R., & Velosa, P. (2013). O que se passa que os alunos não passam? In Conselho Nacional de Educação (CNE) (Ed.), *Estado da Educação 2013* (pp. 374-391). Lisboa: CNE. Recuperado de: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado-da-Educacao-2013-online-v4.pdf

Jimerson, S. (2001). A synthesis of grade retention research: looking backward and moving forward. *The California Association of School Psychologists, 6,* 47-59. Recuperado de https://link.springer.com/article/10.1007/BF03340883

Jimerson, S., Pletcher, S., Graydon, K., Schnurr, B., Nickerson, A. & Kundert, D. (2006). Beyond grade retention and social promotion: promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools,* 43, 85-97. doi: 10.1002/pits

Justino, D., Franco, L., Santos, R., & Batista, S. (2015). *Atlas da educação: Contextos sociais e locais do sucesso e do insucesso: Atualização de 2015*. Lisboa: Projeto ESCXEL, CICS.NOVA. Recuperado de: http:// www.epis.pt/downloads/mentores/atlas-da-educacao_2015.pdf

Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2014). *Atlas da Educação: Contextos sociais e locais de sucesso e insucesso: Portugal 1991-2012*. Lisboa: Projeto ESCXEL, CESNOVA. Recuperado de: http://www.epis.pt/downloads/mentores/atlas-da-educacao.pdf

Justino, D., Santos, R., Beatriz, I., Gramaxo, L., Pascueiro, L., Franco, L., Carvalho, M., Tomaz, M. Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2017). *Atlas da educação: Contextos sociais e locais do sucesso e do insucesso: Edição de 2017*. Lisboa: Projeto ESCXEL, CICS.NOVA. Recuperado de: http://www.epis.pt/upload/documents/59fafbec27c55.pdf

Larsen, D., & Akmal, T. (2007). Making decisions in the dark: disconnects between retention research and middle-level practice. *NASSP Bulletin*, 91, 33-56. Doi: 10.1177/0192636506298832

OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en

Pereira, M., & Reis, H. (2014). Retenção escolar no ensino básico em Portugal: determinantes e impacto no desempenho dos estudantes. *Boletim Económico de Junho*. Banco de Portugal, 63-87. Recuperado de: https://www.bportugal.pt/sites/default/files/anexos/papers/ab201407_p.pdf

Pouliot, L. (1999, abril). A double method approach for a double need: to describe teachers' beliefs about grade retention, and to explain the persistence of these beliefs. Trabalho apresentado no *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Canada. Recuperado da Base de dados ERIC. (ED429946)

Range, B., Pijanowski, J., Holt, C., & Young, S. (2012). The perceptions of primary grade teachers and elementary principals about the effectiveness of grade-level retention. *Professional Educator,* 36, 8-24. Recuperado da Base de dados ERIC. (EJ989520)

Recomendação nº 2/2015, de 25 de março. Conselho Nacional de Educação: Recomendação sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário. *Diário da República nº 59, Série II*. Lisboa: Assembleia da República. Recuperado de http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomenda%C3%A7%C3%A3o_sobre_Reten%C3%A7%C3%A3o_Escolar.pdf

Rodrigues, M., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017, Maio). Apresentação de resultados do Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal (relatório de progresso). Fórum das Políticas Públicas, Lisboa: EPIS. Recuperado de: http://www.forumdaspoliticaspublicas.pt/pdf/ale_resultados.pdf

Xia, N., & Kirby, S. (2009). Retaining students in grade: a literature review of the effects of retention on students' academic and nonacademic outcomes. Technical report. RAND Corporation. Santa Monica. Recuperado de: www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR678.pdf

Retenção escolar no 2.º ano de educação básica: aspetos académicos, cognitivos, socioafetivos envolvidos na tomada de decisão [128]

Natalie Nóbrega Santos [129]
Vera Monteiro [130]

Resumo
Uma prática pedagógica controversa utilizada com alunos que apresentam dificuldades académicas é a retenção escolar (RE), sendo esta uma medida que, de acordo com a legislação em vigor, deveria ser aplicada "a título excecional". Apesar disso, no 2.º ano de escolaridade, as taxas de retenção em Portugal continental (8.9%) e na Região Autónoma da Madeira (RAM, 11.2%) são elevadas indicando que a decisão de retenção é mais frequente do que um carácter de excecionalidade faria prever. Este projeto de investigação pretende compreender a forma como a decisão de reter um aluno é tomada na prática educativa pelos professores de 2.º ano de escolaridade na RAM. Será feita uma abordagem geral ao insucesso escolar em Portugal no 2º ano de escolaridade e em particular na RAM e aos fatores envolvidos na tomada de decisão. Serão apresentados os princípios metodológicos e métodos a utilizar nos três estudos delineados para cumprir os objetivos de investigação, nomeadamente: 1) um estudo correlacional que pretende compreender as crenças dos profissionais face à RE, as relações entre estas crenças e as taxas de retenção da escola, e os elementos que consideram mais relevantes na tomada de decisão da RE; 2) um estudo comparativo transversal que pretende determinar quais são as características dos alunos que diferenciam os alunos retidos dos alunos que transitaram e se os elementos considerados pelos professores na tomada de decisão da retenção identificados no estudo 1 são coerentes com as características dos alunos efetivamente retidos; 3) um estudo qualitativo para compreender de forma mais profunda os procedimentos adotados na tomada de decisão da RE. Estes estudos permitirão compreender os elementos envolvidos na tomada de decisão da RE, permitindo detetar os obstáculos presentes nesta fase do processo avaliativo e superá-los eficazmente, melhorando a qualidade da decisão da RE, diminuindo fontes de desigualdade social e alcançando o caracter de excecionalidade que a legislação exige desta prática pedagógica.

Palavras-chave: Retenção escolar; prática educativa; insucesso escolar; processo avaliativo

[128] Este projeto é financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/139973/ /2018; UID/CED/04853/2016)

[129] Cento de Investigação em Educação (CIE – ISPA)

[130] Cento de Investigação em Educação (CIE – ISPA); Departamento de Psicologia da Educação, ISPA – Instituto Universitário

INTRODUÇÃO

Uma prática controversa utilizada com alunos que apresentam dificuldades académicas é a retenção escolar, isto é, a prática de manter um aluno no mesmo ano escolar por mais um ano letivo para oferecer uma segunda oportunidade de melhorar a sua aprendizagem (Xia & Kirby, 2009). Trata-se de um prática discutível uma vez que os resultados encontrados nas investigações internacionais indicam que a retenção escolar não melhora, a longo prazo, o desempenho académico dos alunos ou o seu funcionamento social e/ou emocional (Bright, 2011; Goos, Belfi, et al., 2013; Holmes, 1989; Holmes & Matthews, 1984; Jimerson, 2001), embora existam ocasionalmente pequenas melhorias no desempenho de curta duração (Allen, Chen, Willson, & Hughes, 2009; Gleason, Kwok, & Hughes, 2007; Nunes, Reis, & Seabra, 2018).

Apesar destes efeitos, nalguns países, como Portugal, a prática de retenção é muito comum. Pelo contrário, noutros países, como por exemplo Noruega, Islândia ou Eslovénia (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OECD, 2012, 2016) esta prática é pouco comum ou aplicada excecionalmente. Esta variabilidade entre países na utilização da prática de retenção levanta a questão de saber quais as razões para que alguns países tomem a decisão de reter tantos estudantes com dificuldades enquanto outros não o fazem.

De acordo com a legislação portuguesa, a retenção escolar é uma medida que deveria ser aplicada "a título excecional" (Despacho normativo n.º 1-F/2016; Decreto-Lei, n.º 55/2018). No entanto, os percursos escolares dos alunos portugueses estão marcados pela retenção em níveis educativos muito precoces (CNE, 2015), principalmente devido às dificuldades na aprendizagem da leitura (Rodrigues, Alçada, Calçada, & Mata, 2017). Particularmente, na Região Autónoma da Madeira (RAM), no ano letivo 2016/2017, foram retidos 9.7% dos alunos do 2.º ano de escolaridade (Observatório de Educação da RAM, OERAM, 2018). Estas elevadas taxas de retenção indicam que a decisão de retenção é mais frequente do que um carácter de excecionalidade faria prever e que um grande número de alunos não está alcançando os pré-requisitos académicos do seu ano de escolaridade.

Apesar de que, na maioria dos países europeus, os professores são os principais árbitros na tomada de decisão da retenção escolar (Eurydice, 2011), ainda se sabe pouco sobre como estes profissionais abordam este processo (Martinez-Hickz, Clayton, & Howard, 2012; Vanlommel, Van Gasse, Vanhoof, & Van Petegem, 2017). Sabe-se que as crenças da comunidade escolar em relação a retenção escolar têm um papel importante nesta tomada de decisão (Bonvin, 2003; Goos, Schreier, et al., 2013; Nunes et al., 2018) e que em Portugal muitos professores consideram a RE como vantajosa, não equacionando outras alternativas de intervenção (Rodrigues et al., 2017). As crenças dos professores influenciam as suas perceções e juízos, afetando as suas práticas na sala de aula (Brown, Harris & Harnett, 2012; Buehl & Beck, 2015; Siwatu, 2009; Wilkins, 2008). Quando um aluno chega ao segundo ano com insucesso escolar, as crenças do professor sobre o processo de ensino/aprendizagem vão ter um papel importante no pro-

cesso de tomada de decisão ao nível das intervenções pedagógicas que deverá realizar durante o ano e finalmente sobre a decisão de retenção ou promoção no fim do ano escolar (Haynes, 2007).

As investigações realizadas também indicam que a avaliação do professor sobre o potencial académico, cognitivo e socioemocional do aluno é relevante nas decisões tomadas dentro de sala de aula e que estes juízos podem ser alvo de vieses (Bonvin, Bless, & Schuepbach, 2008; Meissel, Keyer, Yao, & Rubie-Davies, 2017; Vanlommel et al., 2017). Por exemplo, vários estudos comprovaram que os professores que fundamentavam a sua avaliação global com base em aspetos não cognitivos (como o interesse, a motivação ou o esforço) tendiam a subestimar as competências académicas dos alunos, especialmente em certos grupos desfavorecidos (Brookhart, 2013; Meissel et al., 2017; Rubie-Davies et al., 2012; Sudkamp, Kaiser, & Moller, 2012) ignorando os dados recolhidos racionalmente (Kaiser, Retelsdorf, Sudkamp, & Moller, 2013).

De acordo com Kaheman e Klein (2009), o contexto educacional sofre de uma falta de estabilidade e fiabilidade que permita uma decisão de qualidade baseadas em pistas intuitivas. Assim, decisões que não considerem dados sistemáticos e racionalmente recolhidos, critérios pré-definidos, técnicas de triangulação de dados e uma procura ativa de outras alternativas poderão gerar vieses no julgamento dos professores (Schidkamp, Poorman, Luyten, & Ebbeler, 2017; Vanlommel, 2018) com implicações graves no percurso académico dos alunos. Porém, a maioria dos estudos indica que as decisões tomadas em sala de aula estão baseadas na intuição, não sendo consideradas outras alternativas (Klein, 2008; Vanlommel et al., 2017; Verloop, Driel, & Meijer, 2001), ou evidências científicas existentes (Pettay, 2010; Renaud, 2013). Por esta razão, vários países estão a desenvolver atualmente reformas educativas que apoiam a utilização de dados recolhidos de forma sistemática e racional para a tomada de decisão pedagógicas dentro das escolas e das salas de aula (Datnow & Hubbard, 2016; Schidkamp et al., 2017).

Apesar destas evidências, existe pouca informação específica sobre como a decisão de RE é tomada, o tipo de dados e critérios utilizados pelos professores e outros fatores que poderão estar envolvidos nesse processo, seja a nível nacional como a nível internacional. Este estudo pretende aprofundar este conhecimento e compreender o processo de tomada de decisão da retenção no 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico na RAM.

MÉTODO

Sendo os professores os principais responsáveis na tomada de decisão da retenção/promoção do aluno, é vital distinguir e compreender as suas crenças sobre a retenção, as quais são determinantes na sua tomada de decisão (Buehl & Beck, 2015; Shavelson & Stern, 1981). Assim, num primeiro estudo quantitativo de corte transversal, pretendemos estudar as crenças que os professores da RAM têm sobre a retenção escolar e responder às seguintes questões de investigação: Quais as crenças sobre a retenção escolar no 2.º ano de escolaridade dos profes-

sores do 1.º ciclo do ensino básico? Qual a posição das crenças sobre a retenção escolar no sistema de crenças dos professores (especificamente nas suas crenças sobre ensino/aprendizagem e avaliação)? Qual o conhecimento dos professores sobre os resultados das investigações sobre retenção escolar e qual a sua relação com as crenças sobre a retenção escolar? E finalmente, de que forma as crenças de ensino/aprendizagem, avaliação e retenção escolar influenciam as práticas de retenção dos professores?

Para responder estas questões, um questionário em formato eletrónico será enviado a todos os professores do 1.º ciclo do ensino básico da RAM no qual, após consentimento informado. Serão questionados em relação: 1) às suas crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem, sobre a avaliação e sobre a retenção escolar; 2) às suas práticas de retenção escolar no passado, 3) aos fatores que tomam em conta no momento da decisão; 4) às intervenções que consideram mais efetivas para ajudar os alunos mais fracos e 5) às dificuldades que sentem na implementação destas intervenções.

Num segundo estudo quantitativo de corte transversal, pretende-se compreender quais os determinantes da retenção escolar no 2.º ano de escolaridade, tanto no que se refere às características dos alunos, como no que se refere à avaliação feita pelos seus professores. Compreender quem é retido poderá informar os professores e diretores sobre as áreas de intervenção precoce que devem ser consideradas e sobre outras estratégias curriculares alternativas (Beebe-Frankenberger, Bocian, MacMillan, & Gresham, 2004). Assim, antes da decisão de retenção escolar ser tomada, aos alunos do 2.º ano de escolaridade e respetivos professores serão administrados um conjunto de instrumentos para avaliar as características cognitivas (e.g., maturidade), socioafetivas (e.g., integração social, motivação) e académicas (e.g., desempenho escolar) consideradas como relevantes na tomada de decisão da retenção escolar. Após a decisão de retenção ou transição, serão constituídos 2 grupos similares de alunos (alunos retidos e alunos que transitaram), emparelhados utilizando a metodologia *propensity score matching* (Austin, 2011) para controlar as variáveis consistentemente associadas à retenção (género, idade, quociente intelectual, lingua materna, estatuto socioeconómico e desempenho académico, segundo Pereira & Reis, 2014). Nas comparações entre grupos será utilizado um modelo hierárquico multinível, de forma a ter em conta a natureza agregada dos dados, sendo os perfis dos diferentes grupos de alunos agrupados em clusters dentro da turma e da escola.

Finalmente, num terceiro estudo qualitativo desejamos analisar melhor o processo de tomada de decisão da retenção escolar no 2.º ano, uma vez que se trata de um processo complexo, que envolve várias fontes de informação, bem como a sua interpretação, que pode ser subjetiva e vulnerável a vieses (Vanlommel et al., 2017). Através de entrevistas semi-estruturadas, investigaremos até que ponto os professores reconhecem e/ou diagnosticam um problema, quais as fontes de informação que utilizam para questionar as suas suposições, como dão sentido aos dados, que soluções encontram para ultrapassar o problema identificado, como avaliam as alternativas e que tipo de evidência (racional, intuitiva) é decisiva para a decisão final.

RESULTADOS ESPERADOS

Uma vez que as crenças de retenção podem sustentar-se noutras crenças centrais do processo educativo, como por exemplo, sobre o processo de ensino/ /aprendizagem e sobre a avaliação escolar (Buehl & Beck, 2015), espera-se encontrar uma associação positiva entre as crenças que consideram a retenção escolar como uma prática efetiva e as crenças que consideram o processo de ensino/ /aprendizagem como transmissivo, que apresentam uma conceção sumativa da avaliação e que favorecem a criação de grupos homogêneos (Pouliot, 1999; Ribeiro et al., 2018; Crahay, Marbaise, & Issaieva, 2013; Crahay, Issaieva, & Monseur, 2014). A compreensão da posição das crenças da retenção escolar no sistema de crenças dos professores poderá ser útil para conceber programas de formação para combater o insucesso escolar que favoreçam intervenções socioconstrutivistas e limitem a utilização da prática da retenção a casos excecionais. Se as crenças de retenção estão associadas a um núcleo de crenças centrais sobre o processo de ensino/aprendizagem, a formação dos professores deverá centrar-se na transformação deste núcleo de crenças, que poderão ter consequências nas crenças mais específicas como as de retenção (Buehl & Beck, 2015; Crahay, Wanlin, & Laduron, 2016).

À semelhança de outros estudos internacionais, espera-se que os professores apresentem um conhecimento limitado sobre os resultados que as pesquisas têm demonstrado sobre os efeitos da retenção escolar. Espera-se que professores com maior conhecimento apresentem crenças menos positivas face à retenção escolar como prática efetiva para a recuperação de alunos que não estão a desenvolver as aprendizagens essenciais definidas para o seu ano de escolaridade (Boraita, 2015; Crahay et al., 2013; Ribeiro et al., 2018; Witmer, Hoffman, & Noms, 2004).

Também se prevê que crenças positivas face à retenção escolar estejam associadas a uma maior prática da retenção (Bonvin, 2003; Buehl & Beck, 2015), e ainda que esta relação seja influenciada tanto por fatores internos (crenças sobre o ensino/aprendizagem e sobre a avaliação) como externos (as políticas sobre a retenção escolar das escolas, número de alunos, recursos disponíveis) (Buehl & Beck, 2015). Esta relação não tem sido frequentemente investigada, já que a maioria dos estudos considera apenas um ou um número limitado de crenças ao estudar a sua relação com as práticas. Portanto, ainda não está claro como estas múltiplas crenças se articulam entre si e com as práticas de retenção (Berger et al., 2018). Ao incluir um conjunto mais amplo de crenças específicas, poderemos explicar melhor os mecanismos que sustentam a relação entre as crenças e as práticas (Buehl & Beck, 2015).

Como observado noutros estudos internacionais, acredita-se que o desempenho académico, a maturidade do aluno, o potencial intelectual, e o esforço sejam os principais fatores considerados no momento da tomada de decisão de retenção do aluno no 2.º ano de escolaridade (Bonvin, 2003; Rodrigues et al., 2017; Tonhim & Impara, 1992) e que estes aspetos sejam avaliados, na maior parte das vezes, através de processos intuitivos de tomada de decisão (Vanlom-

mel, 2018). Da mesma forma, e completando o estudo de Rodrigues et al. (2017) que não envolveu professores da RAM, espera-se conhecer com mais profundidade quais as estratégias e intervenções mais utilizadas pelos docentes para evitar a retenção, o seu grau de efetividade e a dificuldade na sua implementação.

CONCLUSÃO

A decisão sobre a RE é sumamente importante, uma vez que o percurso académico dos estudantes pode ser afetado significativamente por esta prática (Bright, 2011; Goos, Belfi, et al., 2013; Jimerson, 2001; Xia & Kirby, 2009), representando elevados custos para o estado (CNE e a Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2015; OECD, 2011). Ao compreender os elementos e processos envolvidos na tomada de decisão poderemos identificar elementos que promovam uma tomada de decisão de qualidade, i.e., decisões que considerem dados sistemática e racionalmente recolhidos, critérios pré-definidos, técnicas de triangulação de dados e uma procura ativa de outras alternativas. Também será possível detetar os obstáculos presentes nesta fase do processo avaliativo e superá-los eficazmente, melhorando a qualidade da decisão, diminuindo fontes de desigualdade social e alcançando o caracter de excecionalidade que a legislação exige desta prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

Allen, C., Chen, Q., Willson, V., & Hughes, J. (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multilevel analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, 480–499.

Austin, P. (2011). An introduction to propensity score methods for reducing the effects of confounding in observational studies. *Multivariate Behavioral Research, 46*, 399–424.

Beebe-Frankenberger, M., Bocian, K., MacMillan, D., & Gresham, F. (2004). Sorting second-grade students: Differentiating those retained from those promoted. *Journal of Educational Psychology*, *96*(2), 204–215.

Berger, J., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (2018). Teaching Experience, Teachers' Beliefs, and Self-Reported Classroom Management Practices: A Coherent Network. *SAGE Open*, 8(1), 1–12.

Bonvin, P. (2003). The Role of Teacher Attitudes and Judgement in Decision-making: the case of grade retention. *European Educational Research Journal*, *2*(2), 277–294.

Bonvin, P., Bless, G., & Schuepbach, M. (2008). Grade retention: Decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 1–19.

Boraita, F. (2015). Les croyances de futurs enseignants sur le redoublement au regard de leurs connaissances sur ses effets et de leurs conceptions psychopédagogiques. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 41(3), 483–508.

Bright, A. (2011). *A Meta-analysis of the effects of grade retention of K-6 students on student achievement, 1990-2010*. (Doctoral dissertation). The University of Alabama.

Brookhart, S. (2013). The use of teacher judgement for summative assessment in the USA. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 20(1), 69–90.

Brown, G., Harris, L., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education,* 28(7), 968–978. doi:10.1016/j.tate.2012.05.003

Buehl, M., & Beck, J. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66-84). New York, NY: Routledge.

Conselho Nacional de Educação – CNE & Fundação Francisco Manuel dos Santos (2015). Aqeduto: Avaliação, qualidade e equidade da educação. Retrieved from http://www.aqeduto.pt/

Conselho Nacional de Educação (2015). *Relatório Técnico: Retenção nos Ensino Básico e Secundário.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Crahay, M., Issaieva, É., & Monseur, C. (2014). Les enseignants face au redoublement : ceux qui y croient et ceux qui n'y croient pasTeachers' opinions about grade retention: those who believe in it and those who don't. Study of teachers' psychopedagogy concepts and knowledge of research. *Revue Française de Pédagogie*, 187, 35–53.

Crahay, M., Marbaise, C., & Issaieva, E. (2013). What is teachers' belief in the virtues of student retention founded on? *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 6(11), 75–94.

Crahay, M., Wanlin, P., & Laduron, I. (2016). Funções, estruturação e evolução das crenças (e conhecimentos) dos professores. *Cadernos Cenpec*, 6(2), 316–388.

Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change*, 17, 7–28.

Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República, 1.ª série, n.º 129 de 6 de julho de 2018.

Despacho normativo n.º 1-F/2016. Diário da República, 2.ª série, n.º 66 de 5 de abril de 2016

Eurydice. (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe: Regulations and statistics.* Brussels: Education, Audiovisual and Cultural Executive Agency.

Gleason, K., Kwok, O., & Hughes, J. (2007). The short-term effect of grade retention on peer relations and academic performance of at-risk first graders. *Elementary School Journal,* 107, 327–340.

Goos, M., Belfi, B., De Fraine, B., Van Damme, J., Onghena, P., & Petry, K. (2013). Effectiveness of grade retention in primary and secondary education : A systematic review. *Pedagogische Studien*, 90, 17–30.

Goos, M., Schreier, B. M., Knipprath, H. M. E., De Fraine, B., Van Damme, J., & Trautwein, U. (2013). How can cross-country differences in the practice of grade retention be explained? a closer look at national educational policy factors. *Comparative Education Review, 57,* 54–84. doi:10.1086/667655

Haynes, S. E. (2007). *Principal and teacher beliefs and knowledge regarding grade retention: a case study*. (Doctoral dissertation). University of Missouri-Columbia.

Holmes, C. T. (1989). Grade level retention effects: a meta-analysis. In L. Shepard & M. L. Smith (Ed.), *Flunking Grades: Research and Policies on Retention* (pp. 16–33). London: The Falmer Press.

Holmes, C. T., and K. M. Matthews. 1984. The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Review of Educational Research,* 54(2), 225–36.

Jimerson, S. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437.

Kahneman, D., & Klein, B. M. (2009). Conditions for intuitive expertise. A failure to disagree. *American Psychologist, 64*, 515–526.

Kaiser, J., Retelsdorf, J., Südkamp, A., & Möller, J. (2013). Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments. *Learning and Instruction, 28*, 73–84.

Klein, G. (2008). Naturalistic decision making. *Human Factors,* 50(3), 456–460.

Martinez-Hicks, L., Clayton, J. K., & Howard, L. (2012). An Exploration of How Elementary School Principals Approach the Student Retention Decision Process. *Journal of Ethical Educational Leadership*, *2*(3), 1–19.

Meissel, K., Meyer, F., Yao, E. S., & Rubie-Davies, C. M. (2017). Subjectivity of teacher judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability. *Teaching and Teacher Education, 65*, 48–60.

Nunes, L. C., Reis, A. B., & Seabra, C. (2018). Is retention beneficial to low-achieving students? Evidence from Portugal. *Applied Economics, 50,* 4306–4317.

Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira – OERAM. (2018). *Taxas de retenção e desistência, segundo o ano letivo, por nível de ensino, ciclo de estudo e ano de escolaridade.* Retrieved from http://www.madeira-edu.pt/osecram/tabid/1621/Default.aspx

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OECD. (2011). *When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems?* Paris: OECD publishing.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OECD. (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools.* Paris: *OECD Publishing.*

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OECD. (2016). *PISA, Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*. Paris: OECD Publishing.

Pereira, M. C., & Reis, H. (2014). Retenção escolar no ensino básico em Portugal: determinantes e impacto no desempenho dos estudantes. *Boletim Económico do Banco de Portugal, junho,* 63–87. Retrieved from https://www.bportugal.pt/sites/default/files/anexos/papers/ab201407_p.pdf

Pettay, B. L. (2010). Grade retention as perceived by kindergarten through third grade teachers. *Theses, Dissertations and Capstones, 785.* Retrieved from http://mds.marshall.edu/etd

Pouliot, L. (1999, April). A double method approach for a double need: to describe teachers' beliefs about grade retention, and to explain the persistence of these beliefs. Paper presented in the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Quebec, Montreal.

Renaud, G. A. (2013). Grade Retention: Elementary teacher's perception for students with and without disabilities. *SAGE Open*, (3), 2.

Ribeiro, V. M., Kasmirski, P. R., Gusmão, J. B. de, Batista, A. A. G., Janomini, M. A., Crahay, M. (2018). Crenças de professores sobre reprovação escolar. *Educação em Revista*, *34*, 173086.

Rodrigues, M. de L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Apresentação de Resultados do Projeto Aprender a ler e a escrever em Portugal* (Relatório de progresso). Lisboa: Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência. Retrieved from http://www.epis.pt/upload/documents/592d4bcd461d4.pdf

Rubie-Davies, C., Peterson, E., Flint, A., Garrett, L., McDonald, L., Watson, P., & O'Neill,

H. (2012). Ethnicity and teacher expectations in New Zealand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *69*, 256–261.

Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H., & Ebbeler, J. (2017). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, *28*(2), 242–258.

Shavelson, R., & Stern, P. (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455–498.

Siwatu, K. (2009). Student teachers' self-efficacy beliefs regarding culturally responsive teaching and their professed classroom practices. *Teacher Education and Practice, 22*(3), 323–333.

Sudkamp, A., Kaiser, J., & Moller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 743–762.

Tomchin, E. M., & Impara, J. C. (1992). Unraveling Teachers' Beliefs About Grade Retention. *American Educational Research Journal*, 29(1), 199–223.

Vanlommel, K. (2018). *Opening the black box of teacher judgement: the interplay of rational and intuitive processes* (Doctoral dissertation). University of Antwerp.

Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). Teachers' decision-making: Data based or intuition driven? *International Journal of Educational Research*, *83*, 75–83.

Verloop, N., Driel, J. Van, & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research, 35,* 441–461.

Wilkins, J. L. M. (2008). The relationship among elementary teachers' content knowledge, attitudes, beliefs, and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education, 11*(2), 139–164.

Witmer, S. M., Hoffman, L. M., & Noms, K. E. (2004). Elementary teachers' beliefs and knowledge about grade repetition: How do we know what they know? *Education*, 125(2), 173–194.

Xia, N., & Kirby, S. (2009). *Retaining Students in Grade: A Literature Review of the Effects of Retention on Students' Academic and Nonacademic Outcomes* (Technical Report). Santa Monica, CA: RAND Corporation. Retrieved from http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR678.pdf

Sindicalismo docente e direitos LGBT+ no Brasil: percepções de professores gays militantes no ANDES-SN [131]

Luciano Pereira dos Santos [132]
Rosa Serradas Duarte [133]

Resumo
A sociedade brasileira, nas últimas décadas, vem colocando em pauta no campo dos direitos humanos, o debate sobre identidades de gênero e orientação sexual. Essas questões têm conquistado lugares de destaque em diversos cenários como política, educação, mídia, religião e movimentos sociais. Considerando que as sexualidades e identidades são construções socioculturais e, buscando compreender como as organizações sindicais docentes brasileiras têm incorporado o debate sobre identidades de gênero e orientação sexual e quais são os espaços docentes LGBT+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) ocupam nos sindicatos da categoria do professorado, este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir as percepções de professores gays, militantes no Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) sobre a atuação dessa entidade na defesa dos direitos de docentes LGBT+. Fundado em 1981, o ANDES- SN conta hoje com quase 70 mil docentes sindicalizadas/os de instituições de ensino superior e institutos de educação básica, técnica e tecnológica estando representado em todo o território nacional brasileiro por meio de suas 121 seções sindicais. A pauta LGBT foi aprovada por esta Organização Sindical no ano de 2012 e as questões relativas à luta de docentes LGBT+ estão integradas no GTPCEGDS – Grupo de Trabalho de Política de Classe para as Questões Étnicoraciais, de Gênero e Diversidade Sexual. No desenvolvimento desse estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes ativistas LGBT+ de seções sindicais de diversas regiões do Brasil e para o diagnóstico dos dados empregou-se a análise temática de conteúdo. Em seus resultados, a investigação evidencia forte presença de preconceitos e discriminações em relação às orientações sexuais e identidades de gênero ocasionando a grande dificuldade encontrada por docentes LGBT+ em consolidar as discussões sobre as diversidades sexuais enquanto políticas sindicais no âmbito do ANDES-SN.

Palavras-chave: Sindicalismo docente; Direitos LGBT's; ANDES; Docentes LGBT's; Políticas sindicais.

---

[131] Apoio: CAPES – PDSE – Programa de Doutoramento Sanduíche no Exterior

[132] lucianopereiraluciano@gmail.com Programa de Pós-Graduação em Educação; Doutorado em Educação PPGE/UFPEL/ Brasil –

[133] rosaserradas@netcabo.pt; Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa-Instituto de Educação – Programa de Doutoramento em Educação

SOBRE PROFESSORES LGBT'S NOS SINDICATOS: NEM A CIÊNCIA AINDA QUIS SABER - INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira, nas últimas décadas, vem colocando em pauta no campo dos direitos humanos, o debate sobre identidade de gênero e orientação sexual. Essas questões têm conquistado espaço em diversos cenários como política, educação, mídia e movimentos sociais. No que concerne ao âmbito político, à discussão sobre identidade de gênero e diversidade sexual tem sido palco de plataformas de campanhas eleitorais e alvo de intensos e acirrados conflitos entre parlamentares (Santos, 2016), tanto é que, em 2015 figurou no cenário das políticas educacionais o debate sobre a inclusão ou exclusão dos termos diversidade sexual e identidade de gênero no Plano Nacional de Educação e nos Planos Estaduais e Municipais de Educação (CNTE, 2015).

No campo científico, há tempos tem sido objeto de investigação das ciências biológicas e, nas últimas décadas, é notório o crescimento de estudos sobre gênero e sexualidades entre as/os pesquisadoras/res das ciências humanas e sociais enquanto que especificamente no âmbito educacional, essa temática vem concentrando-se nas questões referentes à presença marcante da LGBTfobia no ambiente escolar, no despreparo do professorado para tratar do assunto, na necessidade de inclusão do tema na formação inicial docente, nos cursos de formação continuada e nos currículos escolares (Ferreira; Santos, 2014).

As discussões em pauta até então, no campo da produção científica sobre sindicalismo docente, não tem contemplado a reflexão sobre como essas questões interpelam docentes LGBT's – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Se por um lado a produção acadêmica sobre sindicalismo docente no Brasil tem crescido nos últimos anos, por outro a maioria dos estudos tratam das questões referentes à luta salarial e às condições de trabalho. A docência é um campo de trabalho ocupado majoritariamente por mulheres, no entanto, até mesmo estudos que abordem as relações de gênero e sindicalismo docente ainda são escassas. Coronel (2014) ao analisar a produção acadêmica na pós-graduação sobre gênero e sindicalismo docente encontrou no Banco de Teses CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no período que compreende os anos de 1987 até 2011, apenas seis dissertações e duas teses que tratam das relações gênero em sindicatos de trabalhadoras/es em educação (CORONEL, 2014, p.48). Do mesmo modo que a pesquisadora Coronel, realizei no mesmo banco de dados (Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES) buscas por produções que abordem sindicalismo docente e as temáticas sobre diversidade sexual, identidade de gênero e orientação sexual compreendendo o período de 1987 até 2017 e nenhum estudo foi encontrado. Consultei ainda os anais das reuniões nacionais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) entre os anos de 2004 até 2017 (27ª à 38ª Reunião) – considerando trabalhos, pôsteres, minicursos e trabalhos encomendados dos 24 GT's (Grupos de Trabalho) e novamente não encontrei nenhum estudo sobre o sindicalismo docente e as temáticas das sexualidades.

Pode-se constatar assim, ao verificar as produções, a inexistência de estudos

que tratem das questões da diversidade sexual e identidade de gênero em sindicatos docentes. Ferreira (2010) define sindicato docente como

> Associação de caráter voluntário, sem fins lucrativos, cujo objetivo é organizar e representar o professorado (sócios e não-sócios) na defesa de interesses individuais e coletivos, particularmente quanto à melhoria das condições e valor do trabalho e das condições de ensino, mas também em relação à implantação de políticas educacionais (com suas consequências para a organização do trabalho e a qualidade da educação) (Ferreira, 2010, p.1).

Ao refletir sobre o objetivo dos sindicatos docentes de representar e defender os interesses do professorado, tendo como uma das suas particularidades lutar pela melhoria das condições de trabalho e considerando que a LGBTfobia que assola as instituições educacionais faz com que docentes LGBT's enfrentem preconceitos e discriminações em relação a identidade de gênero e orientação sexual no ambiente trabalho, suscita-me a inquietação de entender como essas organizações têm atuado na defesa dos direitos de docentes LGBT's.

Considerando que as sexualidades e identidades são construções culturais e, buscando compreender como as organizações sindicais docentes têm incorporado o debate sobre identidade de gênero e orientação sexual e que espaços docentes LGBTs ocupam nos sindicatos da categoria, este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir as percepções de professores gays, militantes no Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, sobre a atuação da entidade na defesa dos direitos de docentes LGBT's.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas compondo o corpus de análise as falas de oito professores gays de seções sindicais de diversas regiões do país que participaram do Seminário Nacional Integrado do GTPCEGDS - Grupo de Trabalho de Política de Classe para as Questões Étnico-raciais, de Gênero e Diversidade Sexual - que ocorreu na cidade de Pelotas/RS entre os dias 24 e 26 de agosto de 2017. De acordo com Minayo (1993) a entrevista semiestruturada é: "a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas, e símbolos [...] e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas." (Minayo, 1993, p.109). Para o diagnóstico dos dados empregou-se a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1979) é conceituada como:

> um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 1979, p.42).

O objetivo da análise de conteúdo é "[...] ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica

frente à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação" (MINAYO, 2004; p.203).

DO ASSOCIATIVISMO AO SINDICALISMO – O SURGIMENTO DO ANDES-SN

De acordo com Martins (2002), com a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, funda-se as primeiras escolas de ensino superior. Os primeiros cursos eram de medicina, direito, engenharia e agronomia. Embora tenha surgido no início do século XIX, conforme discorrem Borges e Lemos (2011), são os docentes do ensino primário os precursores das organizações docentes, adotando o modelo associativo.

> O associativismo docente é um fenômeno que se desenvolve no Brasil no início do século XIX, fundamentalmente a partir da segunda metade dos 1800, com características essencialmente mutualista e implementado por professores do ensino primário. Este é um traço comum na organização docente: a preponderância dos professores de instrução primária, no momento em que as associações se organizam tendo por base o grau de ensino. São os professores de primeiras letras os impulsionadores do associativismo docente, fato talvez explicável pela precariedade das condições em que tal prática era desenvolvida (Borges; Lemos, 2011, p.227).

A parir de 1870 houve um aumento no número de associações, cujo modelos variavam entre beneficentes e de auxílio mútuo, de caráter corporativo ou de cunho científico, podendo, inclusive, uma mesma organização possuir todos esses. Nesse período as associações de perfil profissional começam a ter predominância, no entanto as organizações docentes da época tinham uma curta duração (Vicentini; Lugli, 2011, pp.174-175). Sobre a educação nesse período Dal Rosso e Lúcio destacam que

> Ao final do Império e começo da República, a educação, sobretudo centrada no saber ler e escrever, era privilégio das elites e de pequenos círculos que a rodeavam. Sendo a educação restrita, o assalariamento dos docentes precário, as reações dos governos contrárias a qualquer forma de organização defensiva dos docentes, um bom número dos professores vinculados a instituições confessionais, tais condições estruturais dificultavam a organização associativa e sindical dos docentes (Dal Rosso; Lúcio, 2004, p.119).

Rêses (2008), ressalta que as associações docentes tinham um caráter assistencialista e de auxílio mútuo prestando assistência financeira para atender problemas de saúde e/ou de invalidez, serviços jurídicos e, ainda, promovia cursos de aprimoramento para o professorado. Nos anos de 1930, as associações ampliaram suas funções e procuravam também zelar pelos direitos funcionais, promover atividades recreativas, bailes, excursões. O movimento docente que antecede ao ano de 1945 é nomeado por Dal Rosso e Lúcio como período pré-

associativismo e pré-sindical. Sobre a estrutura e a atuação das associações nesse período, o autor e a autora esclarecem que

> As associações profissionais são uma forma pré-sindical, frequentemente de caráter assistencial, que busca atender a interesses profissionais da categoria de professores. Na defesa dos interesses profissionais, não raro, as associações vêem-se obrigadas a levar a frente reivindicações tipicamente sindicais, planos de carreiras, sistemas de aposentadorias. Elas não conseguem, todavia, empregar os meios mais fortes de pressão, como as manifestações públicas e as greves, em função de uma consciência presa à noção de categoria profissional (Dal Rosso; Lúcio, 2004, p.119).

Compreendendo os anos entre 1945 e 1975, no período associativo a categoria docente se organizou em associações, mas a formação de sindicatos era proibida pelo Estado. Dal Rosso e Lúcio enfatizam que nas primeiras convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT), realizadas logo após a Segunda Guerra Mundial nos anos de 1947, 1948 e 1949, cujos princípios gerais era a questão da liberdade sindical, medidas que visavam garantir à categoria docente o direito à organização sindical foram reforçadas, uma vez que as demais categorias de trabalhadores já tinham esse direito garantido. "Essa particularidade denota a dificuldade de instalação de uma rede de proteção ao trabalhador docente" (2004, p.117). A adoção de instrumentos de reforço ao direito de organização sindical docente evidências que o reconhecimento dos direitos não implica, necessariamente, em sua aplicação (Dal Rosso; Lúcio, 2004, p.117).

Da mesma forma que os sindicatos operários, a motivação para a organização dos trabalhadores docentes é a luta por melhores condições de trabalho e salários, no entanto, diferentemente dos trabalhadores dos outros setores que estão ligados à produção material, o trabalho docente, conforme elucidam Dal Rosso e Lúcio, está calcado na especificidade da ação pedagógica, o que lhe atribui um fundamento a mais no que concerne ao direito de organização sindical dessa categoria.

> Os docentes não estão envolvidos diretamente na produção da vida material da sociedade. Eles estão envolvidos no trabalho intelectual e afetivo de formação de cabeças. São os agentes principais da socialização secundária da sociedade. Contribuem para o crescimento pessoal e social dos indivíduos e para reproduzir os valores mais importantes e desejáveis da sociedade, entre os quais os da liberdade e dignidade humana. Por meio da organização sindical, os docentes não apenas defendem seus direitos. Eles perpetuam, através das gerações, o princípio de que é importante que os trabalhadores se associem para autodefender-se e para promover o desenvolvimento humano (Dal Rosso; Lùcio, 2004, p.116).

As primeiras associações do professorado do ensino superior surgem na década de 1960. A primeira foi a Associação de Docentes da Universidade Federal do Paraná (ADUFPR) criada no 1960 e em 1963 fundou-se a Associação de Docentes da Universidade Federal de Viçosa (ADUFU). Logo depois, mesmo com o golpe militar de 1964 e a ditadura instaurada no país, várias associações

foram criadas para representar a os professores do ensino superior com objetivo de defender a categoria e lutar pela democratização do país. Com a participação de 27 associações, em fevereiro de 1979 ocorreu em São Paulo o I Encontro Nacional de Associações de Docentes Universitários, (I ENAD). Em Salvador, no mesmo ano, foi criada a Coordenação Nacional das Associações dos Docentes do Ensino Superior (CONAD). Em João Pessoa, em 1980 foi realizado o II ENAD. E, em 1981, em Campinas aconteceu o III ENAD e em seguida o I Congresso Nacional de Docentes Universitários, que teve a participação de 67 Associações de Docentes, 317 delegados inscritos, 287 delegados credenciados. Nesse Congresso foi criada a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES. A ANDES tinha como principais bandeiras de luta a participação ativa nos movimentos por eleições diretas para Presidente da República e pela convocação da Assembleia Nacional Constituinte; e quanto as lutas da categoria docente, reivindicava um novo plano de carreira; reajuste salarial semestral; revogação do Decreto-Lei nº 6.733/79 que interferia na autonomia das universidades. A ditadura militar durou 21 anos e nesse período as liberdades individuais, a existência de movimentos sociais, o respeito aos direitos humanos foram fortemente reprimidos e, tendo por justificativa a "segurança nacional" ocorreram torturas, desaparecimento de presos políticos, censura e fechamento do Congresso Nacional. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 o funcionalismo público conquista o direito à sindicalização e, então, em novembro do mesmo ano a ANDES realiza o II Congresso Extraordinário e constitui-se juridicamente como Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, no entanto, mantém a sigla ANDES como forma de preservar a história construída pela associação acrescentando as letras iniciais das palavras sindicato nacional no final. Surge assim o ANDES-SN (Maues, 2015 p.255-256).

Segundo informações disponíveis em seu site na internet, o ANDES-SN conta hoje conta com quase 70 mil sindicalizadas/os de instituições de ensino superior e institutos de educação básica, técnica e tecnológica e está representado em todo o território nacional por 121 seções sindicais. Sua estrutura organizacional é composta por uma diretoria central com sede em Brasília contendo os cargos de presidente, 1º, 2º e 3º vice-presidentes; secretário geral, 1º, 2º e 3º secretários; 1º, 2º e 3º e tesoureiros, 12 diretorias regionais com 2 vice-presidentes; 2 vice-secretários; 2 vice-tesoureiros cada uma. As seções sindicais são organizadas por local de trabalho e cada uma delas possui diretoria própria com presidente 1º, 2º vice-presidentes, secretário geral, 1º, 2º secretários; 1º, 2º e 3º e tesoureiros.

A pauta LGBT passou ser incorporada pelo ANDES-SN em 2012, após aprovação em seu Congresso Nacional realizado na cidade de Manaus/AM. Hoje, as questões relativas à luta de docentes LGBT's no âmbito do sindicato estão integradas no GTPCEGDS – Grupo de Trabalho de Política de Classe para as Questões Étnico-raciais, de Gênero e Diversidade Sexual.

AS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS COMO PRODUTORAS E REPRODUTORAS DA HOMOFOBIA

O termo homofobia foi cunhado na década de 1970 e tinha como significado original o medo expresso por pessoas heterossexuais de estarem na presença de pessoas homossexuais, de lá para cá o conceito passou por muitos questionamentos e significações diferentes (PRADO, 2010). Neste texto, a homofobia será entendida, de forma sucinta, como preconceito e discriminação voltados às pessoas LGBT's. Conforme Borrillo (2015):

> Os elementos precursores de uma hostilidade contra lésbicas e gays emanam da tradição judaico-cristã. [...] Por sua vez, o cristianismo, ao acentuar a hostilidade da Lei judaica, começou por situar os atos homossexuais – e, em seguida, as pessoas que os cometem – não só fora da Salvação, mas também e, sobretudo, à margem da Natureza. O cristianismo triunfante transformará essa exclusão da natureza no elemento precursor e capital da ideologia homofóbica. Mais tarde, se o sodomita é condenado à fogueira, se o homossexual é considerado um doente suscetível de ser encarcerado ou se o perverso acaba seus dias nos campos de extermínio, é porque eles deixam de participar da natureza humana. A desumanização foi, assim, a *conditio sine qua non* da inferioridade, da segregação e da eliminação dos "marginais em matéria de sexo"" (Borrillo, 2015, p.43-44).

A igreja cristã, ao condenar a homossexualidade, promoveu a heterossexualidade monogâmica como norma, e para isso passou a pregar que as relações homossexuais eram um dos pecados mais graves, tais como o canibalismo, a bestialidade ou ingestão de imundices. Essa visão passou a influenciar na maneira como as pessoas com orientação homossexual passaram a ser tratadas, e, segundo Borrillo (2015), foi se constituindo como uma prática homofóbica. Segundo Borrillo (2009), uma das primeiras formas de violência contra gays e lésbicas é caraterizada por um sentimento de medo, aversão e repulsa. Para o autor, trata-se de uma verdadeira manifestação emotiva, espécie de fobia comparável à apreensão de estar em espaços fechados (claustrofobia) ou diante de certos animais (zoofobia):

> Eis o sentido original dado ao termo "homofobia"; entretanto, este se mostrou extremamente limitado, não abrangendo toda a extensão do fenômeno. De fato, essa forma brutal de violência resulta unicamente de uma atitude irracional que encontra suas origens em conflitos individuais. Outras manifestações menos grosseiras, mas não menos insidiosas, exercem suas violências cotidianamente. (Borrillo, 2009, p.20)

O termo homofobia aparece pela primeira vez em 1971 nos Estados Unidos, mas somente ganha visibilidade nos dicionários europeus na década de 90. Muito mais do que um "simples" sentimento de aversão/rejeição à homossexuais, este fenômeno é marcado pela exclusão e segregação, pela via da violência- física e verbal, por meio de piadas e ridicularizações das pessoas que não vivem sob a norma heterossexual predominante na sociedade. Tais atitudes evi-

denciam um receio em tornar aceitável outras formas de se relacionar. "Aceita na esfera íntima da vida privada, a homossexualidade torna-se insuportável quando reivindica publicamente sua equivalência à heterossexualidade. A homofobia é o medo de que essa equivalência seja reconhecida" (Borrillo, 2009, p. 18). Conforme nos elucida o autor, para além do medo e aversão a homossexuais, existem outras formas de homofobia já que o fenômeno é plural e complexo. Existe o que ele chama de "homofobia geral" que se configura como uma discriminação pelo indivíduo demonstrar, ou em se atribuir qualidades (ou defeitos) a pessoas que possuem características tradicionalmente pertencentes ao sexo/gênero oposto. Esta ocorre quando homens, por exemplo, apresentam características consideradas pertencentes ao universo feminino. A "homofobia individual" que estaria relacionada a uma forma de intolerância específica a gays e lésbicas e teria seus desdobramentos na utilização de termos como "gayfobia" e "lesbofobia". Esta última, para o autor, teria sua especificidade em demarcar um duplo preconceito, contra o gênero feminino e contra a sexualidade. "A lésbica sofre uma violência particular advinda de um duplo menosprezo, pelo fato de ser mulher e pelo de ser homossexual. Diferentemente do gay, ela acumula discriminações contra o sexo e contra a sexualidade "(Borillo, 2009, p. 23). Ainda nesse mesmo sentido, é necessário distinguir a homofobia afetiva, que Borrillo (2009) ressalta como de caráter psicológico e que em seus discursos condena a homossexualidade como algo inaceitável, da homofobia cognitiva que ele explica como sendo a que atua no campo social e que se encarrega de perpetuar as diferenças entre heterossexualidade e homossexualidade, como ocorre, por exemplo, quando se nega direitos civis à casais homossexuais que são totalmente aceitáveis e inquestionáveis à casais heterossexuais como é o caso do casamento civil e o direito à adoção. A homofobia está presente nos mais diversos grupos sociais, nas diferentes faixas etárias, em distintas profissões, locais, etc. No ambiente escolar, assim como em outros lugares, a homofobia aparece nos discursos docentes, nas piadas de alunos e alunos, nas posturas de funcionários, etc. (Louro, 2007).

Historicamente as instituições educacionais são instituições normativas, comprometidas em manter a ordem social hegemônica vigente – a heteronormatividade. Tal conceito foi criado por Michel Warner em 1993 (Dinis, 2011) para descrever a norma que toma a heterossexualidade como universal e os discursos que descrevem a situação homossexual como desviante. A heterossexualidade é tida como "normal", "natural" e "universal". Por conseguinte, outras formas de sexualidade são tidas como anormais, sendo percebidas como desvio, aberração, anomalia, crime, doença, imoralidade, amoralidade, perversão, pecado, etc. (Louro 2007) O padrão heteronormativo molda nas instituições escolares as condutas dos discentes e dos docentes. Treinar os estudantes para o cumprimento das regras e enquadrá-los nos padrões sociais, é um dos atributos da escola (Ferreira e Santos, 2014). Desse modo, as instituições educacionais transmitem e constroem conhecimentos ao passo que reproduzem padrões sociais, consolidam e perpetuam valores e, constituem e constroem sujeitos, legitimam relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. Atua como um aparelho disciplinador e mantenedor da norma (Junqueira, 2009a). Nelas estão presentes as

diversas formas de expressões das sexualidades. Em uma visão geral "sexualidade é o conjunto de processos sociais que produzem organizam a expressão do desejo e o gozo dos prazeres corporais, orientados a sujeitos do sexo oposto, do mesmo sexo, de ambos os sexos, ou a si mesmo/a" (Carvalho, Melo e Ismael, 2008, p.1). Nas instituições educacionais, bem como em outros lugares, a homossexualidade é encarada como "contagiosa", o que promove, consequentemente, a exclusão dessas pessoas, uma vez que a aproximação pode ser compreendida como uma identificação a tal identidade, o que vem a reforçar a marginalização desse grupo (Louro 2007). O ambiente escolar se apresenta como hostil/ intolerante e violento em relação a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT's), configurando-se, por muitas vezes, como espaço de produção e reprodução da homofobia (Junqueira, 2009b).

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES GAYS MILITANTES NO ANDES-SN

Nesse bloco são apresentadas e discutidas algumas falas de oito professores gays, militantes em seções e regiões distintas. Os sujeitos da pesquisa foram entrevistados individual e separadamente e, no tratamento dos dados para preservar a identidade e anonimato dos informantes, foram codificados por letras. Os entrevistados relatam suas percepções quanto a homofóbica que sofrem no ambiente de trabalho, bem como no sindicato. De maneira geral tecem considerações sobre como o ANDES-SN tem conduzido a pauta LGBT.

Relações de e no trabalho – homofobia na universidade

> *"O meu contato maior é com minhas colegas de trabalho – porque tenho dificuldade de trabalhar com homens" (A). "Eu tenho uma resistência grande de dar aulas nos cursos de engenharia porque são praticamente só homens. Sabe né? Homens são homofóbicos. (...) Na Universidade, é por isso que não quero dar aula pro pessoal da civil, pela mesma coisa: a gente ouve piadinhas no corredor" (B). "Eu sou professor da Engenharia de Alimentos – predominância de mulheres – alunas e professoras. Isso é bom porque é menos violento pra mim porque minhas colegas e alunas são mulheres" (C). "A diretora da minha unidade me chamou na sala e me disse: Fulano, vou falar como tua amiga, você era tão discreto, não precisava sair do armário não, precisa ser tão escancarado como o Beltrano? Depois quando mexerem contigo não adianta vir aqui reclamar" (D).*

As falas descritas acima apresentam o ambiente universitário como homofóbico. A universidade, enquanto instituição, aparece como dispositivo de vigilância e regulação das sexualidades, comprometida com a manutenção da supremacia da heterossexualidade como norma hegemônica. As dificuldades e resistências de relacionarem-se com colegas de trabalho e alunos heterossexuais do sexo masculino fundam-se nos preceitos difundidos na sociedade que estabelecem uma superioridade moral da masculinidade heterossexual sobre a masculinidade homossexual, impondo uma relação de assujeitamento, hierarquizando os homossexuais como subcidadãos, mantendo a perpetração de formas

explícitas ou sutis de violência. A Intolerância e hostilidade que sofrem são evidenciadas nos relatos ao enfatizarem que homens heterossexuais são homofóbicos, ao mencionarem as piadas de corredor e ao confidenciarem que a relação com mulheres é menos violenta indicando que as relações com homens heterossexuais são permeadas por violências morais e simbólicas. O relato da fala da diretora denuncia o assédio moral que docentes homossexuais estão compelidos a passar no trabalho, a imposição da normatização na lógica heterossexual fica explícita na atribuição de culpa ao próprio professor gay pela homofobia que sofre no ambiente de trabalho. A culpabilização é utilizada como processo de negociação do ocultamento da orientação sexual do professor e, poderá ainda, servir como justificativa para a inoperância, silenciamento e indiferença da direção, caso o docente venha sofrer violência homofóbica na universidade. Esses apontamentos nos possibilitam inferir que o ambiente acadêmico, *lócus* da produção científica, tem ao longo de sua existência, em maior ou menor grau, reproduzido padrões sociais vigentes, consolidado e perpetuado os valores da norma heterossexual na constituição e construção dos sujeitos.

Homofobia no Sindicato

> *"No Sindicato, quando entrei, logo ouvia muitas falas homofóbicas ... de forma que no início eu pensava: como eu vou fazer parte de um sindicato desses?" (A). Por diversas vezes meus colegas do sindicato tentaram me constranger fazendo piadas ou perguntando pelas minhas namoradas. Nesses momentos eu me afirmava como gay dizendo do meu namorado" (D). "Já sofri muitas atitudes preconceituosas: piadas homofóbicas, piadas machistas, principalmente dos meus colegas do sindicato – já me chamaram de bichinha! Já fui excluído de discussões onde só participavam homens..." (E). "Sabe, lá na minha cidade [...] eu não vou mais no sindicato. Eu não vou porque tenho medo de apanhar. Já fui ameaçado! Olha lá no nordeste a coisa não é fácil. A gente é discriminado na universidade pelos alunos, pelos colegas e pelo sindicato. Depois eles ficam fazendo discursos de inclusão das minorias. Inclusão só se você não é gay, porque se for, leva é porrada. Tem dois representantes da minha seção aqui no seminário, que vieram com o dinheiro do sindicato. Eles não falam comigo e com nenhum viado que tá aqui. São contra a pauta LGBT. Eu vim com meu dinheiro, paguei do meu bolso. Porque a gente faz assim ou nunca vai mudar (G). "Lésbica não tem. Aqui na nacional só conheço uma, mas não veio dessa vez. Quer dizer, professoras lésbicas nas universidades têm. Elas não estão é no sindicato. As mulheres têm preconceito. Tem preconceito de gay, mas toleram, mas lésbicas elas não aceitam" (F),*

Os relatos sobre a ocorrência de homofobia no sindicato são ainda mais enfáticos. A violência homofóbica é caracterizada pela repulsa, aversão, rejeição e exclusão. Ultrapassa da violência moral verbal para a ameaça de violência física. As falas configuram o sindicato como um espaço onde a homossexualidade não é aceita e sim parcamente tolerada. É importante esclarecer que, na maioria das vezes, os entrevistados se referem as suas seções sindicais. Os depoimentos de exclusão nos levam a intuir que a homossexualidade nesse espaço é entendida como contagiosa, a pessoa que parecer simpática ou não se posicionar contrária poderá ser acusada de ser gay ou lésbica. É possível suspeitar que parte das pes-

soas nesse ambiente consideram sujeitos homossexuais como perigosos, predatórios e contagiosos. A não aceitação da lésbica configura o duplo preconceito mencionado por Borrillo (2009), a discriminação contra o sexo e contra a sexualidade. Assim como a universidade, também é possível depreender que as falas tipificam o sindicato como um espaço disciplinador, regulador e mantenedor da norma heterossexual.

A pauta LGBT no ANDES-SN

> *"Até 2011 tinha muita dificuldade em avançar no debate – já haviam ocorrido dois seminários sobre negritudes e três sobre mulheres e nenhum sobre LGBT's" (H). "A pauta LGBT foi aprovada em 2012 no CONAD em Manaus, mas a gente articulou por fora, escondido e ganhamos de assalto porque eles não esperavam a proposta, foi no susto e tentaram impedir e tivemos que ganhar no grito" (A)"Para aprovar na plenária, não pôde ser o 1º seminário LGBT do ANDES Teve que ser I Seminário Nacional sobre Diversidade Sexual do ANDES, eu sei que teve uma disputa para colocar a diversidade sexual bem longe do nome ANDES pra não.... porque o Andes não tem viado, entendeu? Não, no ANDES não tem bicha! Foi isso que disseram" (C). "Avançamos em 2012 quando a gente fez o 1º Seminário sobre Diversidade Sexual. Só que entre 2012 e 2013 a pauta estava avançando, mas parece que isso despertou um certo medo, um certo pavor entre as lideranças mais históricas do Sindicato, mais conservadora. Um receio de se perder sindicalizados, porque senti que havia um certo medo, um receio da pauta LGBT avançar (...) é comum a gente escutar que sindicato não é lugar de viado" (C). "Na coordenação nacional não tem nenhum LGBT, mas a gente pressiona para poder discutir. Na seção é pior que na nacional" (F).*

Os trechos acima relatam as dificuldades de inserção da pauta LGBT no sindicato. Se por um lado demonstram os enfrentamentos, a persistência e a articulação dos docentes LGBT's para a conquista de espaço, por outro evidencia o preconceito e a homofobia institucional. As tentativas de silenciamento e as ofensivas homofóbicas, os repetidos relatos de diferentes entrevistados de que ouvem constantemente que *"sindicato não é lugar de viado"* e o impedimento do avanço da pauta por medo de perder associados sinaliza que a entidade, nas suas mais variadas instâncias – principalmente nas seções sindicais locais – não compreende as/os docentes LGBT's como sujeitos detentores dos mesmos direitos que docentes heterossexuais. Provoca-nos a impressão de que institucionalmente docentes LGBT's são tidos como subcidadãos, sujeitos menores e por isso com menos direitos. Nessa perspectiva, faculta-nos a percepção de que conformidade com a norma heterossexual é um dos atributos para a garantia da legitimidade e importância no espaço institucional.

ALGUNS APONTAMENTOS A PARTIR DAS FALAS DOS ENTREVISTADOS

Para além das falas apresentadas, os relatos coletados nas entrevistas salientam que nas seções a pauta LGBT circula com muita dificuldade. Segundo os pesquisados, em grande maioria as seções não cumprem os acordos estabeleci-

dos no Congresso anual de avançar com a pauta e, ainda, não financiam viagens para docentes LGBT's participarem das atividades do GTPCEGDS. Declaram a existência de uma política implícita de não fortalecer, de não fomentar as questões LGBT. Afirmam também que não há vontade política das diretorias regionais de fortalecer as discussões nas seções. Informam a existência de muitos docentes LGBT's que ocultam a sexualidade no âmbito do sindicato – tanto nas seções locais, quanto nas regionais e também na nacional – por medo de serem estigmatizados e com isso não militam pela causa na entidade e não fortalecem o movimento. Discorrem ainda sobre as dificuldades de ocupar cargos diretivos, geralmente quando se candidatam os apoiam são escassos e sofrem ameaças de desfiliação de associados caso sejam eleitos.

O que é preciso para a pauta LGBT avançar

Os entrevistados consideram que para a pauta LGBT avançar é preciso primeiramente que o ANDES -SN se conscientize e reconheça a existência de docentes LGBT's nas Universidades e a forte homofobia que assola o sindicato: *conscientizar para reconhecer, reconhecer para mudar*. De acordo com os depoentes, é preciso, ainda, que o sindicato tenha uma política de acolhimento e que promova companhas voltadas à participação de docentes LGBT's na entidade. Para avançar a pauta docentes LGBT's precisam ocupar cargos de liderança. Sobretudo, salientam a necessidade de compromisso político tanto das seções locais, quanto das regionais e da nacional, mas também da base. Por fim, destacam que é preciso ter LGBT no sindicato e também compromisso político: não adianta um sem o outro.

A ANÁLISE DAS FALAS DOS ENTREVISTADOS – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das falas evidencia forte presença de homofobia na estrutura organizacional do ANDESSN, manifestada em caráter de violência simbólica causando o assujeitamento moral e social dos docentes LGBTs. Depreende-se que a pauta LGBT ainda não está consolidada como política sindical. Por pressão da militância LGBT, nos últimos anos, o debate tem sido provocado, algumas ações têm sido implantadas e a temática tem figurado em alguns eventos da direção central, no entanto, não a pauta não está sedimentada politicamente e, ainda não se replica nas seções. Das 121 seções do ANDES-SN, as discussões sobre as diversidades sexuais, de maneira incipiente tem alcançado apenas sete.

Para finalizar retomo os escritos de Dal Rosso e Lúcio (2004) onde autor e autora distinguem o sindicalismo docente das demais categorias. Os docentes, informam eles, trabalham com a formação de ideias para o crescimento pessoal e social reproduzindo valores dentre os quais estão a liberdade e dignidade humana. "Por meio da organização sindical, os docentes não apenas defendem seus direitos. Eles perpetuam, através das gerações, o princípio de que é impor-

tante que os trabalhadores se associem para autodefender-se e para promover o desenvolvimento humano" (Dal Rosso; Lùcio, 2004, p.116). Enfatizo a importância e urgência dos sindicatos refletirem sobre a especificidade do trabalho docente. A docência trabalha com formação humana e é preciso que as organizações sindicais docentes empreendam ações de combate a LGBTfobia, tanto dentro quanto fora das entidades e promovendo políticas sindicais em favor da igualdade de direitos entre os gêneros e que combatam a discriminação por orientação sexual e/ou identidade de gênero.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Borges, A.; Lemos, Daniel. (2011).O "sangue quente" que anima a classe. A luta dos professores públicos primários da corte imperial. In: *Associativismo e sindicalismo em educação – organizações e lutas*. Sadi Dal Rosso (org.). Brasília: Paralelo 15.

Borrillo, D. (2015). *Homofobia – história e crítica de um preconceito*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Borrillo, D. (2009). Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* / Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 47-72.

Carvalho, M.; Melo, R..; Ismael, E. (2008). Atividades com o corpo na educação infantil: limites da ação e formação docente. Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder. Florianópolis. Disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST53/Carvalho Melo-Ismael_53.pdf. Acessado em 28/08/2017.

CNTE (2015). (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Gênero e diversidade sexual na escola: a CNTE apoia os movimentos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.9, n.16, 187-194. Disponível em: http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/493. Acesso em: 10 out. 2015.

Coronel, M. (2014). Gênero e sindicalismo docente: uma análise da produção acadêmica na pós-graduação. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Dal Rosso, S.; Lúcio, M. (2004). O sindicalismo tardio na educação básica no Brasil. *Revista Universidade e Sociedade. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior* -ANDES. Ano XIV. 33, 113-125

Dinis, N. (2011). Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil. 39, 39-50, Editora UFPR.

Ferreira, M.; Santos, L. (2014). Diversidade sexual e docência a produção do grupo de trabalho 23 da ANPE (2004/2011). *Revista de Educação* PUC – *Campinas, Campinas, 19, 3, 195-204.

Ferreira, M. (2010) Sindicalismo docente. In Duarte Oliveira; L Vieira. *Dicionário: Trabalho, Profissão E Condição Docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação: CDROM.

Junqueira, R. (2009a). Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In Constantina Xavier Filha, (org). *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual* (pp. 111-142). Campo Grande: UFMS.

Junqueira, R (2009b). Homofobia Nas Escolas: Um Problema De Todos. In Junqueira, R.D.

(org). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas* (pp.13--51). Brasília: MEC/UNESCO.

Louro, G. (2007). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Martins, A., (2002). Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*. São Paulo, v. 17, suplemento 3.

Maues, O. (2015). *O sindicato da educação superior e as políticas educacionais. Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, 7, 2, pp. 252-262.

Minayo, M. (1993). *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.

Minayo, M. et al. (2004). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Prado, M. (2010). Homofobia: muitos fenômenos sob o mesmo nome. In: Prado, Marco Aurélio Máximo. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica.

Rêses, E. (2008). De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor. Tese (Doutorado em 2008) Universidade de Brasília. Brasília: UnB.

Santos, L. (2016) Contribuições de disciplinas de gênero e sexualidades na formação docente inicial e continuada no enfrentamento da homofobia na escola. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Vicentini, P; Lugli, R. (2011). Associativismo docente no Brasil: Configurações e estratégias de legitimação do final do século XIX à década de 1970. In *Associativismo e sindicalismo em educação – organizações e lutas*. Sadi Dal Rosso (org.). Brasília: Paralelo 15.

Os desafios da educação inclusiva numa escola com alunos surdos

Paula Cristina da Silva Dias

Resumo
Para a compreensão da atuação da gestão escolar perante o desafio de desenvolver uma educação inclusiva relativamente ao processo educativo dos alunos surdos, procurou-se aprofundar o tipo de gestão mais eficiente e eficaz para a promoção de uma educação de qualidade para todos, compreendendo os desafios que são necessários enfrentar para que se consigam colocar em prática os conceitos teóricos existentes relativamente à inclusão. Através de uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, fundamentada principalmente numa observação participativa e em pesquisa documental, relacionaram-se os desafios da docência para com o processo de ensino e aprendizagem que valorizassem as diferenças através de estratégias e recursos pedagógicos específicos como forma de proporcionar a igualdade no desenvolvimento das aquisições do saber a todos os alunos, incluindo aqui os que têm necessidades educativas especiais, mais propriamente os alunos surdos. Existe uma estreita relação entre as temáticas da Inclusão e da diversidade que são temas que constam nas discussões na área educacional.
Parte-se do pressuposto de que a atual proposição política para uma Gestão Democrática e a Inclusão Escolar deverá estar sustentada em princípios que se estiverem bem articulados entre si, irão contribuir para a inclusão dos alunos com diversidade funcional, a sua permanência na escola e a sua inserção na sociedade efetivamente.
A Gestão Democrática é um processo político através do qual os participantes na escola discutem, deliberam, planeiam, solucionam problemas, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações votadas ao desenvolvimento da própria escola.
Este estudo resultou da observação reflexiva do ambiente escolar e dos desafios da educação inclusiva e da gestão escolar numa escola de referência do ensino secundário situada no distrito de Setúbal. Procurou-se contribuir para a reflexão sobre o papel do gestor escolar no processo de construção de uma escola que é de e para todos.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiência; Gestão Escolar; Educação de Surdos, Língua Gestual Portuguesa.

INTRODUÇÃO

O objetivo de uma educação de qualidade tem como garantia de que a mesma seja eficaz relativamente à formação de todos os educandos, e adequada às necessidades e particularidades de cada um.

Uma educação para todos é considerada quando o aluno enquanto sujeito

central do processo de ensino e aprendizagem valoriza o seu crescimento de acordo com o tempo de aprendizagem e dos meios para que a mesma se desenvolva.

Procurou-se perceber/compreender como pode a gestão escolar tornar-se mais eficiente para promover uma educação para todos, face aos desafios educacionais, os quais precisam de estar presentes no dia-a-dia de uma educação com princípios de equidade, visto que a lei assegura meios de desenvolvimento deste direito.

A gestão democrática é uma construção coletiva, que pressupõe mudança na forma de compreender os objetivos da educação, as relações que se estabelecem no contexto escolar e a função da escola enquanto instituição social.

Assim, não é somente a escola que desenvolve esta capacidade, tal como a própria sociedade. Isso significa que a escola se encontra atualmente como o centro de atenções da sociedade, uma vez que a educação na sociedade globalizada, centrada no conhecimento, constitui um grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, como condição importante para a qualidade de vida das pessoas. "Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de conceções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais interagem dirigentes, funcionários, na busca de soluções de problemas" (Em Aberto, Brasília, Lück, 2000, p.12).

Foram relacionados os aspetos da gestão e da docência como uma ação educativa que se constitui no processo de ensino-aprendizagem, quer ao nível da pesquisa, na gestão de vários contextos educativos e numa perspetiva de gestão democrática, com o objetivo de perceber como é que foi promovida a educação para educandos com necessidades educativas especiais, com especial enfoque nos desafios recorrentes do processo de ensino e nas suas adaptações e recursos necessários para a forma adequada de desenvolvimento da aprendizagem para os alunos surdos.

O Gestor escolar é um líder democrático, que trabalha, coopera participando das tarefas, que diz "nós" para avaliação dos efeitos positivos ou negativos da instituição. Este é o líder da organização que aprende e que assume responsabilidades, possibilita autonomia, que interage, participa e coordena à busca de soluções e construções. Visa um grupo motivado, cooperativo e que tenha vontade de crescer. Ser um líder leal, que seja o elo das ligações interpessoais, que não impõe a sua verdade, mas que constrói bases verdadeiras com o grupo, fazendo com que a comunidade escolar participe ativamente, trazendo-a cada vez mais para dentro da Escola procurando fomentar sempre os laços de parceria.

Na procura de uma metodologia mais adequada para o desenvolvimento deste estudo científico a pesquisadora considerou as anotações de Minayo (2003), que acredita na metodologia como sendo o caminho do pensamento a ser seguido por forma a abordar um conjunto de técnicas para a construção da atividade básica da pesquisa científica.

Segundo Alvez-Mazzoti e Gewandsznajder (1998) entre os tipos de pesquisa

existentes, existe a qualitativa, que coloca o pesquisador em contacto direto com o objeto de estudo, sendo essencial na construção descritiva de uma interpretação de fenómenos.

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os fenómenos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenómenos segundo a perspetiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p.58).

Uma vez que o objetivo deste trabalho consiste na procura de informações para a interpretação do que acontece na realidade acerca do papel da gestão escolar na educação de alunos surdos, fez-se uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva fundamentada num estudo empírico, pois pensou-se que seria o melhor caminho para conseguir alcançar os objetivos propostos.

Este artigo está organizado em três partes. A primeira parte apresentará o processo de inclusão como um desafio educacional, as conceções de educação especial e de inclusão e o acesso e qualidade como caminhos da inclusão, como suporte para a discussão. Apresentar-se-á ainda nesta parte, a questão da relação entre a gestão da escola e a educação inclusiva, o papel do gestor face às práticas educacionais; a consciencialização do gestor escolar no que concerne à organização inclusiva e a contribuição do mesmo em relação ao desenvolvimento de estratégias no processo de educação inclusiva.

Na segunda parte procedeu-se à caracterização da estratégia metodológica adotada, discutindo-se a metodologia que foi utilizada no decorrer da pesquisa e descrevendo-se a introdução de métodos de trabalho utilizados na escola.

No terceiro capítulo, apresentam-se e discutem-se os resultados da pesquisa.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Processo de Inclusão Educacional

Uma escola de qualidade tem como objetivo a promoção e integração de pessoas, fazendo com que toda a comunidade escolar (incluindo pais e alunos) participem ativamente nas tomadas de decisão. A educação traçada no processo de inclusão trata de oferecer a todos o direito de uma participação ativa com condições de qualidade para o desenvolvimento das aprendizagens.

Tendo como base as políticas públicas e as legislações vigentes, a educação de qualidade procura a promoção de igualdade entre as pessoas independentemente das suas diferenças, pois valoriza o educando em todos os seus sentidos, garantindo e fazendo valer os seus direitos fundamentais.

Em Portugal, tem-se tentado que esta escola seja concretizada desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE 46/86), em 1986, na qual a Educação Especial aparece, pela primeira vez, como uma modalidade especial

da educação, no seu 16º artigo. Contudo, tal não se conseguiu automaticamente com a lei de bases.

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no sistema educativo atual resulta de um amplo debate sobre a necessidade de se construir uma escola aberta para todos os alunos, independentemente das suas diferenças de sexo, raça, etnia ou outras (Madureira e Leite, 2003).

Com a expansão da escolaridade obrigatória, nos finais do século XIX, surgiu, um pouco por toda a Europa, uma nova escola, a escola de massas, obrigatória, gratuita e universal, que passou a receber alunos que anteriormente não tinham oportunidade de frequentá-la (Araújo, 1996).

Contudo, a separação, apesar de oferecer a estes novos alunos professores e programas educativos especializados, acentuava o carácter segregacionista social e escolar da educação (Madureira & Leite, 2003).

Nesta ótica, a separação dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) dos seus pares, que frequentavam as turmas regulares, e a sua integração em salas de apoio para usufruírem de uma intervenção educativa compensatória, passou a ser muito contestada (Madureira & Leite, 2003).

Pela primeira vez, em Portugal assumiu-se a mudança do paradigma médico para o paradigma educativo, preconizada pelo Relatório Warnock, concretizada pelo primeiro diploma dedicado "aos alunos com necessidades educativas especiais (…)".

Com a integração dos alunos com NEE no ensino regular, o diploma prevê também um conjunto de medidas que antes estavam reservadas ao ensino especial: Equipamentos especiais de compensação; Adaptações materiais; Adaptações curriculares; Condições especiais de matrícula; Condições especiais de frequência; Condições especiais de avaliação; Adequação na organização de classes ou turmas; Apoio pedagógico acrescido e ensino especial (OEI – Ministério da Educação de Portugal, 2003, pp.178-187). Este normativo prevê, ainda, que os alunos com NEE complexas passem a usufruir de um Plano Educativo Individual (PEI).

A partir daqui, e até aos princípios dos anos noventa, a análise crítica sobre as limitações e ineficácia do modelo de integração e das suas práticas educativas, foi dando lugar a uma nova perspetiva mais centrada no currículo e na escola, do que no aluno (Costa, 1996).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada em novembro de 1991, em Jomtien, na Tailândia, e em particular a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, tiveram um extraordinário impacto na implementação de políticas sociais e educativas favoráveis às perspetivas inclusivas na educação (Mendes, 2006; Sim-Sim, 2005), na medida em que se reuniram políticos de todas as regiões do mundo tendo como principal objetivo a reflexão sobre as questões que dizem respeito ao educar e aprender com deficiência para o século XXI.

Como resultado destas reuniões, tornou-se objetivo a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino. Foi também feito um alerta para a necessidade de melhorar a qualidade da educação básica através da construção de

metas a serem cumpridas para que os objetivos de qualidade da educação de todos pudessem ser assegurados.

O modelo de escola inclusiva e a conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, ações orientadoras que constam na Declaração de Salamanca (1994), através do compromisso em prol de uma Educação para Todos, reconhece a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sanciona por este meio, o Enquadramento da Acão na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações. Este modelo difundiu-se por todo o mundo e exigiu dos diferentes governos mudanças políticas e estruturais nos seus sistemas educativos, modelos estes, assentes num quadro legal que legitimasse a implementação das práticas inclusivas nas escolas regulares.

A Inclusão Educativa em Portugal

Até aos anos sessenta do século XX, Portugal ofereceu poucas respostas educativas para as crianças com deficiência, com a exceção dos alunos com deficiências sensoriais, por beneficiarem de instituições especializadas na área da surdez e da cegueira, criadas ainda nos finais do século XIX (Felizardo, 2010; Costa & Rodrigues, 1999).

Ainda na mesma década, iniciou-se o processo de integração de crianças e jovens com deficiência sensorial ou motora em algumas escolas e liceus portugueses, mas apenas para alunos capazes de acompanhar os currículos escolares normais. Esta integração era promovida pela Direção do Ensino Especial, que atuava ainda sem suporte legal, prestando unicamente um apoio educativo centrado no aluno (Madureira & Leite, 2003; Costa, 1996).

Na década de setenta, os direitos dos cidadãos portadores de deficiências físicas ou mentais foram, pela primeira vez, consagrados na Constituição da República Portuguesa, em 1976, relativamente à educação e cultura (artigo 73º), à igualdade de oportunidades no acesso e êxito escolar (artigo 74º) e numa política nacional de prevenção, reabilitação e integração social (artigo 71º).

Com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), a escolaridade obrigatória foi alargada para os quinze anos de idade. Esta lei estabeleceu, ainda, o quadro geral do sistema educativo, os seus princípios gerais (artigo 2º) e organizativos (artigo 3º) e consagrou a educação especial como uma modalidade especial da educação escolar (artigo 16º).

Numa perspetiva de escola para todos, o Decreto-Lei 319/91 contém um conjunto de medidas do regime educativo especial para os alunos com NEE (artigo 2º), impõe a participação e o envolvimento dos pais no seu processo educativo (artigo 18º), a realização de Planos Educativos Individuais (artigo 15º) e de Programas Educativos (artigo 16º).

Exigia-se, pois, a resposta à necessidade de construção de uma escola diferente, quer pela reestruturação dos seus aspetos organizativos (colaboração

entre os diferentes agentes educativos, implementação de equipas multidisciplinares de apoio), quer pela mudança de atitudes dos professores do ensino regular face à diferença e à implementação de uma prática pedagógica diferenciada (Madureira e Leite, 2003). Esta mudança de atitudes tem, obrigatoriamente, de passar por uma formação especializada que ofereça aos agentes educativos mais conhecimentos e um leque de estratégias que lhes permita lidar com as dificuldades dos alunos com NEE (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

A GESTÃO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O papel da gestão escolar na construção da escola inclusiva

O gestor que privilegie uma administração escolar participativa desenvolve meios de participação envolvendo toda a comunidade escolar: alunos, professores, funcionários, pais de alunos, enfim, todos os que estão ligados direta e indiretamente ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em determinada instituição de ensino.

> Uma administração escolar participativa é orientada pela promoção solidária da participação de todos na comunidade escolar, na construção da escola como organização dinâmica e competente, tomando decisões em conjunto, orientadas pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais elevados, respeitando os demais participantes e aceitando a diversidade de posicionamentos (Lüke, 2004, p. 5).

As escolas democráticas são escolas onde todos têm direitos de decisão de acordo com as hierarquias previamente formadas com poder de decisão de acordo com os diversos assuntos e com o poder conferido a cada um na partilha das responsabilidades. Estas comunidades incluem pessoas que refletem diferenças de idade, cultura, etnia, sexo, classe socioeconómica, e de capacidades. Estas diferenciações são o que enriquecem a comunidade e o leque de opiniões que se deve considerar.

Rodrigues (2006, p. 306) afirma que a proposta de educação inclusiva é um desafio ao exercício da profissão do diretor, pois este profissional não é um técnico ou um funcionário que executa funções enquadradas por uma cadeia hierárquica previamente definida. "A profissão de gestor escolar exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção com condições muito diferentes.

Para desenvolver esta competência tão criativa também carece de uma formação profissional".

No caso dos alunos surdos, outra grande lacuna é a forma como a gestão escolar tem de garantir o ensino da Língua Gestual Portuguesa (LGP), como meio de ensino e de aprendizagem. Mais concretamente, cingindo-nos agora particularmente aos alunos com deficiência auditiva que são também parte integrantes

de alunos com necessidades educativas especiais, é necessário oferecer a LGP, assim como oferecer a garantia do ensino da língua portuguesa como segunda língua tal como está estipulado em lei oficial própria.

Os professores que ministram aulas nas escolas de referência poderiam especializar-se em LGP, pois só assim conseguirão desenvolver um trabalho inclusivo e adequado para todos os alunos.

Na efetivação de uma educação inclusiva, a gestão escolar tem de se preocupar em atender às necessidades de todos os alunos, fazer com que todo o sistema educativo esteja empenhado em conjunto para contribuir para uma educação inclusiva. A gestão escolar tem de atender à modificação da estrutura de funcionamento e preparação profissional dos docentes, assim como à criação de oportunidades e de recursos em todos os níveis de ensino, promovendo assim na teoria e na prática a inclusão educacional e colocando de parte a desigualdade e a discriminação.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O presente estudo resulta de investigação qualitativa, na modalidade etnográfica, cujo objeto central trata sobre o papel do gestor escolar na inclusão de alunos surdos.

A etnografia como fundamento teórico-metodológico é um dos dispositivos de pesquisa qualitativa recomendados. Macedo (2006). menciona que a origem do termo etno deriva do grego ethnos, povo, pessoas. Sendo assim, de acordo com Spradley (1979), a etnografia deve ser entendida como a descrição de uma cultura, que pode ser a de um pequeno grupo tribal, numa terra exótica, ou a de uma turma de uma escola dos subúrbios, sendo a tarefa do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo. Desta forma, o estudo das transformações e das variações que ocorrem nas línguas deve: Guiar-se por uma articulação teórica e metodológica entre presente, passado e presente. Em outras palavras, inicia-se o processo de inovação no momento presente; volta-se ao passado para o devido encaixamento histórico das variantes, retornando-se, a seguir, ao presente para o fechamento do ciclo de análise (Tarallo, 2007, p. 64). É de extrema importância o destaque dos pressupostos que servem de fundamentos para a pesquisa qualitativa, conforme regista Triviños (1987). O enfoque fenomenológico valoriza a análise dos pressupostos, porque entende-se que os significados que os sujeitos dão aos fenómenos, dependem essencialmente dos pressupostos culturais próprios do meio no qual vivem. Relativamente à pesquisa de carácter Histórico-Estrutural-Dialético, a mesma não se foca somente na compreensão dos significados, mas procura-se as raízes desses pressupostos "[...] as causas de sua existência, suas relações num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais" (Triviños, 1987, p.130).

É de todo importante esclarecer o suporte teórico relativamente ao processo de investigação sobre a pesquisa qualitativa:

1º) A pesquisa qualitativa não segue uma sequência rigorosa das etapas assinaladas no desenvolvimento da pesquisa quantitativa;
2º) O pesquisador deve iniciar a sua investigação apoiado numa fundamentação teórica geral, numa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em discussão e numa análise participante. A necessidade da teoria surge em face das interrogativas que se apresentarão no decorrer do estudo.

A observação participante é uma forma de investigação que envolve um longo período de observação para ver, ouvir e registar os acontecimentos, procurando entender e validar os significados das ações, a recolha de elementos de informação, a partir da observação feita pela pesquisadora que se encontra intencionalmente no grupo a observar, ou que faz parte dele. Segundo Hammersley e Atkinson (1994, p.248), "a etnografia é uma empresa textual, porém, estes textos devem relatar a realidade como ela se apresenta na visão do pesquisado, colocando os atores, as situações, as manifestações como elas se apresentam, sem perder de vista que esta vertente metodológica busca entender os significados dos eventos na perspetiva do sujeito e não do pesquisador. Claro que isto não remete à neutralidade tão defendida pelos positivistas, mas salienta a importância do pesquisador conhecer o significado local da ação.

Pode então dizer-se que a utilização da etnografia na educação tem como objetivo compreender a realidade escolar para que se possa agir sobre ela, modificando-a, revelar a rede complexa de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrando, por exemplo, como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula, procurando uma inter-relação das dimensões cultural e institucional da prática pedagógica, de acordo com a relação dinâmica entre o pesquisador e a realidade social pesquisada.

Relativamente à participação do observador, a mesma pode ser participante e não participante. A participante consiste na participação presencial do pesquisador e pode ser feita de duas formas: a forma natural, onde o observador pertence à mesma comunidade ou grupo em investigação, ou a forma artificial, onde o observador vem de fora e se integra no grupo para poder obter informações.

Na observação não participante, o observador toma contacto com a comunidade ou realidade que está em estudo, contudo não se integra na mesma.

Este estudo apresenta as características de uma pesquisa descritiva de acordo com a análise qualitativa realizada através de estudo de caso. A definição útil de estudo de caso é dada por Yin (1989, p.23):

> "Um estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga fenómenos contemporâneos dentro do seu contexto real; quando os limites entre fenómeno e contexto não são evidentes; e no qual muitos recursos ou evidências são usados".

De acordo com Lüke e André (1986, p.13), a pesquisa etnográfica e o estudo de caso "vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola".

O estudo de caso deve ser aplicado quando o(a) pesquisador(a) tiver o interesse em pesquisar uma situação particular. As autoras referem ainda que "o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo". Este tipo de estudo apresenta características fundamentais que são destacadas pelas mencionadas autoras:

1. Os estudos de caso visam a descoberta;
2. Os estudos de caso enfatizam a 'interpretação em contexto';
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;
5. Os estudos de caso revelam experiência,
6. Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflituantes pontos de vista presentes numa situação social.

Neste tipo de pesquisa o pesquisador utiliza uma variedade de fontes para a recolha de dados em vários momentos da pesquisa e em situações diversas, com diferentes tipos de sujeitos. Assim, numa situação de pesquisa escolar, o investigador terá que observar momentos de aula, de reuniões, de entrada e saída dos alunos, bem como proceder à recolha de dados aquando do início, no meio e no fim do ano letivo. Também terá de ouvir os professores, os pais, os alunos, e os funcionários em geral para que possa elaborar as suas questões, cruzando as informações vindas dessas fontes. O resultado de todo este processo de investigação é apresentado num relatório, podendo materializar-se também em forma de slides, desenhos, fotografias, entre outras. O tipo de linguagem contido no relatório final foca um grupo pequeno, produzindo um relatório detalhado baseado em meses de pesquisa.

A fase inicial constitui a preparação do terreno de pesquisa. É o momento de definir mais precisamente o objeto, de especificação dos pontos críticos e das questões que serão levantadas, do contato com o campo e com os sujeitos envolvidos, de selecionar as fontes que servirão para a recolha de dados. Esse começo, apesar de ter toda essa preocupação com o estudo, não tem a intenção de predeterminar nenhum posicionamento, pelo contrário, o interesse vai ser de explicitar, reformular ou até mesmo abandonar alguma questão inicial.

Após a fase exploratória, que tem como finalidade definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior, o pesquisador tem de identificar a forma de como o problema vai ser estudado. Este estudo é diferente do descritivo, pois pode encontrar hipóteses para orientar estudos posteriores.

É no desenvolvimento do estudo de caso que se faz a análise dos dados e a produção do relatório. Estas observações preliminares podem ser apresentadas por escrito, através de uma apresentação visual ou auditiva, utilização de slides,

fotografias com o objetivo de se conseguirem apresentar aspetos importantes do resultado da pesquisa.

Os estudos exploratórios são, segundo Yin (1993), os de reputação mais notória. Por outro lado, os estudos descritivos representam a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto. Os estudos explanatórios procuram informação que possibilite o estabelecimento de relações de causa que melhor explique o fenómeno estudado e todas as suas relações causais.

O papel do investigador no estudo de caso em causa sustenta que o investigador se adeque ao nível relacional com o objeto de investigação. Estas posições admitem a existência de um papel mais construtivo do sujeito e, consequentemente, a existência de uma realidade subjetiva. Assim sendo, tal como anteriormente mencionado, a observação participante neste estudo, é um método interativo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar (Rodríguez et al., 1999).

Para alcançar o objetivo proposto, a recolha de dados foi feita através de análise documental, da observação participante e de um guião de registo das observações.

Na observação do desempenho do gestor da escola, das suas práticas e consequências para com os alunos surdos e os seus professores, a mesma tem de ser estudada de forma individualizada, apesar da influência de diversas e diferentes perspetivas no contexto físico, sociocultural e histórico em que está inserido.

O estudo de caso é adequado quando se pretende que determinada situação seja aprofundada relativamente a fenómenos sociais, utilizando as pessoas e as organizações como referência. Os mesmos são muito úteis na identificação dos efeitos produzidos, desenvolvendo pressupostos relativamente aos fenómenos e estabelecendo uma relação de causa-efeito. Posteriormente estes pressupostos têm de ser apoiados pelas informações obtidas no estudo de caso e têm de ser testados.

A apresentação dos resultados do estudo de caso pode ser um obstáculo a uma utilização mais generalista. Então, por forma a resolver esta questão, elabora-se um resumo gráfico com um relatório do historial e uma apresentação gráfica dos resultados obtidos (consolidados previamente) ao longo da pesquisa efetuada.

Neste estudo, a observação foi realizada no local (escola em estudo), no acompanhamento das aulas realizadas e em outros espaços escolares. A escola aqui em análise é uma escola secundária situada no distrito de setúbal, que passou a ser considerada escola de referência do nível secundário regular para a educação bilingue de alunos surdos, ao abrigo do Decreto-Lei nº. 3/2008, de sete de janeiro. Contudo, somente a partir do no ano letivo de 2016/2017 teve a frequência de alunos com estas características. O motivo pelo qual esta escola foi escolhida teve a ver com a sua localização e com o número de alunos matriculados e inseridos em turmas mistas que são turmas que englobam alunos com necessidades educativas especiais (neste caso os alunos surdos) conjuntamente com alunos sem estas características.

A escola possui cinco turmas com alunos surdos que frequentam o ensino

secundário. A observação foi realizada durante o ano letivo 2016/2018, tendo sido todas as aulas ministradas e com o registo em diários de campo direcionados aos materiais e metodologias adotados; às aulas práticas; ao horário dos intérpretes; à influência dessa prática; ao relacionamento entre professor, alunos e intérpretes; à aplicação de testes de avaliação e ao comportamento dos estudantes durante o período temporal descrito.

De acordo com os dados recolhidos, os alunos surdos são adolescentes de bom relacionamento, e dominam a Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Para favorecer o processo de aprendizagem e participação dos alunos surdos, seria necessário propiciar-lhes experiências da utilização da LGP e, para isso, tornava-se necessário que num contexto de convivência dos referidos alunos houvesse pessoas que dominassem a LGP. Assim, observou-se a necessidade de promover condições para que os alunos que ainda não dominavam a LGP a aprendessem, e os que já a dominavam que a melhorassem, e que a comunidade escolar também tivesse a oportunidade de a aprender.

A resposta a esta questão de elevada importância organizou-se da seguinte forma: no primeiro período de 2016, existiam na escola duas especialistas na área da surdez, as quais apoiavam os alunos surdos matriculados no ensino secundário regular e que utilizavam a LGP como meio de comunicação. Como eram somente duas professoras de apoio, havia muito trabalho a desenvolver com alunos com estas características, pois nem todos aquando da frequência do ensino básico tiveram apoio especializado. Na maioria das vezes tinham de estar em simultâneo com 3, 4 alunos. Devido a esta situação, a escola começou a preocupar-se em formar professores, tendo disponibilizando formação em LGP no 2º. período letivo de 2016, desde que os professores tivessem disponibilidade de tempo, uma vez que esta formação era realizada em horário pós-laboral. Participaram nesta formação cerca de 10 professoras da Escola, incluindo a pesquisadora.

Ainda no segundo período de 2016, a escola recebeu mais duas professoras especialistas em LGP, para apoiarem os alunos surdos na sala de aula, juntamente com os outros professores. No decorrer do ano letivo de 2016/ 2017, as professoras especialistas em Língua Gestual Portuguesa fizeram uma especialização em Educação Especial na perspetiva inclusiva. Neste curso foram trabalhadas as várias formas de deficiência, grupos de estudos com temas atuais sobre a inclusão, que decorriam na própria Escola, em horário pós-laboral.

Um outro aspeto que diz respeito à Escola destacada nesta pesquisa foi o texto do Projeto Educativo de Escola, reestruturado no início do ano letivo de 2017, devido a terem-se inevitavelmente de implementar mudanças que a escola estava atravessando a partir da efetivação de um Projeto de Inclusão para os Alunos Surdos.

De acordo com o objetivo desta pesquisa, foi apresentada a forma do tratamento dos dados, onde se relacionaram os objetivos da pesquisa e quais foram os mecanismos de recolha de dados.

A pesquisadora realizou o estudo de caso de acordo com a seguinte ordem:

Em primeiro lugar selecionou a os alunos e turmas a estudar, onde os dados recolhidos foram colocados numa aplicação de base de dados informática. A

mesma base de dados foi construída pela pesquisadora. De seguida procedeu ao processamento dos dados, onde a mesma abrange todas as informações disponíveis relativamente ao caso em estudo, incluindo relatórios das reuniões feitas que contêm vários tipos de informação, tais como a observação do local do projeto, os vários tipos de surdez em estudo, a interação dos alunos ouvintes com os alunos surdo, etc. Estes dados foram recolhidos e registados em arquivo informático para que se pudessem utilizar no relatório final. Posteriormente procedeu à realização do relatório sobre o caso onde os dados têm de estar todos organizados, pois inicialmente estão em bruto, formando uma estrutura de informação onde seja possível que a mesma possa ser explorada. Após esta etapa a informação redundante é eliminada (objetivo de uma base de dados). O relatório tem de ter toda a informação necessária para posteriores análises e para que se possa construir um histórico do estudo de caso.

No histórico, a monografia do estudo de caso deve permitir ao leitor o acesso à informação relevante e a cada situação particular do mesmo. Deve também fornecer uma compreensão global do estudo feito.

Na última parte irão ser apresentados os resultados obtidos na pesquisa efetuada.

APRESENTAÇÃO/ DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

> A análise e a pesquisa abrangem o trabalho dos dados, a sua organização, a sua divisão em unidades manipuláveis, a síntese, a procura de padrão, a descoberta de elementos importantes que devem ser apreendidos e a decisão sobre o que vai ser transmitido (Dias, 2018).

Com este estudo verificou-se que a Escola em foco, desde o ano de 2016, tem procurado a implementação da inclusão dos alunos surdos desenvolvendo diversas ações. Destaca-se o facto de que estas ações foram desenvolvidas coletivamente. A comunidade escolar percebeu que o processo de inclusão de alunos surdos necessita de mudanças no contexto escolar, baseadas no contato com os próprios alunos em estudo, e a realização de pesquisas e reflexões. O Projeto Pedagógico foi alterado com o objetivo de garantir a formação em LGP para todos os profissionais da Escola; a contratação de uma professora surda e de uma técnica em LGP; a ampliação dos recursos pedagógicos nomeadamente os recursos visuais; o atendimento educacional especializado nas áreas de língua portuguesa escrita e da LGP para os alunos surdos. Além destas condições, foram também identificadas outras, tais como: mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, assim como nas suas atitudes frente aos alunos surdos, e os aspetos relacionados com a gestão escolar.

Entre estas condições organizadas pela Escola para favorecer o processo de inclusão dos alunos surdos, destacam-se as ações que proporcionaram garantir a aprendizagem da LGP por toda a comunidade escolar. Percebeu-se desde o início do ano letivo de 2016/ 2017, que existiram investimentos com vista à pro-

moção da aprendizagem da LGP por todos os professores, funcionários e alunos, com o intuito de tornar a Escola um espaço bilingue real, no qual os alunos surdos pudessem comunicar com todos em sua própria língua, a Língua Gestual Portuguesa.

A avaliação destes alunos é qualitativa devido à sua especificidade e particularidade. Para estes alunos os testes são adaptados, para que os mesmos percebam o que se pretende. Nesta escola as turmas com alunos com necessidades educativas especiais são atribuídas a docentes que não conhecem esta realidade somente quando têm o primeiro contacto com a turma. Estes docentes não têm nenhuma especialização neste tipo de área/ensino. Devido a este facto, os docentes que lecionam turmas com estas particularidades acabam por sentir necessidade, e por vontade e iniciativa própria, a frequentar com custo próprio ações de formação para que consigam colmatar a comunicação em sala de aula com alunos surdos fora do horário laboral. Ao longo desta investigação verificou-se que os alunos estão bem integrados na escola em que estão inseridos e que realizaram aprendizagens significativas, socializadoras e ativas.

No decurso dos anos de 2016 e 2017, os docentes, além de frequentarem o curso de LGP, fizeram também formações ministradas por professoras formadas na área da educação especial numa perspetiva inclusiva. Os temas abordados nestas formações foram desde a contextualização histórica do surgimento de escolas somente para alunos surdos; a perspetiva de inclusão/exclusão dos mesmos; as diversas formas de interagir com alunos com esta especificidade, entre outras. Os métodos adotados foram o método descritivo, participativo, trabalhos de grupo e avaliação oral dos docentes que frequentaram este tipo de formações. Estas formações ocorriam após o horário laboral.

A Educação Inclusiva tem como princípio que todos os sistemas de ensino se devem organizar relativamente às condições de acesso, aos recursos pedagógicos e à comunicação para que promovam a aprendizagem e a valorização das diferenças e que possa atender às necessidades educacionais de todos os alunos. Aferiu-se que a Escola organizou de forma progressiva a contratação de professores especializados para que pudesse atender a necessidades educacionais especiais dos alunos surdos. Pode constatar-se que os apoios pedagógicos especializados na escola confirmam as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação e da Ciência relativamente aos apoios pedagógicos especializados na área da surdez, contudo diferem na proposta quanto ao intérprete, uma vez que na escola estudada o profissional bilíngue é que realiza a mediação (tradução) dos conteúdos lecionados entre o professor e o aluno.

A pesquisadora constatou também que as atividades utilizadas pelas professoras do ensino especial são ainda representações de uma proposta tradicional para os surdos. Não chega utilizar a LGP nas atividades letivas para que se diga que o processo de inclusão foi feito. Precisamos sim de transformar a realidade das práticas educacionais através do estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura (Soares, 1998, p.36).

A pesquisadora ficou preocupada com o facto de que alguns professores, continuarem a avaliar os alunos não fazendo provas adaptadas e quando as fazem é esse o método principal de avaliação.

Concluiu-se aqui que é de elevada importância que o processo de avaliação seja feito através de "sínteses descritivas da aprendizagem" pois poderiam relatar todos os acontecimentos em sala de aula, o que iria favorecer uma importante fonte de dados que iria ajudar a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem tendo como suporte uma construção coletiva dos seus atores.

CONCLUSÃO

Em termos de conclusão é possível evidenciar que a gestão escolar detém um papel de elevada importância diante da efetivação de uma escola que tem de superar todas as situações de desigualdade e que fornece oportunidades iguais de evolução aos seus alunos de acordo com o processo de ensino/aprendizagem.

A educação de alunos com necessidades educativas especiais ainda precisa de muitas conquistas para se tornar definitivamente inclusiva. Contudo os gestores e os professores estão comprometidos com a procura de recursos e adaptações para que o ensino qualitativo consiga valorizar o aluno e que consiga desenvolver as suas potencialidades.

A pesquisa agora apresentada teve como objetivo a procura de informações para a interpretação do que acontece na realidade acerca do papel da gestão escolar na educação de alunos surdos numa escola secundária de referência situada no distrito de Setúbal, a implementação das políticas públicas de inclusão vigentes no país e a posição do gestor escolar frente a este grande desafio.

Quando assumimos o ensino de Língua Portuguesa para surdos como segunda língua, reconhecemos a Língua Gestual Portuguesa como primeira língua da criança surda. A língua gestual é a base para o desenvolvimento cognitivo e social dos surdos, inclusive para a aprendizagem da Língua Portuguesa – modalidade escrita. Nesse sentido, garantir à criança surda a aquisição da língua gestual é o primeiro passo para que ela se possa desenvolver, uma vez que "o profundo conhecimento da língua gestual e o desenvolvimento de uma estrutura profunda bem formada dessa língua são cruciais para as capacidades cognitivas: o pensamento conceitual e abstrato" (Jokinen, 1999, p.117).

Recomenda-se que deverá existir uma ação conjunta do diretor e dos professores da escola, das autoridades educacionais, dos líderes do movimento dos surdos e dos representantes da comunidade. Assim, não só a escola se torna integradora, mas toda sociedade, contribuindo e desenvolvendo parcerias para um futuro melhor.

Este estudo foi muito importante para a aprendizagem e reflexão da pesquisadora, pois após leituras, pesquisas, análises, conversas, discussões, buscou cada vez mais superar os obstáculos que foram encontrados ao longo do caminho e com isto foi necessário pesquisar ainda mais.

Em termos de conclusão é possível evidenciar que a gestão escolar tem um

papel muito importante diante da efetivação de uma escola que supera situações de desigualdades, proporcionando aos seus educandos oportunidades iguais de evolução no processo de ensino e aprendizagem.

A educação de alunos com necessidades especiais necessita ainda de muitas conquistas para se tornar efetivamente inclusiva. Contudo, os professores e gestores comprometidos com a educação para todos, podem e devem procurar recursos e adaptações para tornar o ensino qualitativo que valorize o aluno e desenvolva todas as suas potencialidades, independentemente de qualquer particularidade.

Embora a prática de uma educação igual para todos, certos desafios relativamente aos caminhos são sugeridos pela efetivação da inclusão. Não é impeditivo que os professores, gestores e todos os profissionais envolvidos direta e/ou indiretamente com a educação escolar, procurem meios/formas para exercer uma prática educativa que inclua e elimine toda e qualquer forma de exclusão.

Referências

Araújo, H. (1996) Precocidade e "retórica" na construção da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, 5, 161-174.

Alves-Mazzotti, A. Gewandsznajder, F. (1998). *O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Thomson, 2 ed,.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. In *Teaching and Teacher Education*, 16, (1) 277-293.

Capucha, L. (2008). *Planeamento E Avaliação De Projetos Guião Prático*. Editora: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Capucha, L. (2010). Inovação e Justiça Social, Políticas activas para a inclusão educativa. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 63. 25-50. Editora: Mundos Sociais.

Correia, L. (2008a). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para pais e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008b). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.; Cabral, M. (1997) Uma nova política em educação. In Correia, L., *Alunos com Necessidades Educativas nas classes regula*res. (pp.17-43). Porto: Porto Editora.

Correia, L & Cabral, M. (1997a). Práticas tradicionais da colocação do aluno com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* pp. 13-16. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. (1996). *A escola inclusiva: Do conceito à prática*. Lisboa: Inovação.

Costa, A. Rodrigues, D. (1999). Special Education in Portugal, *European Journal of Special Needs Education*.14(1), 70-89.

Costa, A. & Rodrigues, D. (1999). Country Briefing Special education in Portugal. In European *Journal of Special Needs Education*, 14, 1, 70-89.

Declaração de Salamanca (1994). *Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Espanha.

Doziart, A. (2009). *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Duarte, R., Sanches, I. & Brites, I. (2004). Projecto de decreto-lei da educação especial e do apoio socio-educativo. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 153-157.

Felizardo, S. (2010). *Perspectivas sobre inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, pp. 28782888. Portugal: Universidade do Minho.

Godoy A. (1995a). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.

Hammersley, M & Atkinson, P. (1994). *Ethnography: Practices and Principles. Second Edition.* New York: Routledge.

Jokinen, M. (1999) Alguns pontos de vista sobre a educação de surdos nos países nórdicos. In: Skiliar, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos.* Porto Alegre: Mediação, 105-127.

Lüke, H. (2000). Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília, 17, 72, 11-34.

Lüke, H. (2004). *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. Ed. Petrópolis: Vozes.

Lüke, M. e André, A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU.

Macedo, E. (2006). Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem fronteiras*, 6, 2, 98--113.

Madureira, I. e Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta

Mendes, E. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 33, 387-405.

Minayo, M. (2003). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Oei (2003) Ministério da Educação de Portugal, 178-187.

Rodrigues, (2006) Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: Rodrigues, David (Org.). *Inclusão e educação: dozes olhares sobre a educação inclusiva*. (pp.299-318) São Paulo: Summus.

Rodríguez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Sim-Sim, I. (2005). O Ensino do Português Escrito aos Alunos Surdos na Escolaridade Básica. In I. Sim-Sim (Org.), *A Criança Surda: contributos para a sua educação* (pp. 13--28). Lisboa: Gulbenkian.

Soares, M. (1985). *Linguagem e escola - uma perspectiva social.* São Paulo: Ática.

Soares, M. (1998) .*Letramento - um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Triviños, A. (1987)Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: Augusto Nibaldo Silva Triviños,. *Introdução à pesquisa em ciências sociais.* (pp. 31-79). São Paulo: Atlas, 1987.

The Warnock Report (1978). *Special Education Needs: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Unesco. (1991). *Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*.Tailândia,

Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods.* London: Sage Publications.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – Define o regime Educativo Especial a aplicar a todos os alunos com necessidades educativas especiais, que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Revoga o Decreto-Lei n.º 319/91).

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e ensinos básico e secundário.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho – Normas orientadoras para a prestação de serviços de apoios educativos no sistema de educação e ensino não superior.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho Procede à alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, DR. 237 de 14.10.1986 (Iª Série). Estabelece o enquadramento geral do sistema educativo.

A formação de professores: desafios na construção de uma proposta de formação no século XXI

José Lopes Chicuele Camati [134]

Resumo
Este artigo, visa ficarmos enquadrados na investigação de formação de professores para um desafio na construção de proposta na formação no século XXI. Falando de formação segundo (Chivela et al., 2003: 9) "é uma área do Sistema da Educação que merece muita atenção especial, já que um dos principais pontos de estrangulamento do sistema educativo atual implementado desde 1978 se situa na qualidade e quantidade do corpo docente". Muitos autores afirmam que a formação de professores é uma das questões muito relevante para o desenvolvimento social e deve constar no primeiro plano. Precisa-se saber como deve ser a formação de professores, tendo em conta os desafios deste século. E assim segundo Quinta (2016), pensa-se que é importante aprofundar estudos nesta área científica, não só com vista a analisar o processo de formação de professores (…), mas, também, como forma de se questionar sobre os modelos usados. Assim, apresenta-se também aqueles que são os objetivos da investigação: Analisar os modelos de formação de professores do I Ciclo do Ensino Secundário, entre 1978 e 2001, como de 2002 até à atualidade; Compreender a formação de professores; Contribuir para construção de uma proposta curricular adequada na formação dos professores; Para se obter os resultados pretendidos, recorremos à análise documental: Ao longo do processo da análise documental tornou-se mais interessante manter juntamente alguns documentos que tratam explicitamente sobre o tema levantado. Neste caso foi fundamental analisar obras científicas e legislação relativa à temática.

Palavras chave: Formação de professores, construção, proposta, formação.

INTRODUÇÃO

O papel do professor precisa ser refletido. Segundo Gadotti (1998), o professor deve-se assumir enquanto um profissional humano, social e político, tomando partido e não sendo omisso, neutro, mas sim definindo para si de que lado está, pois, apoiando-se nos ideais freireanos, ou se está a favor dos oprimidos ou contra eles. Posicionando-se então este profissional não mais neutro, pode ascender à sociedade usando a educação como instrumento de luta, le-

[134] Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

vando a população a uma consciência crítica que supere o senso comum, todavia não o desconsiderando.

Para Platão [1955] a raiz do filosofar é o espanto e, para Aristóteles (s/d) [1987] foi pela admiração que os homens começaram a filosofar; e ainda o estoico Epicteto (s/d) [1914] entende que o homem filosofa por defrontar-se com situações limite, situações que lhe causam espanto e admiração, tais como o morrer, o sofrer, etc. O homem dedica-se, empenha-se, em muitas atividades que dependem de sua escolha, excluindo outras que considera menos importantes. Contudo, o homem é capaz de perspetivar de um ponto de vista exterior a partir do qual esta seriedade da sua escolha pode parecer arbitrária; deste conflito resultaria o absurdo. Isto é, por mais que se aposte na seriedade com que se vivencia determinada atividade, não se pode esconder as dúvidas que atacam pondo em causa se essa atividade merece ser vivida. Segundo Nagel (1988), se um dos termos do absurdo é a seriedade com que encaramos esta «ocupação a tempo inteiro que é a vida humana», o outro elemento é a dúvida, isto é, podemos ter uma visão subespécie a *eternitas* e podemos entender que o que fazemos é arbitrário.

A pesquisa é um dos caminhos para compreensão do mundo. Por isso é preciso repensar pontos epistemológicos centrais no processo de pesquisa para que ela cumpra sua função social. "É um trabalho humano, uma práxis para produzir o que ainda não foi pensado nem dito; é uma produção de conhecimento tomando como base uma visão de totalidade que leve à transformação da realidade e das condições objetivas, de modo que o exame dos conhecimentos instituídos possibilite sua superação e mudança" (Silva, 2009, pp.45-46).

Para se atingir altos patamares de ensino e de pesquisa de qualidade deve-se optar pela valorização da formação de professores com um currículo coerente. O acesso ao mundo da globalidade requer que qualquer estado garanta a democracia curricular. A formação de professores tem de estar no primeiro plano para a construção do futuro, assim como a capacidade produtiva de qualquer país, dando um contributo para a minimização dos problemas dos cidadãos.

Esta pesquisa visa ficarmos enquadrados no estudo de formação de professores para um desafio na construção de proposta na formação no século XXI. E falando de formação segundo (Chivela et al., 2003, p.9) "é uma área do sistema da educação que merece muita atenção especial, já que um dos principais pontos de estrangulamento do sistema educativo atual implementado desde 1978 se situa na qualidade e quantidade do corpo docente".

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ser bom professor

Ser bom professor atualmente exige renovar constantemente os conhecimentos, sabendo-se que o empenho do professor contribui profundamente para a elevação profissional. Ainda podemos nos referir que o "desafio para constru-

ção e redefinição do trabalho dos professores é o de desenvolver estruturas e processos que sejam mais flexíveis e que tenham melhor poder de resposta, capazes de lidar eficaz e refletida com as pressões de sobrecarga de inovação múltipla e de mudança acelerada" (Hargreaves,1998, p.95).

Ser bom professor obriga a que se tenha em conta a pressuposição de Estrela (2010):

> "… pressupõe o desenvolvimento mais acentuado do que até aqui de valores como a tolerância, o respeito pela diversidade, o rigor, a solidariedade e a cooperação (que há vários anos fazem parte do discurso pedagógico e da prática pedagógica de algumas escolas e se identificam com valores de cidadania) e que transcendem a sala de aula para abrangerem toda a escola e as relações com o meio. Pressupõe uma ética relacional e um novo sentido de autonomia e responsabilidade individual e do coletivo dos professores que dê resposta à necessidade de a escola funcionar como um todo, baseada no trabalho colaborativo dos professores e na aprendizagem igualmente colaborativa dos alunos, em relação com as famílias e redes de escolas em que se insere, mas também que contribua para uma consciência crítica social que leve a colaborar na procura de soluções para os males que afligem a sociedade e a escola." (Estrela, 2010, p.68).

Concordamos com a citação de Estrela (2010) porque na verdade ser um bom professor no tempo que nos encontramos, – requer que sejamos tolerantes, respeitosos, – e colaboradores com a sociedade. Sem que seja assim, torna-se difícil romper os problemas da sala de aula. Ainda acreditamos que as palavras: tolerância, respeito, solidariedade, colaborador, sejam palavras chave para um bom professor, porque constituem as linhas de contorno do que é ser um bom professor.

O trabalho de aperfeiçoar a educação não é simplesmente motivar as pessoas, é melhorar a qualidade; para uma escola trabalhar bem necessita de professores bem capacitados e atuantes; aqueles que podem interpretar a sociedade para todos e especialmente com os estudantes, assim como aqueles que respeitam os outros; aqueles que incentivam o ensino de qualidade; que são especialistas; que conseguem testar habilidades e o empenho dos educandos; bem como os que participam ativamente na ação pesquisadora. O desenvolvimento profissional é "uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras, que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos e que integra o compromisso pessoal, e disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores do conhecimento, sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas assim como a própria vulnerabilidade profissional" (Marcelo,2009, p.7). A profissão docente é uma carreira epistemológica de alta qualidade. E segundo (Zabalza, 2000) é que sendo a profissão docente uma profissão do conhecimento importa ampliar, aprofundar e melhorar a competência profissional e pessoal, num instinto de sobrevivência ativo diariamente.

Ser profissional é um amadurecimento paulatinamente, adquire-se através da experiência, da criatividade, da reflexão, da prática constantemente e através

da escola. Ser um professor profissional neste século é um grande desafio e maior incentivo. Necessitamos de modelos de formação de professores que desenvolvam o ensino criativo, honestamente para um futuro educativo que desejamos que se diferencie o passado. Isto tudo requer ouvir as muitas opiniões dos encarregados de educação e dos professores. E segundo Saviani (2009), também devemos incluir as opiniões dos alunos por mais árduos e complicados que isso se mostre na prática. Na verdade, podemos dizer de considerar muitas opiniões o que, num sistema democrático, seria a forma viável de clarificar o ensino de qualidade. O professor monocultural deve ser capacitado, está ultrapassado, tendo em conta o tempo que nos encontramos, estamos num mundo diferente do passado, atualmente existem outros elementos que também penetraram no sistema educativo nacional e internacional. No entanto nos países menos desenvolvidos o professor monocultural ainda é encarado como fosse "aquele que é competente, portanto "sabe' domina conteúdos científicos que (arbitrariamente) são considerados como curricularmente imprescindíveis" (Cortesão, 2011, pp. 45-46). Mas se recorrermos a Sobrinho (2012, p.26), vamos saber que a qualidade da educação "deve corresponder à qualidade definida pelos atores supranacionais do mundo científico de acordo com os imperativos de economia globalizada". Podemos dizer que há necessidade de se saber qual é o tipo de professor que se deve formar de acordo as realidades internacional, nacional e local. Na atualidade o esforço que se regista em qualquer país, é de promover a produtividade e o desenvolvimento. Sendo assim já não haveria mais necessidade de se ter professores aliados a monoculturalismo. A sociedade inteira precisa de formar um novo tipo de professor, que não seja reprodutor, que seja produtor, criativo, crítico, participante da construção e da reconstrução epistemológica e axiológica. E ainda nos afirma Cortesão (2011, p.50), que "o professor monocultural tem por alicerce a neutralidade como prática educativa, assente em materiais e metodologias padronizadas, priorizando a estabilidade conduzida por privilegiar a cultura erudita e nacional".

A sociedade deve esforçar tanto a fim de procurar boa solução para qualidade no contexto de formar professores. A nível internacional deve haver convergência na formação de professores para se evitar que certos países ainda estejam no modelo tradicional. Atualmente tendo em conta o desenvolvimento, a formação de professores deve centra-se na prática. Sobre a formação de professores podemos dizer que é o treinamento, é a capacitação, é a habilitação técnica, científica e profissional para ensinar e educar as crianças, os jovens, os adultos, e os velhos para descobrirem os segredos do mundo. Como diz Benavente (2008), a Formação de professores é uma orientação que visa lutar contra a pobreza e, é também uma estratégia da ação para mudança num determinado país, numa determinada região.

É importante ensinar e educar o homem perfeitamente, uma vez que sem isto o ser humano torna-se desorientado, fica sem rumo na vida e na sua caminhada. Os países civilizados investem mais na formação do homem, enquanto num país como Angola, pouco se valoriza na formação do homem. Mas "é através da educação que os países mais pobres poderão superar os seus constrangi-

mentos, permitindo a todos seus cidadãos o acesso a uma vida digna" Benavente (2008, p.8).

A formação do homem deveria ser valorizada em todo mundo porque formar o homem é transformá-lo, é mudá-lo de consciência e, é inová-lo em novas realidades. Realmente, tem-se tido a ideia de que a formação de professores serve para que as escolas tenham respostas aos desafios atuais do nosso tempo. E segundo Perrenoud, (2002, p.31), uma formação de professores aberta ao mundo e aos seus novos desafios deveria ter em conta os seguintes critérios:

- Uma aprendizagem por problemas;
- Uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática;
- Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho;
- Uma configuração dos saberes que favoreça a sua mobilização no trabalho.

Isto tudo nos faz entender que as mudanças curriculares não devem ser feitas a partir dos gabinetes, mas a partir dos professores porque são eles que constatam as realidades no terreno. "Os professores são os agentes de qualquer inovação curricular. No centro dos desafios da formação de formação de professores, estão também a preparação para mudança e para a prática flexível, a capacidade de trabalhar em equipa, de conduzir ações coletivas e negociar com outros parceiros". (Benavente, 2008, p.32).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO I CICLO EM ANGOLA

A necessidade de formação de professores já foi a iniciativa de Coménius há muitos anos, sendo a primeira instituição para a formação de professores a de São João Baptista de La Salle em 1684, em Reims e teve o nome de seminário dos Mestres. (Duarte,1986, pp.65-66). Ainda segundo Saviani (2009, p.143), a "questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando após a Revolução Francesa foi colocado o problema da instrução popular". E segundo esta autora foi daí que partiu a criação de Escolas Normais como Instituições encarregadas para preparar Professores. No caso concreto angolano, os Institutos Normais abriram em Abril de 1978 tendo em conta as decisões saídas do 1º Congresso do MPLA, sobre a Educação e o Ensino e com a necessidade de se implementar paulatinamente o novo sistema de ensino na República Popular de Angola, o Ministro da Educação, Ambrósio Lukoki, determinou que, em Abril de 1978 abririam alguns Institutos Médios Normais em Luanda, Cabinda, Uíge, Malange, Saurimo, Huambo, Benguela, Lobito, Lubango (Despacho nº 14/78).

Assim como, foram abertos também os seguintes cursos pré-universitários:

- Pré-Universitários pedagógicos (P.U.P.) com três opções: a) Matemática e Física em Luanda e no Huambo;

- Biologia e Química em Luanda e no Huambo;
- Ciências Sociais no Lubango, província da Huila (Despacho nº 14/78).

Em Angola, a formação de professores técnicos médios da educação tem o seu início em 1978-1979, com o aparecimento dos Institutos Médios Normais da Educação com professores do país e expatriados. Naquela altura, para além de formarem professores para o III nível e com a duração de quatro anos, também formavam professores para o ensino básico na duração de dois anos, cujos formandos tinham a designação de professores técnicos básicos da educação.

Segundo Peterson (2003), em 1977 e 1978/1979 Angola ainda formava professores nos centros provinciais de superação, em menos de quatro anos com objetivo de formar professores para as séries iniciais, o que já não acontece atualmente, uma vez que a formação de professores é de quatro anos.

Em Angola, os professores para o I ciclo do ensino secundário são formados nas escolas de formação de professores que, antes da reforma educativa tinham a designação de INE, Institutos Normais de Educação.

No sistema de reforma educativa, o I ciclo do ensino secundário corresponde a 7ª, 8ª e 9ª classes. O ingresso nas instituições de formação de professores do I ciclo do ensino secundário faz-se depois da 9ª classe e tem duração de 4 anos, quer dizer ingressam com a 10ª classe do II ciclo do ensino secundário e terminam a formação com a 13ª classe. O I ciclo do ensino secundário é a parte do subsistema do ensino secundário geral e, é composto pelas 7ª, 8ª, e 9ª classes, de acordo com- a lei número 17 do sistema educativo angolano. De acordo a lei número 17 do sistema educativo angolano, as escolas de formação de professores do I ciclo do ensino secundário têm como objetivo formar os professores da 7ª, 8ª e 9ª classes do I ciclo do ensino secundário.

É necessário um recurso financeiro suficiente para a melhor garantia da formação adequada e consistente. A formação deve ser eleita como prioridade de um país, considerando-a como guia de desenvolvimento do mesmo e ajudando-a com todos recursos disponíveis. Assim sendo estaríamos capazes de atacar outros problemas da nação, tais como: a saúde, a segurança, a pobreza, o desemprego, a água, a energia etc. Não nos referimos a colocar a formação em competição, mas como guia do desenvolvimento do país, sendo o caminho escolhido para atacar futuramente todos os problemas.

Portanto, se o país ampliar o número de escolas, tornando-se possível de acudir a todos os jovens em idade escolar em todos níveis de ensino, se, se colocar profissionais nessas escolas, especificamente professores em tempo integral e com bom salário, assim estaremos a atacar diretamente os problemas que anteriormente anunciámos.

Estaremos a fazer mais do atacar problemas. Estaremos a possibilitar o desenvolvimento económico, sabendo que essas pessoas com bons salários vão consumir e ativar o comércio e que com isso ativar-se-á o setor produtivo (indústria e agricultura) que poderá produzir mais. Com isso tudo é possível ter solução o problema da qualidade da educação:

Com a formação de professores muito qualificados e altamente motivados,

trabalhando integralmente numa só escola, assim formaremos cidadãos mais conscientes, críticos, criativos, esclarecidos, e com competências para ocupar os postos de trabalho de um país como Angola, que precisa de recuperar a sua habilidade produtiva. Optaríamos por esta via, a tal preferida para o progresso. Segundo Benavente (2002) ser professor envolve exposição de si mesmo (de suas competências, capacidades) e grandes responsabilidades. Todo professor tem medo de errar perante os seus alunos, o público devido á responsabilidade que lhe é atribuída. A maturidade profissional não se adquire na Universidade, adquire-se ao longo do tempo partilhando com os outros. O mundo encontra-se em constante evolução, vivemos um momento em que o conhecimento está acima de tudo. Precisa-se de bons profissionais de ensino para seguir as mudanças do mundo atual, para elogiar a pesquisa como plano de ensino que eleva o pensamento analítico da prática e que há sempre necessidade de superar constantemente os profissionais.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

Esses autores afirmam que a formação é uma das questões muito relevante para o desenvolvimento do país e deve constar no primeiro plano. Pretendemos saber como deve ser a formação de professores do I ciclo do ensino secundário tendo em conta os desafios deste século, sendo este o caso principal do nosso estudo. E assim segundo Quinta (2016), pensa-se que é importante aprofundar estudos nesta área científica, não só com vista a analisar o processo de formação de professores deste nível, mas, também, como forma de se questionar sobre os modelos usados nessa formação.

O tema criteriosamente por nós escolhido para o nosso estudo, visa ficarmos enquadrados na investigação de formação de professores do I ciclo do ensino secundário em Angola, para um desafio na construção de proposta na formação no século XXI. Falando de formação segundo (Chivela et al., 2003, p. 9) "é uma área do Sistema da Educação que merece muita atenção especial, já que um dos principais pontos de estrangulamento do sistema educativo atual implementado desde 1978 se situa na qualidade e quantidade do corpo docente".

A nossa investigação terá um design com carácter analítico-explicativo; as técnicas de recolha de dados vão basear-se em inquéritos por entrevistas aos dirigentes do Ministério da Educação, aos professores que foram formados nos anos 1980-2001 (antes da reforma educativa), e aos professores formados após a reforma educativa (2002), na cidade do Lubango. Como também recorreremos a análise documental.

Objetivos da Investigação

Assim, apresenta-se também aqueles que são os objetivos da investigação:

1) Analisar os modelos de formação de professores do I Ciclo do ensino secundário em Angola entre 1978 e 2001, como de 2002 até à atualidade.

2) Compreender a formação de professores quer do ponto de vista da proposta legislativa, quer do ponto de vista dos próprios docentes.
3) Contribuir para construção de uma proposta curricular adequada na formação dos professores do I ciclo do ensino secundário em Angola

O método de pesquisa

Uma investigação carateriza-se por uma pesquisa de questões importantes tendo em conta as etapas e os procedimentos. Cassab (2007, p.23) diz que "pesquisa é desenvolver uma atividade – em um processo, a preocupação maior é com o produto – que recebe a marca dos condicionantes sociais vigentes, com fins propostos e objetivos a alcançar".

O estudo qualitativo refere-se a pesquisa que tenta compreender as sociedades a partir das experiências concretas. "Assim, mostra os significados dos motivos, das crenças, e das atitudes fazendo parte da realidade social" (Quinta, 2016, p.21).

A palavra metodologia de investigação "(…) inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)" (Minayo, 2008, p.14).

A metodologia é o estudo dos métodos, e está além da técnica. Taylor e Bogdan (1994) frisam algumas das principais características de investigação qualitativa:

- Os investigadores qualitativos são sensíveis aos resultados que eles mesmos causam sobre os indivíduos que são os seus objetos de investigação.
- O investigador qualitativo afasta suas próprias crenças, juízos de valores, observando o senário como se estivesse a ocorrer pela primeira vez e de forma neutra.
- A investigação qualitativa é indutiva.
- O investigador observa o acontecimento e as pessoas a partir do prisma de um todo.
- Os investigadores qualitativos tentam compreender os sujeitos no interior das referências das mesmas.

Os métodos qualitativos são humanistas. As equações estatísticas perdem de vista o aspeto humano da vida social.

Os métodos qualitativos mantem-nos próximos da realidade, aproximando entre os dados coletados o que o universo realmente diz e executa. Os investigadores qualitativos dão atenção a validade da sua investigação.

Assim, definido o caminho orientador do nosso tema, há necessidade de propor o método de investigação a primar, onde o tema está inserido. Salienta-se a valorização da formação dos professores, para melhorar a educação (Cardoso, 2013).

Sujeitos da investigação

Serão 3 dirigentes do Lubango; 30 professores do I ciclo do ensino secundário da cidade do Lubango: aqueles com a formação antes de 2001, e com a formação após 2001, portanto serão todos da cidade do Lubango em Angola. Assim como os dirigentes do Ministério da Educação também serão os regionais que trabalham ou trabalharam na Direção Provincial da Educação da Huila.

O nosso universo espacial será delimitado a cidade do Lubango, devido à impossibilidade financeira de viajar em todo país. No entretanto, efetuaremos um estudo na Direção Provincial da Educação da Huila em torno dos dados estatísticos dos professores que compõem a província, para identificarmos o número total de professores neste ano 2019, em particular o número total de professores que compõe o município do Lubango.

Instrumentos de recolha de dados

Segundo Coutinho (2011, p. 201) "é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes a investigação, pois eles dão o suporte e as perspetivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e fundamentação é que darão sentido a interpretação".

Para se obter os resultados pretendidos recorreremos a dois instrumentos de recolha de dados: Análise documental da legislação e dos programas de Língua Portuguesa e Filosofia. Sobre a análise documental vamos afirmar que, toda investigação atribui uma importância ao documento para ajudar o pesquisador descobrir os factos.

Assim segundo Chaumier (1982), o objeto da pesquisa é constituído por documentos que transmitem a veracidade do passado parcialmente, proporcionando um conhecimento que é mutilado, na verdade o documento representa uma interpretação de factos reais elaborados por seu autor, e, portanto, não deve ser encarado como uma descrição objetiva e neutra dos factos.

Ao longo do processo da análise documental tornar-se-á mais interessante manter juntamente alguns documentos que tratam explicitamente sobre o tema levantado. Neste caso será fundamental analisar Revistas; jornais; lei nº 4/75 de 9 de Dezembro de 1975; Despacho nº 14/78 do Ministério da Educação; Decreto nº 40/80 de 14 de Maio; lei nº 13/01 de Dezembro de 2001; lei nº 17/16 de 7 de Outubro; Decreto Presidencial nº 109/11 de 26 de Maio; Decreto Executivo Conjunto nº 197/17 de 28 de Março; Decreto Presidencial nº 204/18 de 3 de Setembro; assim como poderemos analisar outros documentos que nos convierem. Chaumier (1982, p.27) destaca:

> "é na análise documental enquanto a análise de conteúdo sob a óptica do tratamento da informação com fins documentais que reside efetivamente o cerne dos problemas da área. Pois ela em última instância, condiciona o valor do sistema documental uma vez que o conjunto de operações de tratamento da informação utilizada na cadeia documental é que dependeram os resultados obtidos na fase da recuperação".

Neste sentido, a análise documental, no dizer do autor acima referido, constitui a parte importante e, sem a mesma, é impossível realizar o uso de informação.

Ainda no que diz respeito a análise documental em Angola, acreditamos na afirmação de Patatas (2016, p.136)" (…) este tipo de pesquisa a nível nacional tem muitas limitações oriundas das escassezes e acessibilidade de fontes, devido a fase de pós-conflitos em que se vive.".

Também o nosso trabalho vai optar pelas regras de (APA) American Psychological Association.

Ainda Chaumier (1982) nos diz que, às vezes muitos documentos analisados podem não espalhar todo trabalho analisado, e assim este tipo de estudo nem sempre é tomado como importante fonte de informação.

Desta forma, recorreremos também à entrevista semiestruturada. O guião para as entrevistas terá como objetivos:

- Saber o processo de formação de professores do I ciclo do ensino secundário em Angola em diferentes anos;
- Pesquisar os problemas sentidos na caminhada profissional dos professores;
- Conhecer os modelos implementados no ensino;
- Saber o que pensam os professores sobre a qualidade de ensino em Angola.

As entrevistas referir-se-ão à experiência profissional dos dirigentes do Ministério da Educação e dos professores no sentido de identificar os problemas profissionais sentidos ao longo da caminhada.

Usaremos as entrevistas visto que, ali o entrevistado terá conversa direta com o entrevistador. E também o entrevistador pode esclarecer caso haja dúvida. As entrevistas serão utilizadas com o objetivo de proporcionar o contacto direto com os entrevistados no sentido de «explorar deter ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos» (Bell, 2004, p.137).

De acordo Laville e Dionne (1995) e Freixo (2011), a entrevista dá oportunidade para a obtenção de dados importantes que não se conseguem em certos documentos. O recurso a entrevista permite um conhecimento único do que o inquirido diz e o expressa na linguagem não verbal ou de forma subentendida.

Nesta investigação usaremos as entrevistas semiestruturadas. Estas entrevistas, de acordo com Coutinho (2011, p.291) "utilizam-se quando importa obter dados comparáveis de diferentes participantes".

Laville e Dionne (1995, p.188) dizem que são diferentes das outras porque têm "uma série de perguntas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistado pode acrescentar perguntas de esclarecimento."

Optou-se por este tipo de entrevista, por quanto dá a liberdade necessária para diagnosticar, esclarecer confirmar os aspetos mais significativos e acentuados (Patatas, 2016).

Este género de entrevistas foi usado também nas investigações sobre expetativas e perceções de Universitários de Andrade Barbosa et al. (2011); como também em Teixeira, Castro e Zoltowski (2012); e, Oliveira et al. (2014). A inves-

tigação de Howson (2014) é o exemplo de recolher dados aplicando entrevistas em conjunto com os grupos focais.

"O processo de investigação não é só um processo de aplicação de conhecimentos, mas também um processo de planificação e criatividade controlada". (Hill, 2005, p.20).

Ao longo da aplicação das entrevistas sensibilizaremos os participantes a primarem pela sinceridade nas suas respostas. A correta apresentação dos resultados, assim como o conhecimento da contribuição dos participantes, e a apresentação posterior da metodologia aplicada ou utilizada determinam igualmente a credibilidade do estudo (Hill, 2005).

Na nossa investigação, na parte empírica (Capítulo IV) procura-se entrevistar 3 dirigentes do Ministério da Educação e 30 professores do I ciclo do ensino secundário da cidade do Lubango em Angola, conforme já nos referimos atrás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quere-se com este artigo fazer um fecho. No desenvolvimento deste artigo seguiu-se sempre como linhas mestras, – algumas diretrizes para a escrita do mesmo, – dadas para o 3º ENJIE da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, particularmente o Instituto da Educação. Neste caso e tendo em conta a metodologia usada (Análise Documental), foi sistematizada a informação apresentando os resultados que indicam como deve ser a formação de professores tendo em conta os desafios deste século, de acordo as análises feitas nas obras científicas consultadas e nos decretos relativos ao tema levantado. Neste caso deixa-se em aberto o debate sobre a metodologia e resultados obtidos, a dimensão associada á possível aplicação do artigo em causa. Em nossa opinião no conhecimento não existe o que é acabado, só existe o que é começado. Mas esperamos que o nosso artigo se verifique como nos afirma (Carvalho,1986, p. 624), "pasto excelente onde os inimigos buscam o alimento que lhes aumenta, dia a dia, a força do ataque". Assim vamos dizendo que é necessária inovação para melhoria das políticas educativas e o ensino nas escolas. E ainda como se refere (Canário,1994, p.45), "só há mudança efetiva se houver produção da inovação nas escolas".

Ao elaborar este artigo sobre a formação de Professores fez-nos perceber que fazer parte do mundo epistemológico é uma boa oportunidade de aprender, de investigar as coisas que ainda não conhecemos. Faz-nos entender que é mais uma evolução no pensar e no interpretar as coisas. Vamos frisando que persistir é o caminho interessante para o sucesso. Igualmente podemos afirmar que estamos apaixonados por esta caminhada. Muito embora que a paixão não é o suficiente para o mundo doutoral. Portanto desistir nunca deve ser opção de um amante da sabedoria que quer percorrer caminhos longos para descobrir os segredos do mundo.

Assim vamos concluir dizendo que a formação de Professores visa a melhorar e garantir confiança ao homem, dá motivação de fazer algo, e todo aquele que tem formação faz as coisas coerentemente.

REFERÊNCIAS

Andrade Barbosa de, T. L., Gomes, L. M. X., Reis, T. C., & de Souza Leite, M. T. (2011). *Expectativas e percepções dos estudantes do curso técnico em enfermagem com relação ao mer'cado de trabalho.* Texto & Contexto Enfermagem, 20, 45-51. Acedido em 22-01--2016 em http://www.scielo.br/pdf/tce/v20nspe/v20nspea05.pdf.

Angonotícias-Angop. Angola premiada pelos esforços do executivo na redução do analfabetismo. dez. 2011. Acedido a 20-12-2015. Disponível em http://www.angonoticias.com/Artigos/item/32643/angola-premiada-pelos-esforcos-doexecutivo-na-reducao-do-analfabetismo.

Aristóteles (s/d) [1987]. *Metafísica. Edición trilingue por Valentin Garcia Yebra.* Madrid: Editorial Gredos.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação. (3ª ed).* Lisboa*:* Gradiva.

Benavente, A. (2008). Luta contra a Pobreza e Educação para a Inclusão: Transformar a escola na África Subsaariana. Perspetivas*. Revista Trimestral.* 38, 2 junho.

Bogdan, R. & Bicklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (1992). *Uma escola em mudança com a comunidade.* Lisboa. Projecto ECO.

Canário, R. (1994). *ECO: um processo estratégico de mudança:* U*ma escola em mudança com a comunidade.* Lisboa. Projeto ECO.

Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro: Valorizar os professores, melhorar a Educação*. Lisboa: Guerra e Paz.

Carvalho, A. (1986). *A construção do Projecto de Escola: Experiências e reflexões*. Lisboa.

Cassab, L. (2007). *A tessitura investigativa: a pesquisa científica no campo humano social, Revista Katálysi*s, 55-63.

Chaumier, J. (1982) *Analyse et languages documentaires: Le traitment linguistec de information documentaire*. Paris: Moderne.

Chivela, D. & Nsiangengo, P. (2003). *Currículo de formação de professores do Iº ciclo do ensino secundário.* Luanda: INIDE.

Cortesão, L. (2011). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção* (3ª ed.), São Paulo: Cortez.

Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática.* Coimbra: Almedina.

Decreto-lei nº 17/16 de 7 de outubro do Ministério da Educação. *Diário da República: 1ª série nº 170.*

Despacho nº 14/78 de 18 de Março de 1978-Criação de vários Institutos Médios e PUNI`s-D.R. nº 65. *Diário da República: 1ª série nº 65.*

Duarte, S. G. (1986). *Dicionário Brasileiro de Educação.* Rio de Janeiro: Antares/Nobel.

Epitecto (s/d) [1914*]. Manuale Isttituto Editoriale Italiano*. *Milano*

Estrela, E. (2015). *Alquimia do Conhecimento. A construção do conhecimento curricular em Portugal (1970-2009).* Volume 1. Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração. Lisboa: Instituto da Educação.

Estrela, M., T. (2010). *Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. In Revista de Educação*, vol. XI, n. º1. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdades de Ciências da Universidade de Lisboa.

Freixo, M. J. (2011). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. (3ªed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Gadotti, M. (1998). *Estratégias para definição das áreas de formação e atuação do educador: Associação Nacional de Educação. A formação do educador.* São Paulo.

Hargreaves, A.; Liberman, A.; Goodson, I.; Horpins, D. *(1998). International Handbook of Educational change.* New York: Kluwer.

Howson, C. B. K. (2014). *Student expectations and perceptions of Higher Education.* Queen Mary – University of London. Acedido a 03/02/2016 em http://capd.qmul.ac.uk/events/research-seminar-student-expectations-and-perceptions ofhigher-education/

Laville, C. & Dionne, J. (1995). *A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Porto Alegre: Artmed. Belo Horizonte: Editora UFMG. Lisboa: Guerra e Paz.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação.* Número 8. Janeiro. ISSN1646-4990. Universidade de Sevilha (Espanha). Consultado em (Setembro de 2017) em http://sisifo.fpc.ul.pt

Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Técnicas de pesquisa.* São Paulo: Editora Atlas S.A

Minayo, MCDS. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10a Ed. São Paulo: Editora Hucitec.

Nagel, Thomas (1997). *Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma iniciação à Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

Oliveira, C. T. de Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G. (2014). *Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. Psicologia Escolar e Educacional,* 18(2), 239-246. Acedido em 23/01/2016 em http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0239.pdf.

Patatas, A. P. T. (2016). *As "Realidades" e as Esperanças dos estudantes da escola Superior Politécnica do Namibe.* Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração. Lisboa: Instituto da Educação.

Perrenoud, P. (2008). *A escola e a aprendizagem da democracia.* Lisboa: ASA Editores.

Peterson, P. D. (2003). *O professor do ensino básico: Perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Platão (s/d) [1955]. *Fédon, trad. do grego por Paleikat e Cruz Costa.* Porto Alegre.

Quinta, J. (2016, julho). *História de Formação de Professores em Benguela. Situação sociolinguística em Angola.* Conferência dos Investigadores da ULHT. Lisboa: ULHT.

Saviani, D. (2009). *A Pedagogia no Brasil: História e Teoria. Campinas*. São Paulo: Autores Associados.

Silva, M. (2009). *Complexidade da Formação de Professores: Saberes teóricos e saberes práticos (online).* São Paulo: Editora UNESP: Cultura Académica.

Sobrinho, J. D. (2012). Acreditación en América Latina: Crisis de la educación superior y distintas fases de la calidad. In Rosario Muños et all. La acreditación superior en Liberomérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. *Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados, I*. Bloomington: Red De Académicos de iberoamérica, A. C.

Teixeira, M., Castro, M. & Zoltowski A. (2012). Academic and social integration during the first weeks at the university: perceptions of university students. Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: percepções de estudantes universitários. Periódicos Eletrónicos de Psicologia. Gerais*: Revista Interinstitucional de Psicologia,* 5(1), 69-85. Acedido a 22/01/2016 em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198382202012000100006&lng=pt&tlng=en.

Zabalza, M. (2000). Los Nuevos Horizontes de la formción en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialética de la relación entre formación trabajo y desarrollo personal a la largo de la vida. In A. Manclús Estella (ed), *Formación y empleo: Enseñanza y competencias.* Granada: Comares.

Desenvolver a compreensão dos números racionais: uma experiência de ensino no 5.º ano de escolaridade [135]

Sofia Graça [136]
João Pedro da Ponte [137]
António Guerreiro [138]

Resumo
Este estudo pretende analisar a forma como os alunos do 5.º ano evoluem na sua compreensão dos números racionais, sendo usada a metodologia de Investigação Baseada em Design. Os resultados relativos ao primeiro ciclo de experimentação mostram que, antes de iniciar uma experiência de ensino, os alunos evidenciavam grandes dificuldades relativas às diferentes representações dos números racionais e conversão entre elas, aos seus diferentes significados e às suas operações, que realizavam aplicando regras às quais não atribuíam sentido. Após a experiência de ensino, os alunos demonstraram um melhor domínio nestas três áreas e uma melhor compreensão dos conceitos envolvidos.

Palavras-chave: Ensino básico; números racionais; educação matemática; resolução de problemas

INTRODUÇÃO

Os números racionais, nomeadamente o seu ensino e aprendizagem, têm sido objeto de estudo ao longo de vários anos por investigadores na área da Educação Matemática (Lamon, 2007; Pinto, 2011). Os resultados destes estudos mostram que o desempenho dos alunos nesta área da Matemática fica, muitas vezes, aquém do que seria desejável. Uma compreensão dos números racionais envolve a compreensão de diversos conceitos a eles associados, nomeadamente conceitos relativos às suas representações, aos seus significados e às suas operações. Contudo, as metodologias de ensino tendem a privilegiar a aplicação de regras sem sentido para os alunos em vez da compreensão dos conceitos envolvidos.

[135] Este trabalho foi elaborado com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito de uma bolsa de doutoramento com a referência SFRH/BD/130343/2017.0
[136] UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
[137] UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
[138] UIDEF, Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve

Deste modo os alunos não desenvolvem o seu sentido de número racional (Lewis & Perry, 2014) nem o seu sentido de operação (Huinker, 2002). Tendo em vista procurar soluções para esta dificuldade, este estudo tem como objetivo investigar como os alunos do 5.º ano evoluem na sua compreensão dos números racionais no quadro de uma experiência de ensino envolvendo resolução de problemas e tarefas de exploração.

REPRESENTAÇÕES

As representações têm um papel fundamental na Matemática tornando esta disciplina mais acessível aos alunos e proporcionando uma aprendizagem mais significativa (Ponte & Velez, 2011). Para Bruner (1999), existem três tipos de representações – ativas, icónicas e simbólicas. As representações em fração, numeral decimal e percentagem constituem representações simbólicas dos números racionais. As diferentes representações dos números racionais bem como a flexibilidade de conversão entre elas são fundamentais na aprendizagem destes números e parte integrante da sua compreensão, pelo que, na perspetiva de Lamon (2001) e Post, Cramer, Behr, Lesh e Harel (1993), devem ser utilizadas em paralelo para facilitar a aprendizagem dos alunos.

SIGNIFICADOS

Os números racionais também podem assumir diferentes significados: parte-todo, quociente, operador e medida. As razões, por sua vez, representam um índice comparativo entre duas quantidades. A relação parte-todo que, frequentemente, é introduzida através de modelos geométricos, ocupa um lugar de destaque na abordagem inicial às frações, e na qual a noção de partes congruentes tem um papel fundamental. O significado quociente está associado a contextos de partilha, a relação entre e 3:5 pode constituir um obstáculo para os alunos (Llinares & Sánchez, 1997). O significado operador é visto como uma transformação, estando a ele associadas as operações de multiplicação e divisão. O significado medida, por sua vez, descreve a comparação de uma quantidade em relação a outra, que é tomada como unidade de medida, estando muitas vezes associado ao modelo da linha numérica (Bright, Behr, Post & Wachsmuth., 1988). De acordo com Behr, Wachsmuth, Post e Lesh (1984), um dos aspetos cruciais para o sucesso em tarefas que envolvem a compreensão dos números racionais é a compreensão e flexibilidade no trabalho com os diferentes significados.

OPERAÇÕES

As operações com números racionais são um subtópico com muita relevância no campo dos nos números racionais, no entanto, têm causado grandes obs-

táculos aos alunos, que baseiam o seu trabalho na aplicação de regras sem compreender os conceitos envolvidos e não analisam a razoabilidade dos resultados obtidos (Braithwaite, Pyke & Siegler, 2017; Pinto, 2011). Na adição e subtração de frações, a necessidade de um denominador comum ou o papel da equivalência de frações não são, muitas vezes, compreendidos pelos alunos (Behr & Post, 1992). A multiplicação, por sua vez, é frequentemente encarada apenas como um conjunto de adições sucessivas, o que não é adequado ao campo dos números racionais, uma vez que o produto obtido pode ser menor que um dos fatores (Greer, 1992; Pinto, 2011). Quanto à divisão, esta é, frequentemente, associada apenas a contextos de partilha. A ideia incorreta de que a divisão diminui sempre ou que o dividendo tem de ser sempre superior ao divisor pode ser ultrapassada numa abordagem às frações que contemple o significado medida (Greer, 1992). O algoritmo do denominador comum oferece grandes potencialidades para uma compreensão concetual desta operação (Zembat, 2015). Para Behr e Post (1992), o uso de modelos pode ajudar os alunos a compreender os conceitos envolvidos quando adicionam, subtraem, multiplicam ou dividem frações, proporcionando a sua compreensão concetual.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo segue uma metodologia de Investigação Baseada em *Design* (IBD) contemplando dois ciclos de experimentação. Trata-se de uma investigação qualitativa e interpretativa (Erickson, 1986) dada a natureza do seu objetivo – investigar como os alunos do 5.º ano evoluem na sua compreensão dos números racionais no quadro de uma experiência de ensino envolvendo resolução de problemas e tarefas de exploração. Os participantes são alunos de uma turma do 5.º ano de um Agrupamento de Escolas que funciona como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). O primeiro ciclo de experimentação decorreu no ano letivo de 2017/2018 (janeiro e fevereiro). Os instrumentos de recolha de dados foram dois testes (inicial e final) complementados com entrevistas semiestruturadas individuais conduzidas pela primeira autora deste artigo, durante as quais os alunos explicaram a forma como pensaram para resolver cada uma das questões. Foram igualmente recolhidas e analisadas as tarefas resolvidas pelos alunos durante as aulas, tendo sido estas gravadas em áudio e vídeo. Todas as aulas desta experiência de ensino foram lecionadas pela autora deste artigo e seguiram uma abordagem de ensino-aprendizagem exploratório, ou seja, cada uma das dezoito tarefas da experiência de ensino foi apresentada aos alunos, estes trabalharam autonomamente, seguindo-se um momento de discussão coletiva e síntese. Na resolução das tarefas relativas às operações, o uso de modelos (circulares e retangulares) foi fundamental. Na introdução de cada operação, os alunos eram conduzidos ao uso destes modelos, fornecidos nos enunciados das tarefas, para facilitar a compreensão dos conceitos envolvidos, progredindo então para a manipulação simbólica com compreensão. Nas operações de adição e subtração, os modelos permitiram compreender a necessidade de denomina-

dores comuns. Na abordagem à multiplicação, os modelos permitiram aos alunos compreender, por exemplo, a mudança de unidade de referência ao longo do problema. Relativamente à operação de divisão, os modelos retangulares foram fundamentais para a compreensão dos alunos, sendo promovido o uso do algoritmo do denominador comum. Os dados deste estudo foram analisados com base no desempenho dos alunos a nível das representações dos números racionais e conversão entre elas, dos significados das frações e das operações nesta representação. O segundo ciclo de experimentação está em curso no mesmo estabelecimento de ensino, pelo que os dados apresentados dizem respeito apenas ao primeiro ciclo de experimentação.

RESULTADOS

Teste inicial:

Representações

A Figura 1 mostra a compreensão dos alunos a nível das diferentes representações dos números racionais e o modo como efectuavam conversões entre elas. Apesar de os alunos terem demonstrado saber que os números racionais podem ser representados de diferentes formas, a maioria não conseguiu efetuar conversões entre elas.

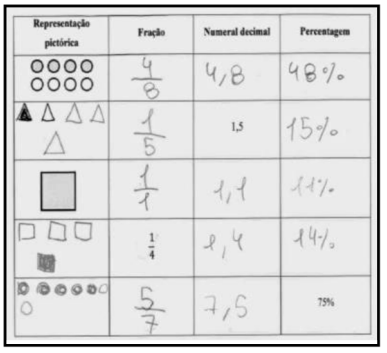


Figura 1. Resolução de Nádia (teste inicial)

Para converter uma fração num numeral decimal, Nádia substituiu o traço de fração por uma vírgula entre os dois números. A partir desta representação, efetuou a representação em percentagem retirando a vírgula ao numeral decimal e acrescentando o símbolo da percentagem a seguir ao número.

Significados

A compreensão do significado parte-todo esteve ao alcance da maioria dos alunos, contudo, em contextos discretos, em que o número total de objetos era superior ao denominador da fração, sendo necessário realizar subgrupos, os alunos mostraram ter dificuldades. O significado quociente das frações surgiu numa situação de partilha equitativa de grandezas contínuas/discretas (três tartes por quatro pessoas). A maioria dos alunos recorreu a uma representação pictórica na resolução da questão, da qual demonstraram total dependência, contudo, não conseguiram expressar, na forma de uma fração, a quantidade atribuída a cada pessoa. Apresentaram justificações como " é ^{1} porque cada pessoa come uma fatia das três 3 tartes", relacionando grandezas distintas, neste caso, fatias e tartes. Para analisar a compreensão dos alunos do significado medida, estes teriam que determinar as frações que representam o comprimento de duas barras, tendo outra como referência, bem como a respetiva quantidade fracionária (Nesta questão os alunos demonstraram lacunas substanciais, considerando que os denominadores corresponderiam ao número de centímetros que cada barra media. O numerador, por sua vez, deveria manter-se nas restantes situações, por representar a unidade de medida. O significado operador surgiu numa questão em que os alunos teriam que determinar uma quantidade a partir de outra, sabendo que a primeira representava da segunda, sendo este o operador em causa. Nesta questão, foi frequente os alunos subtraírem a fração do valor total (180 euros), subtraindo o numerador e posteriormente o denominador. Justificações como "era 180 e ela gastou e a nossa professora ensinou-nos sempre a fazer 180 menos 2 e depois é 180 menos 3!" demonstram que estes alunos não compreendem concetualmente o significado operador das frações.

Operações

No teste inicial, os alunos realizavam as operações de adição e subtração adicionando ou subtraindo numeradores e denominadores de forma independente, não compreendendo a necessidade de um denominador comum.

Teste final:

Representações

Ao contrário do que se verificou no teste inicial, no teste final os alunos mostraram um bom desempenho numa questão que envolvia as diferentes representações dos números racionais e a conversão entre elas (Figura 2).

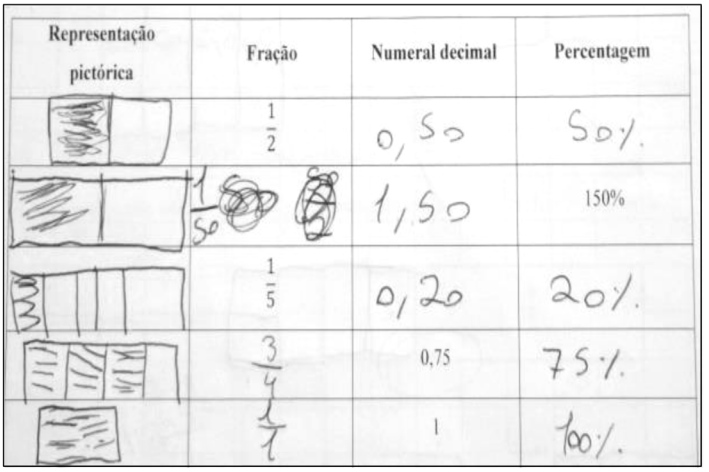


Figura 2 – Resolução de Nádia (teste final)

Durante a entrevista apresentaram justificações que mostram alguma compreensão dos conceitos envolvidos, por exemplo, "[1] é uma figura dividida em cinco partes e uma está pintada.

Depois fiz a conta de 100% a dividir por estes bocadinhos e dava 20% em cada bocadinho. […] é 0,20 porque cinco vezes isto vai dar uma unidade" (Nádia).

Significados

O significado parte-todo surgiu ao longo de várias questões do teste final. De um modo geral, os alunos mostraram uma compreensão flexível deste significado, mesmo em contextos discretos nos quais teriam que considerar mais do que um item em cada grupo. O significado quociente das frações surgiu através de uma situação de partilha equitativa de grandezas contínuas/discretas (seis pizas por cinco pessoas). Os alunos resolveram a questão com sucesso e apresentaram as suas justificações referindo que "Aqui é [6] porque são seis pizas e havia cinco 6 amigas a comer!" (Daniel) ou "É porque se todas as pizas tivessem divididas em cinco fatias 5iguais, que era os amigas, dava seis fatias a cada amiga!". O significado medida surgiu numa questão em que os alunos teriam que determinar o comprimento de dois segmentos de reta tendo outro como unidade de medida, colocados sobre papel quadriculado. Nesta questão muitos alunos ainda apresentaram dificuldades, aplicando a estratégia de contar o número de lados do quadrado em cada segmento para obter o denominador das frações. A questão relativa ao significado operador neste teste final pretendia que o aluno determinasse de um percurso de 15 km. Os alunos mostraram compreender este significado justificando que "15 km era uma unidade. Depois

dividi por 3 para ver quanto é que era . Como aqui estava , multipliquei o cinco por dois!". (Daniel). No entanto, após identificarem e realizarem a operação de multiplicação, alguns alunos não conseguiram associar o resultado obtido ao contexto do problema: "Aqui é 15 vezes […] e deu , que é a minha resposta […] os quilómetros são estes!" (Nádia).

Operações

Nas operações de adição e subtração do teste final, os alunos aplicaram corretamente o algoritmo, demonstrando compreender o seu significado ao referir que "aqui em baixo não era tudo do mesmo tamanho, fiz para ser e comecei aqui pelo dez. […] Depois somei as partes todas e deixei o de baixo, que diz o tamanho das partes que estão aqui!" (Ana Rita), ou "É uma conta de menos! Se comeram do saco todo, temos que tirar isso […] Mas não podemos fazer três menos um, porque as partes não são iguais e têm que estar!" (Daniel). A operação de multiplicação surgiu num contexto de relação multiplicativa, no qual os alunos teriam que determinar uma parte de outra. Apesar de permanecerem algumas dificuldades em relação à compreensão desta operação, uma parte dos alunos teve um bom desempenho, justificando que "A Maria deitou coco ralado em cima das pepitas e, por isso, fiz vezes, porque é uma parte de outra!" (Daniel). A operação de divisão surgiu num contexto de medida, no qual os alunos teriam que determinar o número de grupos, tendo o valor inicial e a quantidade em cada grupo. A maior parte dos alunos teve um desempenho bastante positivo nesta questão. Identificaram a operação a utilizar no contexto do problema, recorrendo ao algoritmo do denominador comum como estratégia de resolução, demonstrando compreender o seu significado "Aqui eu dividi para ver quanto é que isto [$\frac{1}{8}$] cabia em 2 $\frac{1}{4}$ […] pode fazer dezoito bolos!" (Daniel).

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados relativos aos testes inicial e final neste primeiro ciclo de experimentação mostram que, antes da experiência de ensino, os conhecimentos dos alunos relativos às representações dos números racionais restringiam-se à representação em fração, não estabelecendo qualquer conexão com as restantes representações. Após a experiência de ensino, estes alunos demonstraram alguma compreensão dos conceitos de fração, numeral decimal e percentagem, realizando conversões entre elas. Os diferentes significados das frações também constituíam obstáculos para os alunos, que apenas demonstravam familiaridade apenas com a relação parte-todo, particularmente em contextos contínuos. No teste final demonstraram uma melhor compreensão dos significados parte-todo, quociente e operador. O significado medida, contudo, ainda representou algumas dificuldades para os alunos. Antes da experiência, as operações de adição e subtração eram realizadas adicionando ou subtraindo numeradores e denominadores de forma independente, sem uma compreensão concetual. Após a expe-

riência de ensino, os alunos demonstraram compreender concetualmente as quatro operações, embora a multiplicação e a divisão ainda envolvessem algumas dificuldades para os alunos. O uso de modelos contribuiu para a compreensão concetual dos alunos das operações com números racionais.

REFERÊNCIAS

Behr, M., J., Wachsmuth, I., Post, T. R. & Lesh, R. (1984). Order and equivalence of rational numbers: a clinical teaching experiment. *Journal for Research in Mathematics Education,* 15(5), 323-341.

Behr, M., & Post, T. (1992). Teaching rational number and decimal concepts. In T. Post (Ed.), *Teaching mathematics in grades K-8: Research-based methods* (2nd ed.) (pp. 201248). Boston: Allyn and Bacon.

Braithwaite, D., Pyke, A., & Siegler, R. (2017). A computational model of fraction arithmetic. *Psychological Review*, 124(5), 603-625.

Bright, G., Behr, M., Post, T., & Wachsmuth, I. (1988). Identifying fractions on number lines. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19(3), 215-232.

Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock (Org), *Handbook of research on teaching* (pp.119-161). NY: Macmillan.

Greer, B. (1992). Multiplications and division as models of situations. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 276-295). New York, NY: MacMillan.

Huinker, D. (2002). Examining dimensions of fractions operations sense. In B. Litwiller & G. Bright (Org.), *Making sense of fractions, ratios, and proportions: 2002 Yearbook* (pp. 7278). Reston, VA: NCTM.

Lamon, S. (2001). Presenting and representing from fractions to rational numbers. In F. R. Curcio (Ed.), *The roles of representation in school mathematics*: *2001 Yearbook*. Reston, VA: NCTM.

Lamon, S. (2007). Rational numbers and proportional reasoning: Toward a theoretical framework for research. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 629-668). Greenwhich, CT: Information Age.

Lewis, C, & Perry, R. (2014). Lesson study with mathematical resources: A sustainable model for locally-led teacher professional learning. *Mathematics Teacher Education and Development*, *16*(1), 22-42. Retirado de https://eric.ed.gov/?id=EJ1046670

Llinares, S., & Sánchez, M. V. (1997). *Fracciones: La relacion parte-todo*. Madrid: Sintesis.

Pinto, H. (2011). *O desenvolvimento do sentido da multiplicação e da divisão de números racionais* – Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Ponte, J. P., & Velez, I. (2011). *Representações em tarefas algébricas no 2.º ano de escolaridade*. Boletim GEPEM, *59*, 53-68.

Post, T, Cramer, K., Behr, M., Lesh, R., & Harel, G. (1993). Curriculum implications of research on the learning, teaching, and assessing of rational number concepts. In T. Carpenter, E. Fennema & T. Romberg (Eds.), *Learning, teaching, and assessing rational number concepts: Multiple research perspectives*. (pp.327-362). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zembat, I. (2015). An alternative route to teaching fraction division: Abstraction of common denominator algorithm. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 399-422. Retirado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068041.pdf

Mobilidade e identidade docente

Mário C. Rodrigues [139]
Mª Luísa Branco [140]

Resumo
Os professores portugueses dos ensinos básico e secundário estão frequentemente sujeitos a um processo de mobilidade que lhes é imposto por um modelo de colocação centralizado nos serviços do Ministério da Educação. Deste processo de mobilidade, muitas vezes compulsiva, resultam um conjunto de constrangimentos, sendo o objetivo da investigação em curso perceber qual o efeito dessa mobilidade na formação da identidade profissional do professor. Entendemos a identidade docente como um conjunto heterogéneo de representações profissionais, a imagem que cada professor tem da profissão e de si próprio enquanto profissional, resultante das suas vivências e das interações que vai mantendo com os seus pares e com as comunidades onde se vai inserindo. Optando por uma abordagem qualitativa, situamos a investigação num paradigma fenomenológico-interpretativo, assente em dois estudos. O primeiro estudo, de caráter exploratório, consiste na pesquisa, recolha, seleção e análise de conteúdo de notícias e reportagens, emitidas pelos principais canais de televisão portuguesa (RTP, SIC e TVI), ao longo dos últimos anos, abordando a temática em estudo. Efetivamente, a mobilidade docente é um assunto frequentemente abordado pelos meios de comunicação social em geral, e pelas televisões em particular, principalmente no início de cada ano letivo, especialmente naqueles em que o processo de colocação de professores não decorre nos moldes e nos prazos normais, constituindo um constrangimento para o arranque do ano escolar e condicionando a vida de milhares de professores, pela mobilidade que gera. O segundo estudo terá por base um conjunto de entrevistas semiestruturadas, numa perspetiva de história de vida profissional, realizadas a um conjunto de professores com um historial de mobilidade frequente ao longo da carreira, comprovada pela análise documental dos seus registos biográficos. Procuraremos perceber, a partir do testemunho desses docentes, o impacto da mobilidade na formação da sua identidade profissional. Espera-se que, do cruzamento dos testemunhos obtidos a partir da análise de conteúdo das notícias e reportagens televisivas, com a análise de conteúdo das histórias de vida, e com o quadro teórico, resultem pistas concetuais que contribuam para responder de forma sustentada ao objetivo da investigação.

Palavras-chave: Concurso de professores; Mobilidade docente; Identidade profissional; Profissionalidade; Desenvolvimento profissional.

[139] mario.rodrigues@ubi.pt; Universidade da Beira Interior
[140] lbranco@ubi.pt; Universidade da Beira Interior; LabCom. IFP-UBI

INTRODUÇÃO

O percurso docente é construído ao longo dos anos, nas representações da profissão enquanto aluno, tendo muitas vezes como referência ex-professores, passando pela escolha da profissão, pelo exercício da profissão e pelas experiências vividas. As transformações no percurso profissional docente dependem das histórias de vida, do compromisso pessoal com a profissão, das crenças, dos valores, da disponibilidade para ensinar e para aprender, mas também das emoções, das angústias, dos temores, dos anseios, das relações e das condições para exercer a profissão. Segundo Nóvoa (2013), os professores dos ensinos básico e secundário estão sujeitos, desde o final dos anos oitenta, a pressões de dia para dia cada vez mais sufocantes. Para além daquelas que estão inscritas na própria matriz da profissão, e que relevam fundamentalmente dos aspetos relacionais, os professores têm visto crescer à sua volta uma série de outras pressões, que introduzem elementos de grande tensão na vida de cada um.

O autor identifica cinco das alterações recentes que, no seu ponto de vista, mais têm contribuído para aumentar as fontes de tensão na vida dos professores, a saber: em primeiro lugar, o intensificar do trabalho quotidiano nas escolas, com os professores a serem chamados a desempenhar um conjunto cada vez mais alargado de funções, e de missões (gestão, coordenação, etc.) que lhes retiram calma e o tempo necessário a um exercício refletido da profissão; em segundo lugar, a importância crescente dos dispositivos de controlo e de avaliação, seja no quadro institucional da escola, seja no contexto da progressão na carreira, seja através de uma "opinião pública" muito sensível a questões educativas; em terceiro lugar, a panóplia de situações decorrentes da(s) reforma(s) do sistema educativo, em si mesmas motivo de preocupação e ansiedade (programas, currículos, avaliação dos alunos, etc.); em quarto lugar, a mudança no modo de relacionamento com os pais e as comunidades, sendo que os professores são sistematicamente responsabilizados pelos fracassos do sistema educativo e têm necessidade de prestar contas públicas do seu trabalho; e, por último, um sistema de formação contínua que pouco contribui para o desenvolvimento das competências profissionais ou para a melhoria da qualidade do ensino. Subscrevemos estes cinco fatores que muito têm contribuído para acentuar a pressão com que os professores vivem o seu dia a dia e, por arrastamento, para o sentimento de desvalorização que sentem em relação à profissão. Acrescentaríamos, no entanto, um sexto fator, muito noticiado, muito discutido, mas pouco estudado, a mobilidade, muitas vezes compulsiva, a que estão sistematicamente sujeitos uma parte significativa dos professores, em cada ano letivo, ano letivo após ano letivo.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Segundo Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010), a docência carateriza-se por uma interação pessoal prolongada, posta em causa pela tutela

quando mantém um sistema de concurso para recrutamento e colocação dos professores nas escolas portuguesas assente num processo de mobilidade docente compulsiva, que, por sua vez, conduz à descontinuidade da relação pedagógica. Os mesmos autores identificam várias dimensões ou pontos de vista segundo os quais pode ser abordada a problemática da mobilidade docente: a primeira, a condição de itinerância que está associada, nos primeiros anos de percurso profissional, à condição docente. De facto, este nomadismo inicial da profissão docente é, de há muito, entendido como uma inevitabilidade. A carreira docente tem por base um percurso de mobilidade até se atingir uma maior estabilidade pessoal e profissional. Espera-se que este processo de itinerância vá diminuindo ao longo da carreira até se atingir, no menor espaço de tempo, um local suficientemente atrativo, preferencialmente próximo do local tradicional de residência, que permita estabilidade e realização.

A segunda, a colocação de professores, enquanto ato de gestão dos recursos humanos por parte do sistema e da escola. O recrutamento atempado dos professores necessários é condição fundamental para o funcionamento do sistema/da escola. Para o efeito será de considerar o reforço da autonomia das escolas, na medida em que a contratação pela escola de recursos docentes próprios facilitaria a concretização dos projetos educativos, já que se "um projeto educativo é elaborado, discutido e desenvolvido por pessoas, faz sentido que seja o mesmo corpo que o construiu e debateu, aquele que o vai concretizar" (Formosinho, Machado, & Oliveira-Formosinho, 2010, p.16). Esta dimensão é, desde logo, colocada em causa pelo facto do atual sistema de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário ser altamente centralizado, sendo da responsabilidade da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE). Apenas a "Contratação de Escola" prevista no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, republicado em anexo ao Decreto-Lei n.º 28/ /2017, de 15 de março, deixa aos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas uma possibilidade muito residual de suprimir necessidades temporárias de serviço docente mediante contratos de trabalho a termo resolutivo, nomeadamente em horários inferiores a oito horas ou em horários sucessivamente não aceites pelos candidatos disponíveis na "Reserva de Recrutamento" da DGAE.

Por fim, a dimensão mais importante, porque é indissociável da essência da escola, a estabilidade pedagógica e a continuidade educativa enquanto fatores condicionantes das relações interpessoais e da atividade pedagógica. A mobilidade docente não é pois apenas um problema administrativo, de gestão dos recursos humanos, de condição ou de carreira docente, de possibilidade de afirmação de autonomia das escolas, é fundamentalmente um problema pedagógico, pela forma como afeta as relações interpessoais e profissionais e pela desestabilizarão pedagógica e descontinuidade educativa que provoca.

Formosinho, Machado, e Oliveira-Formosinho (2010), identificam um conjunto encadeado de descontinuidades provocadas pela mobilidade docente: na relação interpessoal do professor com os alunos; na relação psicossocial do professor com o grupo turma; na relação pedagógica (relação pessoal e psicossocial, métodos didáticos e organização do trabalho); na relação profissional com os

pares (relação interpessoal professor/professores); na relação organizacional do professor com a comunidade escolar e a comunidade educativa; na relação do professor com os pais dos alunos (descontinuidade no envolvimento parental); e na relação comunitária do professor (relação do professor com a comunidade local a que pertence).

Araújo (2017) identifica como obstáculo ao desenvolvimento da educação em Portugal este sistema centralizado e a fraca autonomia das escolas, nomeadamente ao nível da colocação de professores, baseada na classificação à entrada na profissão e nos anos de experiência, não sendo relevante o desempenho profissional. Considera a mobilidade docente especialmente penalizadora para as escolas mais isoladas e com alunos com mais necessidades, sendo estas onde tradicionalmente a mobilidade docente é mais acentuada.

Reconhecendo o impacto negativo da mobilidade docente naqueles que deverão ser entendidos como os principais atores no processo de ensino-aprendizagem, os alunos, não se pode deixar de ter em conta os seus efeitos diretos sobre os professores, numa altura em que cada vez mais se acentua a exigência social por uma educação de qualidade. É inegável que a qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos depende, em larga medida, da qualidade do corpo docente. A qualidade do corpo docente, por sua vez, depende de múltiplos aspetos, que vão desde a formação dos professores, os seus conhecimentos, a sua prática, o seu desenvolvimento profissional, a sua avaliação, até às suas emoções e representações, que variam em função da maior ou menor estabilidade com que desempenham as suas funções. Junior e Oliveira (2016) entendem a mobilidade docente como um fator de instabilidade profissional, podendo ter um impacto negativo na motivação pessoal e profissional dos professores e por em causa o compromisso coletivo com o projeto pedagógico da escola.

Gil e Hernández-Hernández (2016) referem que os professores padecem de um certo transtorno percetivo que faz com que não se sintam considerados e respeitados pela sociedade, sendo que o ensino deixou de ser para muitos uma profissão para toda a vida, obrigando-os a mover-se de forma precária e a ter contratos por horas, sem poderem criar laços com um grupo de alunos, estabelecer vínculos com os colegas e com o meio onde se vão inserindo, sentindo-se "descartáveis, como algo que se usa quando é preciso cobrir uma urgência, alguém que não é valorizado ou considerado quando não se necessita" (Gil & Hernández-Hernández, 2016, p.6). Entramos, pois, no campo dos sentimentos, das emoções e das representações que determinam a identidade profissional dos professores.

Para Osuna e Mata (2015), a identidade profissional pode ser definida como um conjunto de traços que caraterizam um grupo de indivíduos, com um certo grau de capacitação e especialização, permitindo-lhes exercer uma profissão com qualidade e compromisso e reconhecer-se e ser reconhecido como elemento integrante de um determinado grupo profissional. A identidade profissional deve ser vista como um processo e não como um produto, um processo contínuo de integração dos lados pessoal e profissional de se tornar e ser professor. "A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo

identitário, realçando a mescla dinâmica que carateriza a maneira como cada um sente e se diz professor" (Nóvoa, 2013, p.16). Trata-se de um processo individual e coletivo, em permanente construção, dinâmico, dependente das interações sociais de cada indivíduo e da sua experiência. A identidade docente é, pois, um conjunto heterogéneo de representações profissionais, é a imagem que cada professor tem da profissão e de si próprio como profissional, resultante das suas vivências e das interações que vai mantendo com os seus pares e com as comunidades onde se vai inserindo (Beauchamp & Thomas, 2009; Day, 2014). Cada professor é único apresentando as suas próprias particularidades. A construção de determinada identidade pressupõe que haja interação entre os sujeitos na sua construção e partilha, assegurando assim um compromisso com o grupo, definindo os sentimentos de pertença social que sustentam a existência do mesmo, uma vez que o contexto em que o indivíduo está inserido interfere nas suas perceções e expetativas. A identidade individual e a identidade do grupo complementam-se. Em cada desempenho coletivo estão presentes as identidades individuais, assim como em cada desempenho individual estão presentes as identidades coletivas.

É fundamental um olhar sobre a vida e a pessoa do professor, já que "o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor" (Nóvoa, 2013, p.15). Gómez-Torres (2015) identifica as emoções como um componente identitário muito influente na perceção que os professores têm sobre si mesmos, podendo afetar a sua motivação e o seu compromisso com o exercício profissional. As emoções dos professores não são fenómenos meramente intrapessoais, estão igualmente intimamente ligadas com a visão que têm dos outros e com as interações no seu ambiente profissional, podendo manifestar-se em sentimentos de satisfação ou insatisfação. Como componente da identidade profissional, as emoções permitem-nos saber qual é o sentido que o professor atribui à sua profissão, que aspetos promovem determinados afetos, assim como os que geram antipatia, ou mesmo mal-estar. Este mal-estar, falando nos professores em início de carreira, é muitas vezes o reflexo das dificuldades inerentes à entrada na profissão e à concretização de um projeto profissional estável. Acresce, a estes professores e a outros com quase duas décadas de ensino, o facto de se terem de deslocar de escola para escola, de localidade para localidade, ano após ano, o que inevitavelmente afeta a estabilidade da sua vida familiar e social, a sua inserção no meio profissional, mas também as suas condições de trabalho.

A construção da identidade profissional está intimamente ligada à profissionalidade. A profissionalidade é aquilo que é específico na atividade docente, ou seja, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, que constituem a especificidade de ser professor. A profissionalidade diz respeito à ação do professor dentro da sala de aula e na comunidade escolar, mas diz respeito também aos aspetos relacionais, ideológicos, políticos e culturais que ocorrem entre o professor e a instituição escolar. Para a construção de uma profissionalidade docente é imprescindível existir uma identidade profissional e, naturalmente, a construção da profissionalidade docente, por cada professor, estará dependente da sua identidade profissional naquele momento. Por outro lado, a

profissionalidade docente está ligada ao desenvolvimento profissional, uma vez que dele depende, quer a renovação de pensamento e da ação dos professores, quer a imagem/estrutura da própria profissão.

METODOLOGIA

Optando por uma abordagem qualitativa, situamos a nossa investigação num paradigma fenomenológico-interpretativo, que entende o ato de investigação como um ato que se define por tentar compreender as "intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem" (Amado, 2014, pp.40-41). Procura-se alcançar um significado para os fenómenos a estudar, analisando-os para além das suas evidências, o que constitui um desafio epistemológico bastante exigente, tendo em conta que a realidade é sempre produto do olhar que a constrói e dos recursos que possuímos para produzir esse olhar. Com a opção por este paradigma procuraremos entender os significados atribuídos por cada sujeito participante aos propósitos da investigação, a partir das respostas às seguintes questões de investigação:

Questão geral

- Como é que os docentes em mobilidade compulsiva perspetivam a sua identidade profissional?

Questões específicas

- Como é que os docentes em mobilidade compulsiva descrevem a sua motivação pessoal e profissional?
- Como é que os docentes em mobilidade compulsiva analisam o seu desempenho profissional? - Como é que os docentes em mobilidade compulsiva se relacionam com a comunidade escolar e
- educativa?
- Como é que os docentes em mobilidade compulsiva experienciam o seu compromisso com o projeto educativo de escola?
- Como é que os docentes em mobilidade compulsiva perspetivam o seu desenvolvimento profissional?
- Como é que os docentes em mobilidade compulsiva se posicionam no ciclo de vida profissional? Estas questões de investigação são entendidas, para já, apenas como fio condutor que permitirá, de forma coerente, orientar a investigação, em termos de organização teórica e empírica, podendo, no decorrer da mesma, surgir elementos que, pela sua pertinência, suscitem outras questões, ou a reformulação das apresentadas.

Pretendemos desenvolver esta investigação mediante dois estudos sequenciais, em momentos distintos, envolvendo diferentes técnicas e sujeitos/informadores-chave:

Estudo 1 – Recorreremos à análise documental, fazendo uma pesquisa, recolha, seleção e análise de conteúdo de notícias e reportagens, emitidas pelos principais canais de televisão portuguesa (RTP, SIC e TVI), ao longo dos últimos anos, abordando a mobilidade docente. A mobilidade docente é, pois, um assunto frequentemente abordado pelos meios de comunicação social em geral, e pelas televisões em particular, principalmente no início de cada ano letivo, especialmente naqueles em que o processo de colocação de professores não decorre nos moldes e nos prazos normais, constituindo um constrangimento para o arranque do ano escolar e condicionando a vida de milhares de professores, pela mobilidade que geram. Nessas notícias e reportagens procuraremos recolher testemunhos de professores acerca do fenómeno em investigação, bem como analisar a forma como o assunto é abordado pelos meios de comunicação em causa. Os sujeitos considerados serão os professores participantes nas notícias e reportagens recolhidas e analisadas. Após uma pesquisa e recolha preliminar, selecionámos um conjunto constituído por 18 notícias/reportagens com testemunhos de 35 professores.

Estudo 2 – Recorreremos à realização de entrevistas semiestruturadas, numa perspetiva de história de vida profissional, realizadas individualmente, num único momento, a um conjunto de professores, do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, com um historial de mobilidade compulsiva, confirmada pela análise documental dos seus registos biográficos. A opção, neste estudo 2, pelos professores do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário justifica-se por três ordens de razão: Os poucos estudos conhecidos em Portugal sobre esta temática dizem respeito aos níveis mais baixos de ensino, nomeadamente aos educadores de infância (Oliveira-Formosinho, 2010) e aos professores do primeiro ciclo do ensino básico (Pinto, 2000); é nos professores do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário que a mobilidade docente compulsiva é mais acentuada, nomeadamente pelo maior contingente de professores contratados (DGEEC, 2017); e porque é a realidade onde nos inserimos e, portanto, melhor conhecemos. Procuraremos perceber, a partir do testemunho desses docentes, o impacto da mobilidade compulsiva na formação da sua identidade profissional.

Optámos pelas histórias de vida, uma vez que se reconhece uma ligação íntima entre história de vida e identidade. Como refere Brandão (2007), ter uma identidade, ser-se alguém, implica não só ter uma história, mas também ser-se capaz de dar conta dessa história. É através de uma história acerca da sua vida e do ato de a narrar que o indivíduo se produz como sujeito da sua própria ação e readquire permanentemente um sentimento de unidade, continuidade e unicidade. A linguagem narrativa parece ser a forma através da qual os professores tendem a falar espontaneamente do seu trabalho. De facto, fazem-no sempre:

nas salas de professores, durante as ações de formação contínua (os intervalos para café são, particularmente, tempos interessantes para os ouvir), em festas familiares, etc. Sempre que os professores se encontram, contam histórias (Kelchtermans, 2009).

Serão constituídos três grupos de professores do terceiro ciclo do ensino básico, em função da natureza da mobilidade e da fase do ciclo de vida profissional em que se encontram:

Grupo 1– Professores com, no mínimo, quinze anos de serviço docente após a profissionalização, com um historial de mobilidade compulsiva igual ou superior a 75%. Será exemplo um professor com 20 anos de serviço que passou, ao longo do seu percurso profissional, pelo menos, por 15 escolas.

Grupo 2 – Professores com um historial de mobilidade compulsiva, colocados no mesmo ano letivo em mais do que uma escola, de forma cumulativa. Trata-se de docentes contratados para horários incompletos aos quais é dada a possibilidade de acumular com outro horário noutra escola, ou mesmo de docentes dos quadros, em mobilidade interna, cujo horário é repartido por escolas diferentes, dentro do mesmo agrupamento de escolas.

Grupo 3 – Professores em início de carreira, naturalmente com menos tempo de serviço, com um historial de mobilidade compulsiva frequente dentro do mesmo ano letivo. Trata-se de docentes contratados para colmatar as necessidades temporárias, ou seja, as vagas libertadas pelos professores que se encontram temporariamente impedidos de exercer a profissão por motivos distintos, mais frequentemente questões de saúde e licenças de parentalidade. São contratados com contratos de trabalho a termo resolutivo, com a duração mínima de 30 dias podendo, num mesmo ano letivo, passar por várias escolas. Por este motivo, estes docentes são frequentemente conhecidos entre os seus pares por "professores flutuantes", precisamente pela sua mobilidade frequente intra-anual.

Nos três grupos procuraremos preferencialmente docentes pertencentes a grupos disciplinares distintos, respeitando o princípio da feminização do ensino, ou seja, a preponderância de mulheres a exercerem a atividade docente. Serão efetuadas o número de entrevistas necessárias até que se considere atingida a saturação dos dados, num mínimo de quinze. As entrevistas serão repartidas pelos três grupos, com preponderância para o 1º grupo, pela sua maior representatividade, e necessariamente em maior profundidade, por se tratarem de professores numa fase mais avançada no ciclo de vida profissional.

Optámos pela entrevista semiestruturada, uma vez que esta nos parece ser a técnica mais adequada, já que se pretende garantir que os diferentes sujeitos sigam um determinado fio condutor, em que possamos explorar determinados aspetos pré-definidos como relevantes para a investigação, não deixando, no entanto, de proporcionar aos sujeitos uma total liberdade para falar e aprofundar livremente a sua perspetiva em relação aos aspetos por eles referenciados. Para o efeito será previamente preparado um guião, que servirá de eixo orientador ao desenvolvimento das entrevistas, e cujas questões procurarão encontrar

respostas para os propósitos da investigação. Para a elaboração do guião teremos como suporte o referencial teórico adotado na investigação e eventuais pistas resultantes do Estudo 1. O guião será assim dividido em três partes:

i – A escolha da profissão (os "porquês" da escolha e as expetativas em relação à profissão);
i i – O percurso profissional (as histórias, os sentimentos e as emoções resultantes de um percurso profissional marcado pela mobilidade);
iii – Mobilidade versus Identidade (o impacto da mobilidade compulsiva na construção e na afirmação da identidade profissional).

A partir da análise dos dados qualitativos recolhidos nos dois estudos, procuraremos "encaixar" as diferentes "peças", no sentido de chegar a evidências e produzir um esquema de significados que vá permitindo gradualmente compreender a realidade que se pretende investigar (Bardin, 2009). Quando falamos em análise de dados qualitativos estamos a falar da análise de conteúdo dos textos resultantes da transcrição das notícias, reportagens e entrevistas recolhidas no âmbito dos estudos em causa.

Um mecanismo fundamental na análise de dados qualitativos é a sua categorização e codificação. Através da categorização dos dados é possível reduzir a informação neles contida, diferenciando unidades de sentido e identificando os significados que estas suportam (Afonso, 2005; Bardin, 2009). As categorias, "que permitem organizar o texto descritivo com maior profundidade analítica" (Afonso, 2005, p.119), podem referir-se a situações, contextos, atividades, acontecimentos, relações interpessoais, opiniões, comportamentos, sentimentos, perspetivas sobre um problema, métodos, estratégias, entre outras (Bardin, 2009). Optaremos por uma categorização de procedimento misto, combinando um sistema de categorias prévias, emergentes do background teórico, com outras categorias criadas indutivamente a partir dos dados obtidos nos dois estudos. A análise de conteúdo será feita com recurso ao software webQDA, que permite a análise qualitativa de conteúdo através de várias fontes, entre elas, as fontes de vídeo, áudio e texto, a que recorreremos na investigação.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que, do cruzamento dos testemunhos obtidos a partir da análise de conteúdo das notícias e reportagens televisivas, no âmbito do Estudo 1, com a análise de conteúdo as histórias de vida obtidas no Estudo 2, e com o quadro teórico, resultem pistas concetuais que contribuam para sustentar a interpretação dos resultados e responder às questões de investigação. Uma vez que "é impossível separar o eu profissional do eu pessoal" (Nóvoa, 2013, p.17) iremos, pois, tentar perceber de que modo é que o mal-estar sentido por alguns professores, em consequência da mobilidade compulsiva a que são sujeitos, interfere na construção da sua identidade profissional e, por inerência, no desempenho da atividade docente, ou seja, na sua profissionalidade.

REFERÊNCIAS

Amado, J. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.19-72). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (2ª Edição).

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Araújo, S. (2017). Raising skills in Portugal. *OECD Economics Department Working Papers*, 1405, 2-44.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

Brandão, A. M. (2007). Entre a vida vivida e a vida contada: A história de vida como material primário de investigação sociológica. *Configurações*, *3*, 83–106.

Day, C. (2014). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones.

Decreto-Lei n.º 28/2017, de 15 de março (Altera o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação).

DGEEC (2017). *Perfil do docente 2015-2016*. Lisboa.

Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Gil, J. M. S., & Hernández-Hernández, F. (2016). *Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual*. Porto Alegre: Penso Editora.

Gómez-Torres, F. (2015). Identidad y emociones. *Praxis Pedagógica*, *16*, 39–52.

Junior, E., & Oliveira, D. (2016). Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. *Cadernos de Pesquisa,* 46(160), 312–332.

Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedago.

Nóvoa, A. (2013). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora (2ª Edição).

Oliveira-Formosinho, J. (2010). A mobilidade docente compulsiva como obstáculo ao desenvolvimento profissional das educadoras de infância. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 25– 49). Mangualde: Edições Pedago.

Osuna, F., & Mata, K. (2015). Identidad profissional docente: ¿Qué significa ser professor? *European Scientific Journal*, 11(32), 97-110.

Pinto, J. (2000). Mobilidade docente e avaliação dos alunos: a frente e o verso. In J. Formosinho & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Estudos sobre mobilidade docente - descontinuidade educativa no coração da prática pedagógica* (pp. 85–95). Cadernos PEPT 23. Lisboa: Ministério da Educação.

O conhecimento matemático no domínio da *Early Algebra*: um estudo com futuras educadoras e professoras dos anos iniciais

Joana Cabral [141]
Hélia Oliveira [142]
Fátima Mendes [143]

Resumo
O objetivo do estudo que está na base desta comunicação é caracterizar o pensamento funcional de futuras educadoras e professoras no que diz respeito à forma como identificam e exprimem a relação entre as variáveis associadas a uma sequência crescente, representada pictoricamente, antes e após uma experiência de formação, num curso da Licenciatura em Educação Básica (LEB). O estudo desenvolveu-se no âmbito de uma experiência de formação numa unidade curricular (UC) intitulada Padrões e Álgebra do 3.º ano do curso, em que a primeira autora assumiu, simultaneamente, o papel de investigadora e formadora, trabalhando em cooperação com a docente responsável pela UC. A metodologia adotada é qualitativa em que o método de recolha de dados é a recolha documental. Para esta análise preliminar de dados, selecionaram-se três estudantes, com base na diversidade de experiências com a disciplina de Matemática durante o Ensino Secundário e o seu desempenho na tarefa diagnóstica realizada no início da UC. Os resultados indiciam, de uma forma geral, uma evolução relativa à identificação e expressão da relação entre as variáveis, para as estudantes que inicialmente revelaram um conhecimento menos desenvolvido neste âmbito, no entanto, registam-se ainda algumas dificuldades no uso da simbologia e na manipulação algébrica.

Palavras-chave: pensamento algébrico, formação de professores, conhecimento matemático

INTRODUÇÃO

A introdução da *Early Algebra,* uma proposta curricular que se baseia na integração de modos de pensamento algébrico desde o início da escolaridade (e.g., Carraher & Schliemann, 2007) poderá permitir aos alunos aprendizagens mais significativas nesta temática e prepará-los para a Álgebra formal que

[141] joanacabral@campus.ul.pt; UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
[142] hmoliveira@ie.ulisboa.pt; Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
[143] fatima.mendes@ese.ips.pt; Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

muitas vezes acarreta sérias dificuldades (e.g. Carraher et al., 2007; Kieran, 1981). Para esta transição e para que os professores dos anos iniciais possam contribuir para o desenvolvimento de ideias algébricas dos seus alunos, é necessário que percebam o pensamento algébrico dos mesmos. Embora exista bastante investigação no domínio da Álgebra escolar que tem permitido analisar a compreensão dos alunos e as suas principais dificuldades na temática (e.g., Blanton, 2008; Kaput, 2008; Kieran, 1981; Schliemann, 2015), o número de estudos relativos ao desenvolvimento do pensamento algébrico de futuros educadores e professores é, ainda, muito reduzido (Magiera, van den Kieboom & Moyer, 2013).

Esta comunicação insere-se num estudo de doutoramento mais amplo que tem por base uma experiência de formação incidindo sobre *Early Algebra* que decorreu numa UC de Padrões e Álgebra numa LEB. Além da formação matemática das futuras educadoras e professoras no âmbito da *Early Algebra*, esta experiência de formação teve a intenção de promover a sua capacidade de *perceber* o pensamento dos alunos, entendida como a capacidade de reconhecer e interpretar o pensamento dos alunos. A presente comunicação centra-se, contudo, somente na vertente do conhecimento matemático das futuras educadoras e professoras, com o objetivo particular de caracterizar o seu pensamento funcional no que diz respeito à forma como identificam e exprimem a relação entre as variáveis associadas a uma sequência crescente, representada pictoricamente, antes e após a experiência de formação.

O PENSAMENTO ALGÉBRICO NOS ANOS INICIAIS

O pensamento algébrico tem sido, nas últimas duas décadas, alvo de vários estudos e muitos investigadores têm procurado caracterizá-lo. De acordo com Blanton et al. (2011) pensar algebricamente significa generalizar, expressar e justificar relações entre quantidades. Na perspetiva de Kieran (2011), o pensamento algébrico é uma capacidade que se centra em: pensar sobre o geral no particular, pensar sobre regras em padrões, pensar relacionalmente sobre quantidades, números e operações numéricas; pensar representacionalmente sobre relações em situações de problema; pensar conceptualmente sobre procedimentos; antecipar, conjeturar e justificar, visualizar e exprimir ideias numa linguagem. Já para Blanton e Kaput (2005), o pensamento algébrico é um processo em que os alunos generalizam ideias matemáticas a partir de vários exemplos particulares, estabelecendo essa generalização através da argumentação, ao mesmo tempo que a expressam gradualmente de forma simbólica apropriada à sua idade. Tal como as caracterizações anteriores sugerem, a noção de generalização é essencial para o desenvolvimento do pensamento algébrico. Segundo Kaput (2008), a generalização envolve deliberadamente a extensão do raciocínio ou comunicação para além do caso ou dos casos particulares considerados, nomeadamente ao nível dos padrões, procedimentos, estruturas e suas relações.

Vários estudos têm evidenciado que as crianças são capazes de pensar algebricamente, inclusive em alguns casos desde o pré-escolar (Blanton et al., 2011;

Carraher et al., 2007; Mestre, 2014). No entanto, a literatura refere também que, muitas vezes, os alunos de níveis escolares mais avançados apresentam várias dificuldades na temática da Álgebra, associadas frequentemente ao seu carácter abstrato e à falta de maturidade cognitiva dos mesmos (e.g., Kieran, 1981; Schliemann, 2015). A Álgebra é problemática para muitos alunos, não pela sua falta de capacidades, mas porque necessitam de tempo e de ter várias experiências para desenvolver o seu pensamento algébrico (Blanton et al., 2011). Embora possa parecer contraditório introduzir as ideias algébricas mais cedo, é justamente a mudança de perspetiva trazida pela *Early Algebra* que pode ajudar a combater as dificuldades sentidas pelos alunos no âmbito da Álgebra, uma vez que pode permitir que estes realizem aprendizagens significativas que terão consequências positivas no seu sucesso matemático no ensino secundário e até nas suas futuras carreiras profissionais (Blanton et al., 2011).

Uma das mudanças propostas pela *Early Algebra* é a importância dada à generalização enquanto componente do desenvolvimento do pensamento algébrico, uma vez que, em muitos casos, os alunos consideram a Álgebra difícil porque é dada pouca ou nenhuma importância à generalização (Blanton et al., 2011; Ontario Ministry of Education, 2013). Deste modo, e tal como foi referido, embora a generalização esteja intrinsecamente ligada ao conceito de pensamento algébrico, esta ligação torna-se ainda mais relevante nos anos iniciais. Assim, segundo Kaput (2008) o coração da Álgebra nos anos iniciais é a generalização de ideias matemáticas e a sua justificação de várias formas. Nos primeiros anos, o desenvolvimento do pensamento algébrico envolve realizar atividades que podem, ou não, usar as letras enquanto símbolos, analisar relações entre quantidades, reconhecer estruturas, estudar variações, generalizar, resolver problemas, modelar, justificar, provar e prever (Kieran, 2011). Embora o uso de linguagem algébrica não seja indispensável, uma vez que os símbolos podem, ou não, ser usados como ferramenta mediante o contexto (Kieran, 2004), compreender a notação simbólica algébrica é central para a aprendizagem da Álgebra (Blanton et al., 2011).

A promoção do pensamento algébrico nos anos iniciais é, portanto, um processo complexo que implica a generalização como um aspeto central (Mestre, 2014) e para o seu desenvolvimento Blanton (2008) consideram dois elementos centrais: a aritmética generalizada e o pensamento funcional.

A generalização da aritmética revela-se crucial para o desenvolvimento do pensamento algébrico (Kaput, 2008). Assim, a introdução do pensamento algébrico nos anos iniciais deve ser gradual, com uma forte ênfase na aritmética generalizada que corresponde ao raciocínio sobre operações e propriedades associadas aos números (Carpenter et al., 2003) procurando estabelecer uma ponte entre esta e a Álgebra (Carraher & Schliemann, 2007).

O pensamento funcional inclui generalizar relações entre quantidades correlacionadas, expressar essas relações em palavras, tabelas ou gráficos e raciocinar sobre essas várias representações de forma a analisar o comportamento das funções em questão (Blanton et al., 2011). Segundo Beatty e Bruce (2012), o pensamento funcional remete para a análise de padrões (numéricos e geométricos)

de forma a identificar mudanças e reconhecer as relações entre quantidades. Embora vários estudos tenham mostrado que alunos dos anos iniciais (inclusive crianças do pré-escolar) podem começar a desenvolver o pensamento funcional (e.g., Blanton et al., 2015; Carraher & Schliemann, 2007; Mestre, 2014) esse desenvolvimento não ocorre espontaneamente, sendo necessário implementar um ensino que o promova com intencionalidade (Blanton et al., 2015). Sendo o pensamento funcional uma forma de generalização, o recurso à exploração de sequências e padrões pode tornar-se particularmente importante, uma vez que oferece às crianças oportunidade para pensarem sobre as relações entre quantidades usando as suas experiências na aritmética mas não se limitando aos cálculos (Blanton et al., 2011; Ontario Ministry of Education, 2013). O trabalho com padrões pode ainda ajudar os alunos a desenvolverem várias estratégias de resolução, pensando sobre a estrutura matemática em questão, explorando várias conjeturas e justificando-as (Ontario Ministry of Education, 2013).

A FORMAÇÃO EM ÁLGEBRA DO FUTURO EDUCADOR E PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS

Para que os alunos tenham oportunidades de desenvolver a capacidade de generalizar e de pensar algebricamente de uma forma significativa e duradoura (Blanton et al., 2011) é necessário que os educadores e professores tenham o seu próprio pensamento algébrico desenvolvido e consolidado uma vez que lhes compete encaminhar, apoiar e estimular os alunos nas suas aprendizagens (Blanton et al., 2011). Neste sentido a formação inicial tem um papel importante no desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, que será continuado na sua prática profissional futura (Branco, 2013).

De facto, o futuro professor precisa de saber a matemática que vai ensinar e também como a ensinar (Sullivan, 2011). Efetivamente, segundo Mewborn (2001), entre outros, o facto de o futuro professor saber muita Matemática não garante que saiba ensinar matemática, sendo que, para a autora, muitos futuros professores não têm uma compreensão conceptual da matemática necessária para ensinar. No que diz respeito à álgebra, em particular à *Early Algebra*, esta transformação do conhecimento matemático do professor em conhecimento para ensinar tem sido alvo de investigação (e.g., Ball et al, 2001; Hohensee, 2017). Além de a investigação mostrar que, em geral, os futuros educadores e professores dos anos iniciais têm bastantes limitações no que se refere ao conhecimento matemático na temática da álgebra (Ball et al., 2008), muitos destes tiveram pouco ou nenhum contacto com a *Early Algebra* enquanto alunos (Hohensee, 2017). Assim, o conhecimento acerca do desenvolvimento de ideias algébricas em crianças torna-se uma componente essencial do conhecimento do professor, devendo merecer a atenção da formação de professores dos anos iniciais (McAuliffe &Vermeulen, 2018).

De acordo com Hohensee (2017), é imprescindível que na formação inicial de professores seja desenvolvido o pensamento algébrico na perspetiva da *Early Algebra* e que os futuros educadores e professores tomem conhecimento de

formas adequadas de proporcionarem aos seus futuros alunos oportunidades para realizarem aprendizagens significativas no que se refere à aritmética generalizada, relações funcionais e interpretação do sinal de igual. Branco (2013) considera fundamental que os futuros educadores e professores compreendam os aspetos que envolvem o pensamento algébrico para que, mais tarde, proporcionem aos seus alunos oportunidades para desenvolver esta capacidade. Segundo a autora, o desenvolvimento do pensamento algébrico dos futuros educadores e professores deve surgir de modo articulado com o desenvolvimento do seu próprio conhecimento algébrico ao longo da sua formação, dando particular atenção à relação entre a aritmética e a álgebra. Um estudo realizado por Billings (2008) indica que os futuros educadores e professores têm uma visão muito tradicional da álgebra, não a distinguindo do pensamento algébrico, referindo, quando lhes é pedida uma definição desta capacidade, aspetos como resolução de equações, uso de variáveis e manipulação de expressões. Deste modo, para que os futuros educadores e professores consigam promover com sucesso o pensamento algébrico dos alunos, devem entender a álgebra como uma maneira de pensar e não apenas como um instrumento (Stump & Bishop, 2002).

Assim, ao longo da formação inicial é essencial que os futuros educadores e professores desenvolvam a capacidade de generalizar e expressar algebricamente essas generalizações (Branco, 2013). Diversos estudos mostram que embora inicialmente os futuros educadores e professores tenham algumas dificuldades na expressão de generalizações, após intervenções conduzidas no sentido de promover o pensamento algébrico, estes melhoraram a sua capacidade de generalizar (Branco, 2013; Hallagan et al., 2009). Para tal, contribuíram sobretudo os trabalhos realizados em pequenos grupos e a discussão de tarefas com toda a turma (Hallagan, et al, 2009), a natureza das tarefas propostas e a análise de vídeos de sala de aula (Branco, 2013).

As sequências pictóricas crescentes são um dos tópicos da *Early Algebra* que tem revelado muitas potencialidades, sendo vista como uma porta para a generalização (e.g. Billings, 2008; McAuliffe & Vermeulen, 2018). No entanto, muitos futuros educadores e professores revelam sérias dificuldades neste tópico, particularmente no que diz respeito a transformar a representação pictórica em simbólica (You & Quin, 2010). Estas dificuldades podem decorrer do facto de, tal como muitos outros tópicos associados ao desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais, também a componente visual das sequências ser, de uma forma geral, pouco trabalhada com os futuros educadores e professores enquanto alunos (Hohensee, 2017). Assim, é importante que os formandos tenham, ao longo da formação inicial, oportunidades de resolver e analisar diversas situações que apelem à generalização com componente visual (Billings, 2008). Este trabalho com as sequências pictóricas e a generalização pode apoiar o estabelecimento de relações entre as várias representações das funções, sendo esta uma questão problemática para muitos futuros educadores e professores (Branco, 2013; Rivera & Becker, 2007). Além disso pode também ajudar a dar mais sentido à aprendizagem das funções, uma vez que a maioria dos formandos tem uma compreensão muito procedimental deste objeto matemático, associando-o, apenas, à utilização de procedimentos (Meel, 1999).

Deste modo, as experiências que se propõem aos futuros educadores e professores são muito importantes para desenvolver a compreensão acerca do trabalho a realizar em sala de aula, com vista ao desenvolvimento do pensamento algébrico dos futuros alunos (Hohensee, 2017).

CONTEXTO E METODOLOGIA DO ESTUDO

O estudo desenvolveu-se no âmbito de uma experiência de formação que decorreu numa unidade curricular denominada Padrões e Álgebra, da componente FAD (Formação na Área de Docência) do 3.º ano de uma LEB numa Escola Superior de Educação. A experiência de formação, onde a primeira autora assume simultaneamente o papel de investigadora e formadora, trabalhando em colaboração com a docente responsável da UC, ocorreu no 1.º semestre do ano letivo 2018/ /2019 num total de 11 aulas. Na primeira aula foi realizada uma tarefa diagnóstica e ao longo da experiência de formação foram propostas 14 tarefas de formação.

As tarefas de formação são, na sua maioria, constituídas por duas partes: uma parte focada no conhecimento matemático e outra na análise de resoluções escritas de alunos transcrições de excertos de episódios de sala de aula e vídeos relativos a momentos de trabalho autónomo e de discussão coletiva em turma, com foco no pensamento algébrico de crianças no ensino pré-escolar e alunos dos 1.º e 2.º ciclos. Esta organização prende-se com o objetivo da experiência de formação de desenvolver, além do conhecimento matemático dos formandos, também a sua capacidade de *perceber* o pensamento algébrico das crianças. Tendo em conta que a abordagem à *Early Algebra* é relativamente recente no nosso país e a consequente possibilidade de os formandos não estarem familiarizadas com esta temática, um dos objetivos das tarefas de formação foi também permitir-lhes experienciar ou reexperienciar aprendizagens neste contexto, tal como é referido por Watson e Mason (2007).

No sentido de fomentar a partilha de ideias e a construção de conhecimento, a turma, constituída por 20 estudantes do sexo feminino, foi dividida em cinco grupos de quatro elementos. De uma forma geral as aulas basearam-se nas práticas de ensino exploratório (Canavarro, Oliveira & Menezes, 2014), com grande foco no trabalho autónomo das estudantes que, na maioria das vezes, foi realizado a pares, existindo alguns momentos de trabalho individual. No final da maioria das tarefas foi realizada uma discussão coletiva e feita a sistematização das aprendizagens.

Para caracterizar o pensamento funcional das futuras educadoras e professoras da turma, no que diz respeito à forma como identificam e exprimem a relação entre as variáveis associadas a uma sequência crescente, representada pictoricamente, antes e após a experiência de formação, foram selecionadas três participantes para o estudo apresentado nesta comunicação: Bianca, Madalena e Camila. A opção por estas estudantes foi feita com base na diversidade de experiências com a disciplina de Matemática durante o Ensino Secundário e no seu desempenho na tarefa diagnóstica, no que se refere ao conhecimento matemá-

tico, em particular, ao pensamento funcional. Bianca e Madalena frequentaram a disciplina de Matemática A até ao 12.º ano, no entanto, Bianca reprovou no exame final enquanto Madalena obteve uma classificação positiva nessa prova. Camila frequentou esta disciplina no início do 10.º ano mas acabou por desistir e não voltou a frequentar uma disciplina de Matemática até ingressar na LEB.

Tendo em conta o objetivo do estudo, a metodologia adotada é qualitativa e o método de recolha de dados é a recolha documental. As produções consideradas provêm de tarefas realizadas individualmente pelas estudantes em momentos distintos da experiência de formação (início e final). Da tarefa inicial (diagnóstico) são analisadas as questões 3, 4 e 6 e da tarefa final (Luzes e mais luzes) as questões 3, 4 e 5 (em anexo). As questões das duas tarefas têm objetivos semelhantes entre si e, dessa forma, possibilitam comparar o desempenho das estudantes nos dois momentos.

Na análise de dados foram consideradas quatro categorias para caracterizar o pensamento funcional das participantes, de acordo com a literatura:

Identificação da relação entre as variáveis. Esta categoria diz respeito à forma como as estudantes relacionam as variáveis e serão consideradas três abordagens (Ayalon, Watson & Lerman, 2016; Smith, 2008): (a) recursiva, isto é, focam-se na relação entre termos consecutivos, dando apenas atenção à variável dependente; (b) covariação, ou seja, percebem que as duas quantidades envolvidas variam simultaneamente explicitando essa variação e (c) correspondência, isto é, constroem uma regra explícita que permite determinar, para cada valor da variável independente o único valor correspondente da variável dependente.

Níveis de generalização e sua expressão. O modo como as estudantes concebem e exprimem a generalização das situações apresentadas, tendo em conta as variáveis em jogo, será classificado de acordo com três níveis distintos – factual, contextual e simbólico – adaptados de Radford (2011; 2018).

- *Generalização factual* – as variáveis aparecem de forma tácita sendo a regra que estabelece a relação entre as duas variáveis expressa a partir de casos particulares.
- *Generalização contextual* – os objetos são nomeados a partir da estrutura da sequência e
- da descrição da situação (por exemplo: a figura seguinte, em cima, em baixo…), sendo a generalização da relação entre as variáveis expressa em linguagem natural.
- *Generalização Simbólica* – a relação entre as variáveis é expressa de forma generalizada através de uma expressão alfanumérica. Tendo em conta, a forma como essa expressão alfanumérica é obtida, consideram-se duas situações distintas: a generalização que embora expressa através de simbologia matemática se apoia explicitamente nas características do contexto (designada por *generalização simbólica situada*) e aquela que se apoia na estrutura matemática subjacente à relação entre variáveis e exprime essa relação em simbologia matemática sem referência ao contexto (designada por *generalização simbólica global*).

Manipular expressões algébricas. O foco desta categoria é o modo como as estudantes realizam os procedimentos de cálculo algébrico (Walkoe, 2015) associados ao estabelecimento da relação entre as variáveis.

Raciocinar com e estabelecer conexões entre representações. Esta categoria remete para a forma como as estudantes raciocinam sobre as variáveis a partir das várias representações das funções (tabelas, gráficos, equações, situações contextualizadas) e de que forma relacionam essas representações (Walkoe, 2015).

A secção seguinte, correspondente à apresentação dos resultados, está organizada por tarefas (tarefas diagnósticas e final). Para cada tarefa são analisadas, por questão selecionada, as resoluções de cada uma das participantes, incidindo sobre a determinação de um termo distante, verificação se um dado elemento pertence à sequência ou determinação da ordem de um termo distante e determinação do termo geral.

RESULTADOS

Tarefa diagnóstica

Bianca

Na determinação de *um termo distante* a estudante recorre a um esquema que expressa a estrutura matemática da sequência, o que evidencia que esta compreendeu não só o que é comum aos casos apresentados, como consegue estender o raciocínio a qualquer caso. Apresenta a generalização da situação em linguagem natural apoiando-se no contexto (generalização contextual). No entanto ao afirmar "os três grupos que o rodeiam tem sempre o número da figura" revela alguma falta de rigor uma vez que não refere que o número de pentágonos de cada grupo será sempre igual ao número da figura. A falta de rigor e a expressão "x é o chefe" denotam uma forte dependência do contexto da figura (Figura 1).

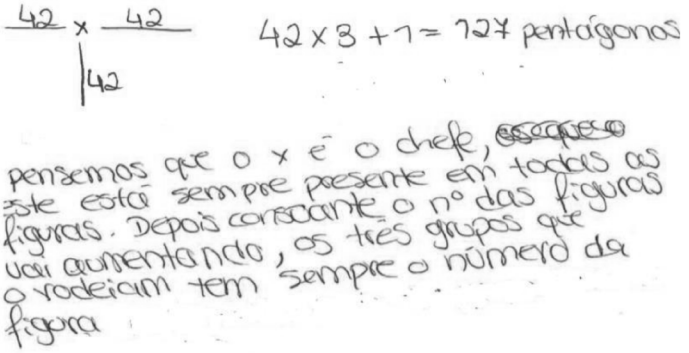


Figura 1. Resolução de Bianca da questão 3 da tarefa diagnóstica

Para *verificar se um dado elemento pertence à sequência* a estudante parece ter recorrido novamente à generalização, de acordo com o que referiu na questão anterior. A partir da sua resolução pode depreender-se que procura resolver aritmeticamente a equação que representa a situação: retirar uma unidade ao número total de pentágonos (que corresponde ao pentágono central) e dividir esse valor por três (grupos de pentágonos). No entanto, o cálculo que efetua não é coerente com este raciocínio uma vez que divide o valor inicial (397) por 3 e tira conclusões a partir desse resultado (Figura 2).

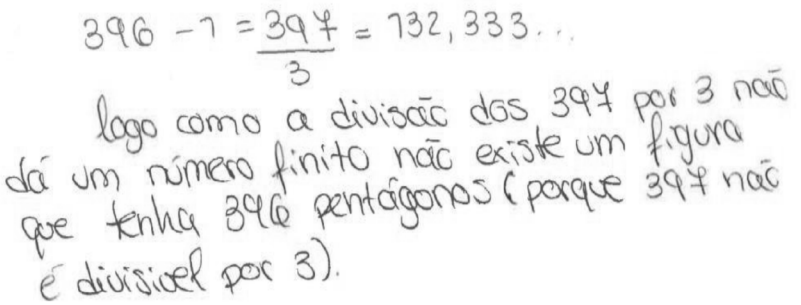


Figura 2. Resolução de Bianca da questão 4 da tarefa diagnóstica

Na determinação do *termo geral* a estudante parece não entender o é pretendido no enunciado, combinando de certa forma os diferentes raciocínios que aplicou nas questões anteriores. Na sua resposta refere novamente o pentágono fixo e ao afirmar "um número divisível por 3 que é separado em 3 grupos" evidencia ter compreendido a estrutura da sequência apresentada, explicitando como se caracteriza qualquer termo da sequência. No entanto, não estabelece uma relação entre a variável independente (número da figura) e a variável dependente (número de pentágonos) (Figura 3).

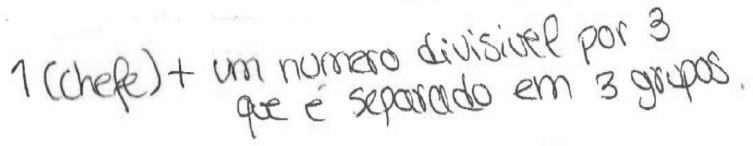


Figura 3. Resolução de Bianca da questão 6 da tarefa diagnóstica

Camila

Na *determinação de um termo distante,* a estudante parece ter feito confusão com o enunciado uma vez que o pedido é o número de pentágonos da 42.ª figura e não da 40.ª (Figura 4). De forma a entender o seu raciocínio é necessário analisar a sua resolução da questão anterior (Figura 5). Para determinar um termo

próximo a estudante inicialmente passa de uma representação pictórica para uma representação numérica, escrevendo os primeiros 10 termos da sequência recorrendo à relação entre os termos consecutivos (relação recursiva). Em seguida apresenta "10×3+1=

31" o que permite conjeturar que entendeu a covariação para estes casos concretos. Para determinar o número de pentágonos no caso da 40.ª figura (embora não seja a solicitada), parece conseguir, de forma implícita, generalizar a relação anterior (generalização factual).

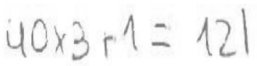


Figura 4. Resolução de Camila da questão 3 da tarefa diagnóstica

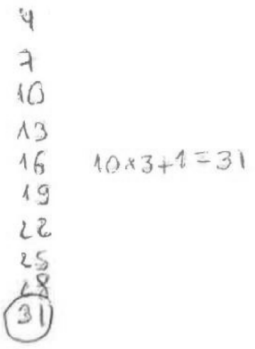


Figura 5. Resolução de Camila da questão 2 da tarefa diagnóstica

De modo a *verificar se um dado elemento pertence à sequência* a estudante apresenta um termo geral para o número de pentágonos. Esta generalização é apresentada em linguagem simbólica sem qualquer referência ao contexto (generalização simbólica global). Após representar a situação através de uma equação verifica-se que a estudante comete alguns erros no que se refere à manipulação algébrica, não utilizando corretamente as regras de equivalência. Na sua resposta verifica-se que, embora não o tenha expressado inicialmente, assume ◎ como o número da figura considerando assim que a figura número 131 teria 396 pentágonos (Figura 6).

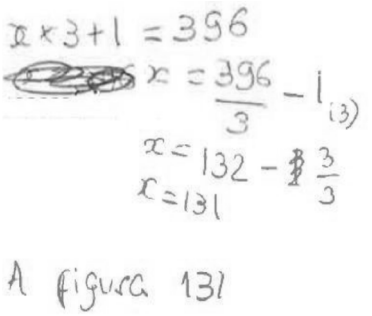


Figura 6. Resolução de Camila da questão 4 da tarefa diagnóstica

Para a *determinação do termo geral*, a estudante usa a expressão algébrica já apresentada na questão anterior (generalização simbólica global), voltando a não identificar o que representa a letra ◎ (Figura 7).

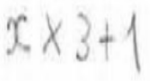


Figura 7. Resolução de Camila da questão 6 da tarefa diagnóstica

Madalena

De forma a determinar *um termo distante* a estudante inicialmente representa numericamente a sequência pictórica apresentada no enunciado, escrevendo os quatro primeiros termos e identifica a relação entre termos consecutivos para a variável dependente (número de pentágonos). Posteriormente parece utilizar a diferença entre termos (3) para determinar o 42.º termo, multiplicando 42 por 3 e seguidamente adicionando 1. A resolução permite conjeturar que a estudante aplica um procedimento decorrente de conhecimentos prévios para determinar o número de pentágonos da figura número 42, embora não dê uma resposta final (Figura 8).

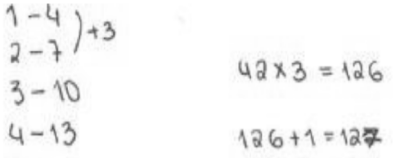


Figura 8. Resolução de Madalena da questão 3 da tarefa diagnóstica

Para *verificar se um dado elemento pertence à sequência* a estudante representa a situação através de uma equação, generalizando a situação apresentada em linguagem simbólica e sem qualquer referência ao contexto (generalização simbólica global). A resolução correta da equação evidencia um bom domínio da manipulação da expressão algébrica embora a solução não esteja representada de forma correta, sendo uma dizima infinita periódica. Finalmente a estudante conclui que não poderá existir uma figura com 396 pentágonos, evidenciando perceber que o número da figura terá de ser um número natural (Figura 9).

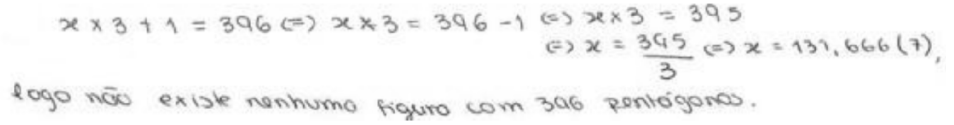


Figura 9. Resolução de Madalena da questão 4 da tarefa diagnóstica

Na determinação do *termo geral* a estudante recorre à expressão apresentada na questão anterior (generalização simbólica global), no entanto, evidencia ter o cuidado de o apresentar na forma canónica, embora não identifique explicitamente ◎ como o número da figura (Figura 10).

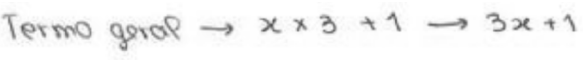


Figura 10. Resolução de Madalena da questão 6 da tarefa diagnóstica

Tarefa final

Bianca

Para determinar *um termo distante* (Figura 11) a estudante parece recorrer ao raciocínio evidenciado nas questões anteriores (Figura 12). Na determinação do 5.º termo apresenta uma explicação decorrente da sua compreensão da estrutura da sequência, recorrendo a linguagem natural e a um esquema representativo da 3.ª figura (embora esta não seja a solicitada). A partir da explicação da estudante é possível conjeturar que está a fazer uma generalização da situação ao dizer: "vamos ter sempre uma menos uma luz…". O seu discurso indicia que, a partir da decomposição da figura, percebeu a relação entre o número de luzes (variável dependente) e o número da figura (variável independente) apoiando-se na estrutura da sequência. A resolução que apresenta para a determinação do 20.º termo, na questão seguinte, parece reforçar esta conjetura, uma vez que segue a mesma linha de pensamento. Assim na determinação do 100.º termo da sequência a estudante parece aplicar a regra encontrada anteriormente (generalização factual).

100 x 2 + (100 - 1) x 2 + 1 = 399 luzes

Figura 11. Resolução de Bianca da questão 3 da tarefa final

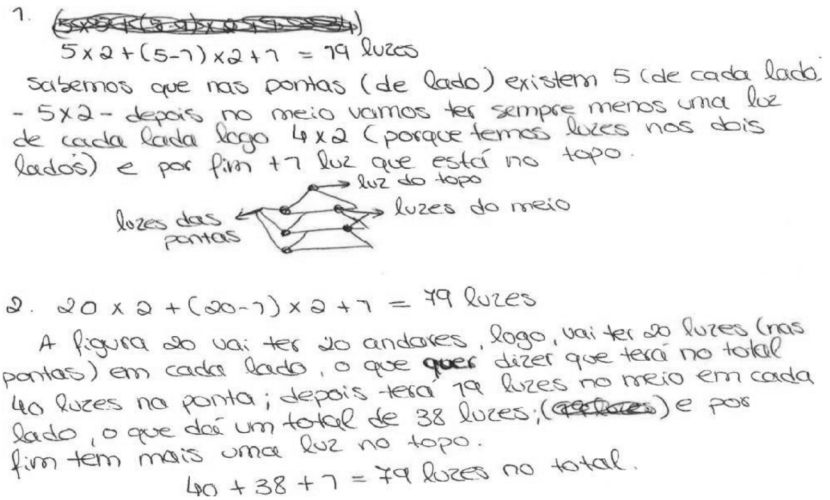


Figura 12. Resolução de Bianca da questão 2 da tarefa final

Na determinação da *ordem de um termo distante* a estudante raciocina inversamente a partir da generalização que tinha estabelecido relativamente à relação entre o número de luzes e o número da figura. Assim, em linguagem natural e recorrendo a desenhos (generalização contextual) vai desconstruindo a estrutura da sequência de forma a determinar o número da figura com 491 luzes (Figura 13). A sua resolução revela que a estudante conseguiu entender a estrutura da sequência e raciocinar inversamente de forma correta.

Na determinação do *termo geral* a estudante escreve em linguagem simbólica a regra implícita que usou nas questões anteriores. Embora não identifique explicitamente *n* como o número da figura é possível conjeturar que esta expressão foi inferida a partir do contexto da situação (generalização simbólica situada). Possivelmente por se manter focada na estrutura da sequência, a estudante não sente necessidade de escrever o termo geral na forma canónica (Figura 14).

Camila

Na determinação de um *termo distante* a estudante parece recorrer a uma generalização factual uma vez que, a partir de um exemplo concreto, indicia a perceção de uma relação entre o número da figura e o número de luzes. Embora

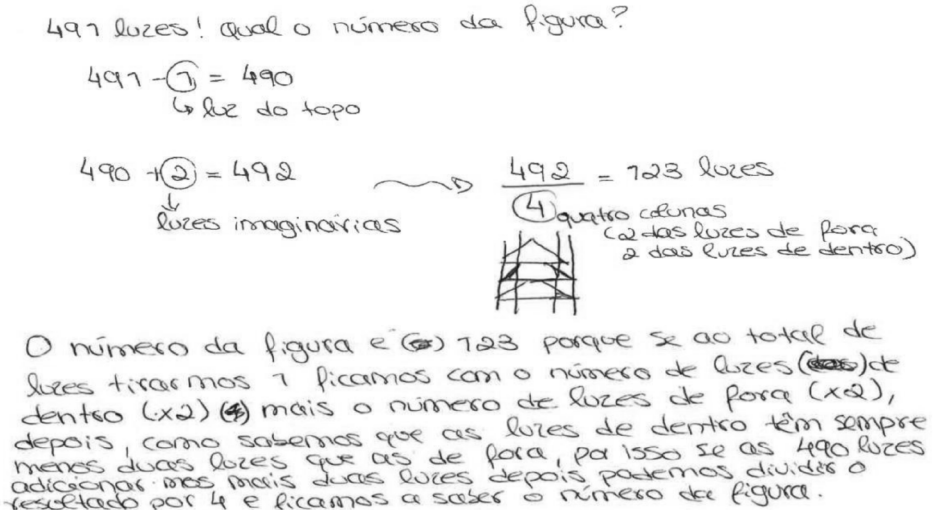


Figura 13. Resolução de Bianca da questão 4 da tarefa final

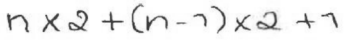


Figura 14. Resolução de Bianca da questão 5 da tarefa final

não explique o seu raciocínio é possível conjeturar que a estudante, possivelmente a partir das questões anteriores, estabeleceu uma relação direta entre as variáveis e parece associar a letra *x* ao número de luzes (Figura 15).

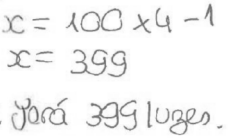


Figura 15. Resolução de Camila da questão 3 da tarefa final

Para determinar *a ordem de um termo distante* a estudante estabelece uma relação entre o número de luzes (variável dependente) e o número da figura (variável independente), inicialmente em linguagem sincopada (não referindo corretamente a variável independente) e em seguida simbólica. A forma como exprime essa relação parece indicar que a estudante conseguiu generalizar a situação apoiando-se no contexto (generalização global situada). Embora apresente uma solução correta da equação construída para resolver esta situação, a

estudante aparenta ter ainda algumas dificuldades na manipulação algébrica e falta de rigor na escrita das variáveis envolvidas (Figura 16).

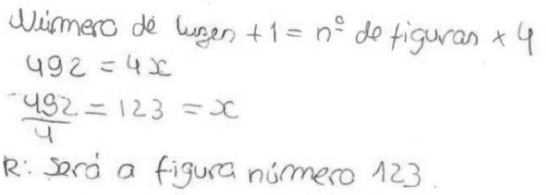


Figura 16. Resolução de Camila da questão 4 da tarefa final

Na determinação do *termo geral* a estudante apoia-se na relação que exprimiu na questão anterior, apresentando-a desta vez em linguagem simbólica sob a forma de equação literal (generalização simbólica situada), explicando-a em seguida, em linguagem natural. Ainda assim não identifica explicitamente *n* como o número de luzes e *x* como número da figura (Figura 17).

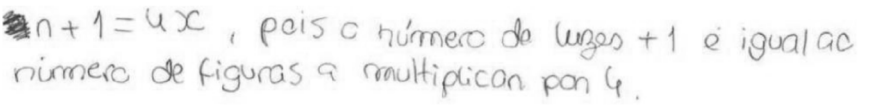


Figura 17. Resolução de Camila da questão 5 da tarefa final

Madalena

Na determinação de um *termo distante* a estudante evidencia ter estabelecido uma relação entre o número de luzes e o número da figura. A generalização apresentada baseia-se no exemplo concreto da figura 100 (generalização factual) e, embora tal como Camila, não explique o seu raciocínio, parece que a estudante se terá apoiado nas questões anteriores (Figura 18).

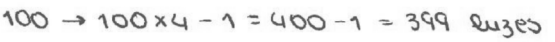


Figura 18. Resolução de Madalena da questão 3 da tarefa final

Para determinar *a ordem de um termo distante* a estudante expressa em linguagem simbólica a generalização implícita na resolução da questão anterior (generalização simbólica global), assumindo implicitamente *n* como o número da figura e representa a situação através de uma equação. A resolução da equação não evidencia dificuldades na manipulação algébrica e a estudante conclui que a figura 123 terá 491 luzes (Figura 19).

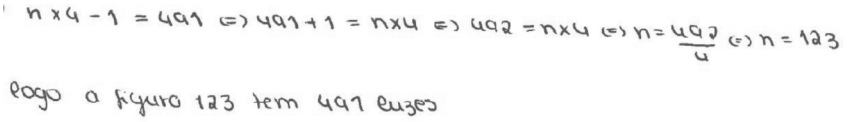


Figura 19. Resolução de Madalena da questão 4 da tarefa final

Para determinar o *termo geral* a estudante apresenta, na forma canónica, a expressão já indicada na alínea anterior (generalização simbólica global), voltando a explicar como encontrou o coeficiente da parte literal e o termo independente (Figura 20).

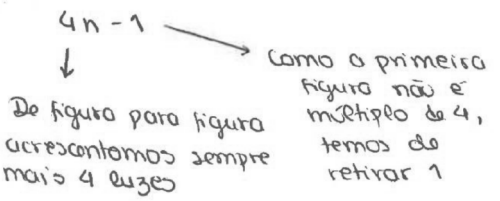


Figura 20. Resolução de Madalena da questão 5 da tarefa final

CONCLUSÕES

Os resultados evidenciam que, de uma forma geral, no caso de Bianca e Camila se registam algumas diferenças no pensamento funcional, no diz respeito à forma como identificam e exprimem a relação entre as variáveis associadas a uma sequência pictórica crescente, antes e depois da experiência de formação. No caso de Madalena a estudante não regista evolução uma vez que desde a tarefa inicial não revela dificuldades na componente do pensamento funcional analisada, evidenciando ter uma compreensão formal da álgebra diferente das outras duas participantes.

Relativamente à *identificação da relação entre as variáveis* é possível perceber que, na sua maioria, tanto no início como no final da experiência de formação, as estudantes estabelecem uma relação entre a variável independente e a variável dependente. No entanto, nas primeiras questões da tarefa inicial a relação entre as variáveis não surgiu de imediato verificando-se o uso do raciocínio recursivo e da covariação enquanto na tarefa final todas as estudantes parecem recorrer à relação entre as variáveis. Esta evolução vai ao encontro dos resultados de outros estudos (Branco, 2013; Hallagan et al., 2009), onde se verificou que futuros educadores e professores que inicialmente evidenciaram dificuldades relativas à capacidade de generalização registaram uma evolução positiva a este respeito, após experiências de formação conduzidas no sentido de melhorar esta

capacidade. Em particular, Bianca, que na tarefa inicial não estabelece uma relação entre a variável independente e a variável dependente, na tarefa final já estabelece essa relação. Por vezes regista-se alguma falta de rigor na escrita particularmente no uso da simbologia algébrica, sendo este um aspeto em que as estudantes aparentemente não evoluíram.

As estudantes exprimem, em questões distintas, diferentes *níveis de generalização*. De uma forma geral parecem adaptar o nível de generalização à questão sendo que, em particular na questão final todas apresentam o termo geral num nível de generalização simbólica (situada ou global). Comparativamente ao início da experiência de formação a estudante em que se registam maiores diferenças em relação aos níveis de generalização é Bianca que inicialmente recorre apenas a linguagem natural (generalizações contextuais ou simbólicas) e na última questão da tarefa final recorre ao uso de linguagem simbólica para expressar a relação entre as variáveis (generalização simbólica situada).

Bianca revela também uma evolução positiva no que se refere ao raciocínio recursivo sendo que na primeira tarefa as igualdades numéricas que apresenta indiciam uma dificuldade na realização deste raciocínio, assim como na compreensão do significado do sinal de igual e na tarefa final, a estudante consegue raciocinar corretamente a partir de uma generalização preestabelecida. No início da experiência Bianca evidencia algumas dificuldades em *Raciocinar com e estabelecer conexões entre representações*, o que vai ao encontro dos resultados de Rivera & Becker (2007) que evidenciam que o estabelecimento de relações entre as várias representações é por vezes problemático para os formandos. No final a estudante parece evoluir bastante a este respeito e é, aparentemente, a partir das várias representações – situação contextualizada, esquemas e finalmente expressão algébrica – que percebe a relação entre as variáveis expressando a sua generalização num nível progressivamente mais complexo. As restantes participantes, em particular na primeira tarefa representaram numericamente a sequência pictórica e, para verificar se um dado elemento pertence à sequência, representaram a situação através de uma equação, mostrando conhecimento de várias representações de funções.

No que se refere à *manipulação de expressões algébricas*, as três participantes evidenciam conhecimentos diferentes. Apenas uma estudante (Madalena) tem o cuidado de apresentar os termos gerais na forma canónica. O facto de as outras duas participantes não o fazerem (em particular na última questão) pode dever-se a dificuldades, mas também ao nível de generalização, uma vez que, na tarefa final os termos gerais apresentados por Bianca e Camila se apoiaram fortemente na estrutura da sequência pictórica. Camila revela ainda, antes e após a experiência, não conseguir resolver corretamente as equações que constrói e usar adequadamente a simbologia associada, o que revela que as dificuldades neste âmbito não foram totalmente ultrapassadas.

Tal como já foi referido as sequências pictóricas são importantes para o desenvolvimento da capacidade de generalização e consequentemente do pensamento funcional, mas são fonte de dificuldade para muitos futuros educadores e professores (e.g. Billings, 2008; McAuliffe & Vermeulen, 2018; Hohensee, 2017).

Os resultados deste estudo vão também neste sentido, uma vez após a experiência de formação continuam a registar-se algumas dificuldades. No entanto, consegue perceber-se alguma evolução no sentido do desenvolvimento do pensamento funcional, na componente analisada, o que corrobora a importância de os formandos resolverem e analisarem situações que desenvolvam a capacidade de generalização a partir de sequências (McAuliffe &Vermeulen, 2018). Apesar desta evolução no caso de duas das estudantes, este estudo realça o facto de para estudantes sem dificuldades no que se refere ao pensamento funcional na componente analisada, não se registar evolução. Esta situação realça a importância de atender ao percurso escolar e aos conhecimentos dos futuros educadores e professores antes de ingressarem na LEB, em particular na relação com a Matemática e na forma como as UCs têm de ser pensadas de modo a procurar dar resposta aos mais variados casos. Enquanto para os estudantes com mais dificuldades é necessário promover, por exemplo, o uso da simbologia, para casos como o de Madalena poderá ser benéfico procurar desenvolver formas de representar informalmente expressões algébricas e equações para que futuramente possam apoiar os seus alunos no âmbito da *Early Algebra* (Hohensee, 2017).

Após a realização deste estudo é necessário considerar algumas limitações implícitas e refletir sobre o encaminhamento do trabalho futuro. Do ponto de vista da análise, o número de questões analisadas e sua natureza permite caracterizar o pensamento funcional das estudantes no que se refere ao modo como identificam e exprimem a relação entre as variáveis associadas a uma sequência crescente, representada pictoricamente, antes e depois da experiência de formação e a sua evolução. No entanto, o recurso apenas às resoluções escritas condiciona a compreensão do pensamento algébrico das estudantes pois, por vezes, não registam todo o seu raciocínio, sendo pouco rigorosas nas justificações. Neste sentido, a análise das discussões em que se envolveram nos pequenos grupos quando realizavam as tarefas nas aulas ao longo da experiência de formação serão importantes para uma caracterização mais completa do pensamento funcional das futuras educadoras e professoras.

REFERÊNCIAS

Ayalon, M., Watson, A., & Lerman, S. (2016). Progression towards functions: Identifying variables and relations between them. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *14*, 1153–1173.

Ball, D. L., Lubienski, S., & Mewborn, D. (2001). Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 433-456). New York: Macmillan.

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? Journal of Teacher Education, *59*, 389–407.

Beatty, R., & Bruce, C. (2012). *From patterns to algebra: Lessons for exploring linear relationships*. Toronto, ON: Nelson Education.

Billings, E. (2008). Exploring generalization through pictorial growth patterns. In C.

Greenes & R. Rubenstein (Eds.), *Algebra and algebraic thinking in school mathematics* (pp. 279-293). Reston, VA: NCTM.

Blanton, M. (2008). Algebra and the Elementary Classroom – Transforming Thinking, *Transforming Practice.* Portsmouth, NH: Heinemann

Blanton, M., & Kaput, J. (2005). Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education, 36*(5), 412-446.

Blanton, M., Levi, L., Crites, T. W., & Dougherty, B. J. (2011) *Developing Essential Understanding of Algebraic Thinking for Teaching Mathematics in Grades 3–5*. Reston, VA: NCTM.

Blanton, M., Stephens, A., Knuth, E., Gardiner, A. M., Isler, I., & Kim, J.-S. (2015). The development of children's algebraic thinking: The impact of a comprehensive early algebra intervention in third grade. *Journal for Research in Mathematics Education, 46,* 39–87.

Branco, N. (2013). O desenvolvimento do pensamento algébrico na formação inicial de professores dos primeiros anos (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Canavarro, A., Oliveira, H., & Menezes, L. (2014). Práticas de ensino exploratório da Matemática: Ações e intenções de uma professora. In J. P. Ponte (Ed.), *Práticas profissionais dos professores de Matemática* (pp. 217-236). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Carraher, D. & Schliemann, A. (2007). Early algebra and algebraic reasoning. In F. Lester (Ed.), *Second Handbook of Mathematics teaching and learning* (pp. 669-705). Charlotte: Information Age Inc.

Carraher, D., Schliemann, A. & Schwartz, J. (2007). Early algebra is not the same as algebra early. In J. Kaput. D. Carraher, & M. Blanton (Eds.), *Algebra in the Early Grades* (pp. 235272). New York: Lawrence Erlbaum Associates & NCTM.

Hallagan, J., Rule, A. & Carlson, L. (2009). Elementary Preservice Teachers' Understandings of Algebraic Generalizations. *Montana Mathematics Enthusiast, 6*(1), 201-206.

Hohensee, C. (2017). Preparing elementary prospective teachers to teach early algebra. *Journal of Mathematics Teacher Education, 20*, 231-257.

Kaput, J. (2008). What is algebra? What is algebraic reasoning? In Kaput, J. J., Carraher, D. W. & Blanton, M. L. (Eds.). *Algebra in the early grades* (pp.5-17). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Kieran, C. (1981). Concepts associated with the equality symbol. *Educational Studies in Mathematics, 12*, 317-326.

Kieran, C. (2004). Algebraic thinking in the early grades: what is it? *The Mathematics Educator,* 8(1), 139-151.

Kieran, C. (2011). Overall commentary on early algebraization: perspectives for research and teaching. In J. Cai & E. Knuth (Eds.) *Early algebraization: A* Magiera, M., van der Kieboom, L., & Moyer, J. (2013). An exploratory study of pre-service middle school teachers' knowledge of algebraic thinking. *Educational Studies in Mathematics*, 84(1), 93-113.

Magiera, M., van der Kieboom, L., & Moyer, J. (2013). An exploratory study of pre-service middle school teachers' knowledge of algebraic thinking. *Educational Studies in Mathematics,* 84(1), 93-113.

McAuliffe, S. & Vermeulen, C. (2018). Preservice Teachers' Knowledge to Teach Functional Thinking. In C. Kieran (Ed.), *Teaching and learning algebraic thinking with 5- to 12-yearolds: The global evolution of an emerging field of research and practice* (pp. 403-425). New York: Springer.

Meel, D. (1999). Prospective teachers' understandings: Function and composite function. Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers: *The Journal, 1*, 1-12.

Mestre, C. (2014). *O desenvolvimento do pensamento algébrico de alunos do 4.º ano de escolaridade: Uma experiência de ensino* (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Mewborn, D. (2001). Teachers Content Knowledge, Teacher Education, and their Effects on the Preparation of Elementary Teachers in the United States. *Mathematics Education Research Journal, 3*, 28-36.

Radford, L. (2011). Grade 2 students' non-symbolic algebraic thinking. In J. Cai & E. Knuth (Eds.) *Early algebraization: A global dialogue from multiple perspectives* (pp. 303--322). New York: Springer.

Radford, L. (2018). The emergence of symbolic algebraic thinking in primary school. In C. Kieran (Ed.), *Teaching and learning algebraic thinking with 5- to 12-year-olds: The global evolution of an emerging field of research and practice* (pp. 3-25). New York: Springer.

Ontario Ministry of Education. (2013). *Paying attention to algebraic reasoning*. Toronto, ON: Queen's Printer for Ontario.

Rivera, F., & Becker, J. (2007). Abduction–induction (generalization) processes of elementary majors on figural patterns in algebra. *The Journal of Mathematical Behavior, 26*(2), 140-155.

Schliemann, A. (2015). Aritmética, álgebra, funções e representações múltiplas através do currículo escolar. In M. Pires, R. Ferreira, A. Domingos, C. Martins, H. Martinho, I. Vale, N. Amado, S. Carreira, T. Pimentel, & L. Santos (Orgs.), *Representações matemáticas* (pp. 5-27). Lisboa: SPIEM.

Smith, E. (2008). Representational thinking as a framework for introducing functions in the elementary curriculum. In J. J. Kaput, D. W. Carraher & M. L. Blanton (Eds.), *Alge-bra in the early years* (pp. 133-160). Reston, VA: NCTM.

Stump, S., & Bishop, J. (2002). Preservice elementary and middle school teachers' conceptions of algebra revealed through the use of exemplary curriculum materials. *Teacher Knowledge*, 1903-1914.

Sullivan, P. (2011). Identifying and describing the knowledge needed by teachers of mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education, 14*, 171-173.

Walkoe, J. (2015). Exploring teacher noticing of student algebraic thinking in a video club. *Journal of Mathematics Teacher Education, 18*, 523–550.

Watson, A., & Mason, J. (2007). Taken-as-shared: a review of common assumptions about mathematical tasks in teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education, 10*, 205–215.

You, Z., & Quinn, R. (2010). Prospective elementary and middle school teachers' knowledge of linear functions: A quantitative analysis. *Journal of Mathematics Education, 3*(1), 6676.

ANEXOS

Diagnóstico[1]

Considere a seguinte sequência de figuras.

Figura 1 Figura 2 Figura 3 ...

1. Desenhe a figura seguinte e indique o número de pentágonos que a constituem.
2. Determine o número de pentágonos da figura 10. Mostre como pensou.
3. Quantos pentágonos terá a figura 42? Explique como pensou.
4. Existe alguma figura com 396 pentágonos? Justifique a sua resposta.
5. Descreva uma regra que permita saber o número de pentágonos necessários para construir uma qualquer figura.
6. Escreva o termo geral da sequência de pentágonos. Justifique a sua resposta.

[1] Adaptado de Morais, A. (2012). *A Exploração de Sequências e Regularidades como Suporte Para o Desenvolvimento do Pensamento Algébrico* (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Luzes e mais luzes[1]

Duas crianças foram comprar árvores de Natal com os seus pais. Encontraram árvores de diferentes tamanhos mas sempre com o mesmo modelo. As luzes serão colocadas em cada canto da árvore, como mostra a imagem abaixo.

Figura 1 Figura 2 ...

1. Indique, justificando, quantas luzes terá a árvore que corresponde à figura 5 da sequência apresentada.
2. Descreva a figura 20 sem a desenhar e indique, justificando, o número de luzes que terá.
3. Quantas luzes terá a figura 100? Mostre como pensou.
4. Qual o número da figura com 491 luzes? Explique como pensou.
5. Determine uma regra que permita calcular o número de luzes para qualquer figura desta sequência. Justifique.

[1] Adaptado de Santos, M. (2008). *Generalização de padrões: Um estudo no 5.º ano de escolaridade* (tese de mestrado). Universidade de Lisboa.

APPS e estratégias de *M-Learning* para PLE: estudo de caso com estudantes do ensino superior

Filipa Matos [144]
Teresa Cardoso [145]

Resumo
Nos últimos anos são várias as mudanças que se têm vindo a verificar na sociedade, principalmente no que concerne à utilização de novas tecnologias e à forma de comunicar. No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas, a linearidade dos manuais tem vindo a ser substituída pela múltipla fragmentação e justaposição de formas textuais, orais e visuais dentro de um ambiente de aprendizagem *mobile*. Face a tal, a utilização de dispositivos móveis, internet e aplicações móveis (*apps*) tornaram-se um desafio para o contexto educativo e o desenvolvimento de literacias, emergindo a necessidade de "reinventar" o ensino-aprendizagem.
A evolução dos dispositivos móveis e a mudança de paradigma educacional permitiu o surgimento de um novo conceito no processo de ensino-aprendizagem, o *mobile learning* (*m-learning*). Traxler (2007) considera que "mobile learning is not about 'mobile' or about 'learning' as previously understood, but part of a new mobile conception of society". Adaptar-se às inovações da era digital globalizada, que influencia a forma como se constrói e se partilha o conhecimento, fez com que se desenvolvesse a presente investigação.
O principal objetivo deste estudo é contribuir para o *m-learning* no campo de educação em línguas. Pretende-se ainda e, em particular, verificar de que modo o *m-learning* poderá enriquecer o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente no que concerne o desenvolvimento de competências comunicativas (sobretudo escritas) no ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira (PLE), no ensino Superior. Neste estudo considera-se a análise e aplicação das *apps Kahoot!*, *Socrative* e *Padlet*. Relativamente aos participantes, tem como público-alvo estudantes universitários de PLE, nível A1 – A2, da universidade de Roma Tre (Itália). No desenho da investigação seguiu-se a metodologia de estudo de caso, onde os resultados entre a prática e a teoria são analisados através de métodos quantitativos e qualitativos.

Palavras-chave: *m-learning*; educação em línguas; estudo de caso; *Apps;* Ensino Superior; PLE

[144] fmatos@lead.pt; UID4372 LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning, Portugal
[145] teresa.cardoso@uab.pt; Universidade Aberta, UID4372 LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning, Portugal

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento tecnológico ao longo dos tempos tem vindo a sofrer significativas alterações influenciando diferentes tipos de contextos, comportamentos e modos de pensar. A utilização de dispositivos móveis (*tablet*, *smartphone*, *laptop*) tem tido um aumento significativo em virtude das grandes mudanças operadas na indústria das tecnologias móveis. No dia-a-dia da grande parte das pessoas estes dispositivos são frequentemente utilizados, devido ao facto de poderem ser usados em qualquer lugar e a qualquer momento, e aos mesmos são atribuídas diferentes funções, comunicar, trabalhar, aprender, ou meramente entendidos como ferramenta de divertimento.

No que concerne o contexto educativo, aquele em que nos movemos, também este tem vindo a ser alvo de mudanças. Constata-se que foram introduzidos novos conceitos ligados à forma como se ensina e como se aprende. Surgiram assim termos como *m-learning*, *u-learning*, *mobile blogging*, *Gamification*, *Flipped Classroom*, entre outros, e com eles novas ferramentas de ensino-aprendizagem (cf. Carvalho, 2015).

Face à necessidade de ligar a didática à evolução das tecnologias e aos novos hábitos de utilização de dispositivos móveis, surge este estudo no âmbito do ensino e aprendizagem do Português como língua estrangeira (PLE), no ensino superior. A presente investigação procura igualmente identificar qual o uso que devemos fazer das novas tecnologias, de forma a enriquecer o ensino e aprendizagem e, assim, contribuir para a implementação de *apps*, em *m-learning*, em PLE e noutras línguas estrangeiras. Desta forma, pretende-se ainda avaliar as dinâmicas de ensino mediante a utilização de dispositivos móveis e de *apps*, nomeadamente as *apps Kahoot!*, *Padlet* e *Socrative* como fomentadoras do desenvolvimento de competências comunicativas (sobretudo escritas).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Devido às exigências de ensino-aprendizagem no século XXI e à afirmação da cultura digital urge redefinir papéis e competências dos estudantes e dos docentes. Torna-se necessário preparar e motivar os docentes para a utilização inovadora das novas tecnologias contribuindo para o desenvolvimento novas competências, comportamentos e conhecimento. Obonyo, Davis & Fickel (2018) consideram que o aumento da utilização de telemóveis, por exemplo, suscita um ensino inovador e faz com que seja necessário incluir os dispositivos móveis em sala de aula. Crompton (2013) indica que *o m-learning* é considerado uma forma de aprendizagem transversal a múltiplos contextos, através de conteúdos e interações sociais, mediante a utilização de dispositivos móveis pessoais. De facto, Sharples (2013) sustenta a ideia de que a aprendizagem móvel apresenta diferentes potencialidades contribuindo para a: i) motivação; ii) participação mais ativa por parte dos estudantes; iii) aprendizagem ubíqua; e iv) aprendizagem ao longo da vida.

Ainda no que diz respeito ao contexto educativo, consideramos que os docentes se tornam formadores e mediadores da aprendizagem, fazendo com que os estudantes possam aprender de diferentes formas e em diferentes lugares. De acordo com Moura (2010), vivemos na era da conexão em diferentes âmbitos (cultura, educação, economia e ciência), onde passamos da era da informatização das sociedades (Castells, 2001) à era da conexão. Justifica-se, desse modo, a escolha do contexto *m-learning* e faz-se assim uso do conetivismo e da teoria da navegação, com conexões ao conhecimento e dando a oportunidade de os estudantes serem construtores de conteúdos de aprendizagem. No entanto, carece de atenção para que o *m-learning* possa ser integrado em contexto educativo de forma eficaz. Assim, concordamos com Crompton e Traxler (2018) que consideram que o currículo deve ser redesenhado e o *m-learning* em sala de aula deve ser testado.

A aprendizagem, como já referido anteriormente, tem vindo a tornar-se móvel em termos de espaço, tempo e de objetivos de aprendizagem. De facto, verifica-se a importância do *m-learning* neste contexto, de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente através do aumento de estudos acerca do mesmo, certamente pelo relevo dado nos dias de hoje à comunicação, e ao aprender ou falar uma língua estrangeira. Como amplamente reconhecido, aprender uma língua é desenvolver diferentes competências e recursos de comunicação. A presente investigação desenvolveu-se com o intuito de contribuir para o panorama acerca dos estudos em *m-learning* em PLE, no ensino superior. Mais especificamente, procura-se ir ao encontro de uma das preocupações relativamente ao *m-learning*, no que concerne o ensinoaprendizagem de línguas: selecionar *apps* que fomentem e permitam desenvolver competências necessárias para conduzir os alunos e estudantes, no nosso caso, a uma aprendizagem ativa e interativa de sucesso.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Na presente investigação optou-se pelo estudo de caso, numa abordagem mista, constituída por dados qualitativos e quantitativos. A escolha da abordagem mista foi feita de forma a enriquecer a investigação, sobretudo ao nível da interpretação dos dados. Trata-se de um estudo de caso descritivo que visa compreender como se ensina e aprende línguas estrangeiras mediante recursos *m-learning*, no Ensino Superior. São considerados os seguintes instrumentos de recolha de dados: dois inquéritos por questionário; grelhas de observação do desenvolvimento de tarefas mediante a utilização de *apps* e de dispositivos móveis. Quanto à análise dos dados, além da observação participante, considera-se a análise estatística e a análise de conteúdo, esta a partir de Bardin (2009).

O trabalho de investigação envolve 3 diferentes fases que passamos a descrever. Na primeira fase, desenvolve-se o enquadramento teórico da proposta de investigação, a preparação das ferramentas a utilizar e a definição de estratégias a implementar aquando do desenvolvimento do estudo. Nesta primeira fase é

fulcral contextualizar o *m-learning* e a educação em línguas, nomeadamente em PLE e documentar os diferentes contextos em que é utilizado, no nosso caso, o contexto italiano e o ensino superior. Ainda no âmbito desta fase, procura-se analisar os objetivos da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, verificando que a nossa investigação se enquadra no objetivo n°. 4: "Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all." [146]

Na segunda fase, após da revisão da literatura, através do mapeamento do campo, desenvolvemse os instrumentos de recolha de dados, que são depois aplicados (inquéritos por questionário e grelhas de observação participante). A revisão da literatura é efetuada com o suporte dos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), da b-on (Biblioteca de conhecimento online), do Google Académico e dos Repositórios institucionais das universidades italianas. Através da revisão da literatura procura-se obter respostas às seguintes questões: Como se ensina e aprende línguas estrangeiras mediante recursos *m-learning*, no Ensino Superior? Que estratégias e recursos *m-learning* estão a ser utilizados na educação em línguas no ensino superior? Que vantagens/desvantagens se reconhecem na integração curricular de *apps* no ensino superior de línguas estrangeiras? Que desafios se colocam à utilização de *apps* no ensino superior de línguas? Os inquéritos são constituídos por questões na sua maioria fechadas, de modo a permitir uma recolha de dados de natureza quantitativa, complementados por questões abertas, facultando a recolha de dados de natureza qualitativa. Relativamente à aplicação dos inquéritos por questionário, constituem amostra os estudantes de Língua Portuguesa do nível A1 – A2, da Universidade de Roma Tre de Itália. Quanto à observação (participante) das aulas práticas planificadas para a utilização de dispositivos móveis e das *apps* em análise nesta investigação, como referido anteriormente, foi realizada através da utilização de grelhas de observação.

Na terceira e última fase de investigação, efetua-se a análise dos dados resultantes da aplicação dos instrumentos de recolha de dados mencionados na segunda fase. Em concomitância, elaborase a discussão dos resultados e atentase na apresentação de conclusões e aspetos relevantes a serem aprofundados num futuro estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos nossos objetivos primordiais, nesta investigação, é caraterizar estratégias com um alinhamento pedagógico diferenciado e único, ajustado à tecnologia que lhes subjaz, isto é, o *mlearning*, considerando as potencialidades e especificidades das características dos dispositivos móveis, instrumentos enriquecedores em contexto educativo na aprendizagem de línguas estrangeiras,

[146] https://www.un.org/sustainabledevelopment/

nomeadamente como facilitadores do desenvolvimento de competências comunicativas, em particular de compreensão e produção escrita.

Assim, o estudo deverá contribuir para a implementação de estratégias de *m-learning* enquanto contributos de inovação na educação em línguas, principalmente no que diz respeito ao PLE no Ensino Superior, bem como permitir efetuar recomendações quanto a estratégias pedagógicas e ferramentas de *m-learning* para práticas pedagógicas em competências comunicativas de escrita, para além da partilha de boas práticas e dando ainda conta de eventuais constrangimentos nesse âmbito.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Cardoso, T. Alarcão, I. & Celorico, J. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento.* Porto: Porto Editora.

Carvalho, A. (2015) *Apps dispositivos móveis: manual de professores, formadores e bibliotecários*. Ministério da Educação.

Crompton, H. (2013) *A Historical Overview of Mobile Learning: Towards Learner-Centered Education. Handbook of Mobile Learning.* Florence: Routledge.

Crompton, H., & Burke, D. (2018). The use of mobile learning in higher education: A systematic review. *Computers & Education*, 12353-64.

Moura, A. (2010). Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning: estudos de caso em contexto educativo (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

Obonyo, C., Davis, N. & Fickel, L. (2018). Mobile Learning Practices in Initial Teacher Education: Illustrations from Three Teacher Educators. In E. Langran & J. Borup (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2424-2429). Washington, D.C., United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Pegrum, M. (2014). *Mobile Learning.* London: Palgrave Macmillan UK.

Sharples, M. (2013). Mobile learning: research, practice and challenges. *Distance Education in China*, 3(5) pp. 5-11.

Stockwell, G., Hubbard, P. (2013). *Some emerging principles for mobile- assisted language learning.* Monterey, CA: The International Research Foundation for English Language Education.

Traxler, J. (2007) Defining, discussing and evaluating mobile learning: The moving fingewrites and having writ. *The International Review of Research* in Open and Distance Learning 8 (2): 1–12.

Educação, cinema e redes sociais: uma investigação sobre o plano nacional de cinema

João Pinto [146]
Teresa Cardoso [147]
Ana Isabel Soares [148]

Resumo
Esta comunicação apresenta uma investigação que tem por objeto a iniciativa governamental Plano Nacional de Cinema, e por fundamentos enquadradores as noções da Educação aberta e os audiovisuais, pensada sob a tríade teórica Educação/Cinema/Redes Sociais. Começamos por expor a relação do cinema com a educação e as redes sociais, no contexto dos estilos de vida digitais da atual sociedade, e a importância de desenvolver/disseminar as literacias dos media. No final, pretendemos compreender como o Plano Nacional de Cinema tem utilizado as redes sociais digitais *online*, sistematizando as boas práticas e definindo um conjunto de recomendações para melhorar o aproveitamento destas ferramentas. No âmbito dos novos paradigmas da ciência aberta, estaremos, assim, a contribuir para a consolidação do conhecimento científico sobre as áreas da Educação, do Cinema e das Redes Sociais.

Palavras-chave: Educação; Cinema; Redes Sociais; Plano Nacional de Cinema; Media e Literacias

INTRODUÇÃO

O cinema constitui-se como um dos mais completos modos de expressão cultural da sociedade contemporânea. Desde as suas origens, foi considerado, para além de uma arte, uma poderosa ferramenta de reflexão e ensino-aprendizagem, excedendo até o campo da educação formal. Para Castells (2011), a revo-

[146] jppinto@lead.uab.pt; UID4372 LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning, UID4019 CIAC, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal, Bolseiro de doutoramento da FCT (SFRH/BD/137359/2018).

[147] teresa.cardoso@uab.pt; Universidade Aberta, UID4372 LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning, Portugal.

[148] asoares@ualg.pt; Universidade do Algarve, UID4019 CIAC, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Portugal.

lução tecnológica fez emergir uma sociedade digital em rede, na qual as pessoas se veem como cidadãos ativos, construtores da inteligência coletiva, "procurando uma crescente envolvência com os conteúdos e narrativas, e não apenas consumidores passivos de uma cultura criada pelos outros" (Pinto, Cardoso & Soares, no prelo)[149]. As redes sociais tornaram-se os novos meios de difusão, com inovadoras possibilidades de interações (cf. Pinto, 2017) e o surgimento de novos dispositivos de comunicação no nosso quotidiano vieram revolucionar a forma como o audiovisual é vivenciado (cf. Reia-Baptista, 2006). À imagem e ao som dos tradicionais filmes, juntam-se hoje novas formas de estimular os outros sentidos humanos.

A relação entre cinema e educação, seja no contexto da educação escolar ou da educação (in)formal, é parte da própria história do cinema; porém, segundo Duarte (2002), apesar de ser uma fonte rica de conhecimentos, nem sempre é entendido desta forma. É perante estas preocupações que o Plano Nacional de Cinema (PNC) surge em 2012, atualmente uma prática de acompanhamento ao currículo num número crescente de escolas por todo o país e em escolas portuguesas no estrangeiro.

Estas realidades justificam um estudo sobre como o PNC está a recorrer às redes sociais para cumprir parte relevante do seu papel pedagógico e discutir criticamente novas abordagens e campos de trabalho, face às constantes evoluções das artes do audiovisual. Desta forma, a presente investigação procura explorar o potencial que as redes sociais digitais proporcionam ao PNC, um campo ainda por explorar. Produzirá, espera-se, uma necessária sistematização sobre a aplicação do PNC não só no espaço escolar, mas no modo como, virtual, transversal e culturalmente, é vivenciado – por aqueles que estão integrados nos seus projetos concretos, mas também por aqueles que dele vão tendo conhecimento fora dos âmbitos da educação escolar e das fronteiras de cada escola em particular.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O papel pedagógico do cinema foi reconhecido desde as suas origens, nomeadamente pelos primeiros produtores/realizadores, que viram nele as novas potencialidades para a educação em contextos não formais. Tal como Duarte (2002) conclui, trata-se, de facto, de um veículo privilegiado e de uma fonte rica de conhecimentos, mesmo se nem sempre assim é entendido.

Na atual sociedade audiovisual que é a nossa, o domínio da linguagem fílmica é requisito essencial para um entendimento da informação que ininterrupta e inelutavelmente é transmitida pelos media acerca do mundo à nossa volta (cf. Duarte, 2002). É com estas preocupações que o Plano Nacional de Cinema (PNC) é desenhado, pelo então Ministério da Educação e Ciência e Secretaria de Estado

[149] Tradução livre dos autores. No Original "seeking a growing involvement with content and narratives, and not just as mere passive consumers of a culture created by others" (Pinto, Cardoso & Soares, no prelo).

da Cultura, e apresentado ao público em setembro de 2012. Entre os objetivos do Plano, encontram-se o de educar para a linguagem da sétima arte e o de formar novos públicos e novos espetadores (Moreira, 2017). Na linha de iniciativas europeias como "A Framework for Film Education" (Reid et al., 2012), desenvolvida pelo grupo *Creative Europe*, no âmbito da ação de Literacia Fílmica, e perante a importância que as literacias dos media têm assumido, o PNC propõe-se promover a literacia na leitura e na interpretação das imagens e dos sons em movimento, assim como aprofundar a capacidade de interpretação dos filmes e refletir sobre o seu contributo para o desenvolvimento cultural, social e individual de cada cidadão.

Reia-Baptista (2006) constatou que a revolução tecnológica trouxe novos dispositivos para o quotidiano das sociedades ocidentais, os quais alteraram a forma como se vivencia o audiovisual, ao mesmo tempo que constituem novos *interfaces* de mediação da comunicação através da Internet e de redes sociais *online*, e com eles se perspetiva a necessidade de desenvolver novas literacias.

O surgimento de um novo paradigma tecnológico, descrito por Castells (2011) como Sociedade em Rede, instiga a circulação intensa de informação, em permanente mutação, reconstrução e expansão (cf. Pinto & Cardoso, 2017, p. 775). Os novos estilos de vida mobilizaram novas necessidades, atitudes e competências, fazendo emergir uma Cultura Participatória (Rheingold, 2012, p. 249), na qual cada indivíduo deixa de ser apenas consumidor para alcançar também o estatuto de produtor de conteúdos (cf. Oliveira, 2017, p. 55). Bruns (2006, p. 3) classificou estes novos utilizadores como *produsers*, para os quais os objetivos do PNC parecem confluir. Por outro lado, as redes sociais tornaram-se os novos meios de difusão, com inovadoras possibilidades de interações (cf. Pinto, 2017).

Neste cenário, o cinema conta com novas tecnologias para criar narrativas, mas também muitas outras formas de ser experienciado. Pinto, Cardoso & Soares (no prelo), por exemplo, argumentam que a realidade aumentada e a realidade virtual são contribuições importantes para uma relação desejável e promissora entre Cinema e Educação. Estas, entre outras tecnologias, trazem novas potencialidades e responsabilidades ao meio cinematográfico, mas também renovados desafios à educação.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Um trabalho de investigação como o presente assume sempre um caráter reflexivo, alicerçado em diversos fundamentos metodológicos. Desses, destacam-se o estudo de caso e a análise da literatura publicada. No caso da presente investigação, o estudo de caso tem como objeto o PNC, e a finalidade de perceber de que modo e com que resultados esta iniciativa faz uso das redes sociais – e, no processo, em que medida as redes sociais dão forma e consistência ao projeto, nas suas vertentes concretas e nos seus aspectos conceptuais. Para tal, serão utilizados diversos instrumentos de recolha e análise de dados – entre outros: entrevistas, observação de interações *online* e análise das estatísticas disponibili-

zadas pelas bases de dados das redes sociais. Quanto à revisão da literatura, de natureza qualitativa e caráter interpretativo, proceder-se-á à análise de conteúdo orientada pela matriz analítico-metodológica e conceptual do MAECC®, Meta-modelo de Análise e Exploração do Conhecimento Científico® (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010 e 2013).

O desenvolvimento da investigação compreende três etapas distintas, mas complementares, que a seguir se apresentam. A etapa 1 é preparatória. Nela pretendemos consolidar a contextualização das temáticas em análise e complementar a moldura teórica do estudo; destina-se, esta etapa inicial, a preparar ferramentas e estratégias para a implementação do trabalho. Assim, nela assume particular importância a análise documental, por permitir contextualizar o PNC, a nível macro, por exemplo, enquadrando-o nacionalmente, considerando o programa Juventude-Cinema-Escola (aplicado na região do Algarve, que serviu de modelo ao PNC), e ainda o Plano Nacional de Leitura (PNL), visto que esta última iniciativa, igualmente governamental e complementar do currículo escolar, comunga de muitos dos objetivos e estratégias do PNC. Outro procedimento nuclear nesta fase é o aprofundamento da análise dos objetivos da Agenda 2030 [150] das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável. Pretendemos, com essa análise, garantir que a nossa investigação cumpre desígnios integrados nesta Agenda. Neste contexto, sublinhamos o enquadramento da nossa investigação nas estratégias para o acesso a uma educação inclusiva e a promoção das oportunidades de aprendizagens ao longo da vida (objetivo 4), preocupação presente, desde o início, na missão do PNC e um propósito patente no documento governamental "Grandes Opções do Plano para 2016-19" [151], por sua vez alinhado com os programas Portugal 2020 [152] e Estratégia Europa 2020 [153].

A etapa 2 é composta pela consolidação de várias tarefas encetadas na etapa anterior, como a consolidação da Revisão da Literatura, que inclui um Mapeamento das publicações significativas e mais recentes, assim como a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, através da Observação de Casos e de Inquéritos por Questionário e Entrevista a alguns dos agentes do PNC. O Mapeamento permitirá sistematizar o conhecimento produzido e publicado sobre a problemática em estudo, apresentando-se os pressupostos teóricos da investigação, resultante da Análise Documental de publicações, sobretudo disponibilizadas *online*, estas pesquisadas na *web*, principalmente nos repositórios institucionais das instituições de ensino superior, no RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, na b-on – Biblioteca do Conhecimento *Online*, e no Google Académico. Assim, retomaremos a Revisão da Literatura, direcionada agora para uma contextualização meso-micro do PNC, sendo o mapeamento aprofundado com uma análise de conteúdo orientada, como mencionado, pela matriz analítico-metodológica e conceptual do MAECC®, Meta-modelo de Aná-

[150] https://www.un.org/sustainabledevelopment/
[151] https://dre.pt/application/file/a/74008569
[152] www.portugal2020.pt/Portal2020
[153] https://infoeuropa.eurocid.pt/registo/000044430/documento/0001

lise e Exploração do Conhecimento Científico® (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010 e 2013). Este modelo investigativo, numa lógica descritivointerpretativa, permitirá avançar com um estado da arte e assegurar a resposta a algumas questões investigativas: Quem desenvolve investigação nesta área? Quais os temas e os termos específicos nela veiculados? Que referenciais e metodologias a enquadram? Que conclusões são avançadas? Que propostas de estudos futuros são sugeridas? Quanto aos inquéritos, serão aplicados a amostras representativas dos intervenientes no PNC, incluindo elementos do seu público-alvo. Assumirão abordagens metodológicas qualitativas e quantitativas, numa combinação útil pela possibilidade de recolha de diferentes tipos de dados, com perguntas fechadas (que devolvem dados de natureza quantitativa) e perguntas abertas (em que se recolhem dados de natureza qualitativa). Quanto à Observação de Casos, é um procedimento que visa o estudo dos comportamentos, através de grelhas de observação, que os envolvidos no PNC apresentam em determinadas situações. Especificamos a observação das dinâmicas criadas pelo PNC nas redes sociais, nomeadamente no perfil respetivo no Facebook, assim como as respetivas interações, em termos qualitativos e quantitativos.

A etapa 3 destina-se a duas grandes tarefas: a análise e a discussão dos dados obtidos na etapa anterior. Inclui um balanço crítico dos resultados, bem como a apresentação de casos de boas práticas, recomendações e medidas de ação passíveis de serem tomadas pelos intervenientes no PNC. No final, decorrendo da experiência adquirida, contamos publicar, nomeadamente artigos em revistas, nacionais e internacionais, bem como participar em conferências científicas, igualmente a nível nacional e internacional, numa lógica de disseminação dos resultados obtidos e incentivando às boas práticas identificadas no PNC, sempre privilegiando a disponibilização livre ao conhecimento, através do acesso aberto e da ciência aberta.

No que concerne à organização institucional da investigação, assumimos um alinhamento com as políticas, nacionais e europeias, que incentivem a parcerias e sinergias entre instituições de ensino superior e unidades de I&D. Assim, estão envolvidas a Universidade Aberta (UAb), única universidade pública portuguesa dedicada exclusivamente ao ensino a distância, e a Universidade do Algarve (UAlg), com reconhecidos créditos nas áreas do audiovisual. Estão também envolvidas duas unidades de I&D, a UID4372, Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D) da UAb, dedicado à investigação fundamental e aplicada em Educação Aberta e a Distância e em Elearning na Sociedade em Rede, e a UID4019, Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC) da UAlg, dedicado à investigação nas áreas das novas literacias dos media e das artes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da presente investigação de doutoramento, financiada com bolsa da Fundação para a Ciência e Tecnologia, propomos proceder à sistematização de boas práticas do PNC na utilização das redes sociais digitais *online*, assim como à definição de um conjunto de recomendações para melhorar o aproveitamento

destas ferramentas. Deste modo, acreditamos que será possível determinar e sustentar uma visão sobre o PNC nos novos contextos dos audiovisuais, na qual a educação para o cinema, além de almejar a preparação do indivíduo para saber interpretar e compreender o cinema, contribuirá igualmente para prepará-lo para ser melhor consumidor/produtor/construtor dos seus próprios conteúdos audiovisuais, na perspetiva de uma cidadania mais plena. Finalmente, esperamos contribuir para a consolidação e a disseminação do conhecimento e para o avanço da ciência e da tecnologia nas áreas da Educação, do Cinema e das Redes Sociais.

REFERÊNCIAS

Bruns, A. (2006) Towards Produsage: Futures for User-Led Content Production. Australia: Queensland University of Technology. Disponível em http://eprints.qut.edu.au/4863/1/4863_1.pdf. Acesso em 01 out.2016.

Cardoso, T. Alarcão, I. & Celorico, J. A. (2013). "MAECC®: um caminho para mapear investigação". Indagatio Didactica, *5* (2), 289-299, disponível a partir de http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2452/2323. CIDTFF - Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro (ISSN: 16473582).

Cardoso, T. Alarcão, I. & Celorico, J. A. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento.* Porto: Porto Editora.

Castells, M. (2011) *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* (4ª ed., 1). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Duarte, R. (2002) *Cinema & Educação: refletindo sobre cinema e educação.* Belo Horizonte: Autêntica.

Moreira, C. (2017). *Cinema chega às Escolas: a importância do Plano Nacional de Cinema. Universidade da Beira Interior, Faculdade de Artes e Letras. Covilhã.*

Oliveira, S. & Caetano, R. (2017). *Literacia para os Média e Cidadania Global: Caixa de Ferramentas.* Lisboa: CIDAC.

Pinto, J. (2017). Formação aberta e online, redes sociais e inclusão digital: o projeto Reviver na Rede (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade aberta. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.2/6930.

Pinto, J., & Cardoso, T. (2017). Redes Sociais e Educação Aberta: Que Relação?, em P. Torres (org.), *Redes e Mídias Sociais* (2ª edição). Brasil: Editora Appris. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.2/7212.

Pinto, J., Cardoso, T. & Soares, A. I. (no prelo). *Cinema and Education: a reflection on the possibilities brought by virtual and augmented reality. Media - Knowledge - Education: Augmented and Virtual Realities.* Austria: Innsbruck University.

Reia-Baptista, V. (2006). *New environments of media exposure. Internet and narrative structures: From media education to media pedagogy and media literacy*, Nordicom, Göteborg University. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.1/9125.

Reid, M., Wall, I., Duve, S., Willig, C. (2012) *A Framework for Film Education in Europe*, British Film Institute and Creative Europe. Disponível em: https://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/%20bfi-a-framework-for-filmeducation-brochure-2015-06-12.pdf

Rheingold, H. (2012). *Net Smart - How to Thrive Online.* Cambridge, Massachusetts, EUA: MIT Press.

Narrativas sobre regimes autoritários: dilemas da memória acerca do que é ensinado e aprendido [154]

Kadine Teixeira Lucas [155]

Resumo
Vivemos um momento em que assistimos à retomada de ideais autoritários, como é possível se verificar pela proliferação de grupos neonazistas, pela emergência de políticos com discursos ultraconservadores - que propagam ideais homofóbicos, racistas, machistas, violentos -, pela contestação da autoridade do conhecimento histórico, transmutado em movimentos como o "Escola sem Partido" (Brasil) que, sob a falsa roupagem do apartidarismo, acusa professores, escolas e correntes de ensino de "ideologizar" a educação. Todas essas mazelas nos fazem refletir sobre o que, efetivamente, se aprende com a História, e nos instiga algumas questões: quais narrativas pessoais são construídas a partir do que é ensinado? Qual o papel de espaços de conhecimento histórico, como o Museu do Aljube, nessa construção? Quais as diferenças na recepção da narrativa que podemos notar entre o público espontâneo, o público especializado e os alunos das escolas básicas e secundárias?
Essa pesquisa, ainda em fase embrionária, parte da premissa da imprevisibilidade da maneira como a História será lida e apropriada, apesar da clarividência que ela possa ter aos olhos dos historiadores e professores, tendo como foco de investigação essa operação conflitiva entre o que é ensinado e o que é reivindicado pelo sujeito como memória sobre o fato ou processo (vivido ou não por ele). Desse modo, essa investigação toma como principal objeto de estudo o alcance da narrativa construída pelo Museu do Aljube – pelo espaço expositivo e pelas ações educativas -, procurando analisar como é percebida pelo público alcançado por ela – dentre os quais distinguem-se leigos, estudantes e técnicos. Debruça-se, também, a investigar que outras tentativas têm sido ensaiadas no país a fim de ressignificar as memórias sobre o autoritarismo.

Palavras-chave: memória, ensino de História, Educação Histórica, museus

INTRODUÇÃO

A questão fundante dessa investigação – afinal, o que se aprende com a História? – é em grande parte fruto das indagações que me coloco enquanto histo-

[154] Artigo escrito em português do Brasil

[155] Universidade de Lisboa - Doutoranda em História da Educação, Bolsista CAPES, Programa de doutorado pleno do exterior, processo 88881.173118/2018-01

riadora e professora em tempos com rumos imprevistos. Assistir à escalada do ódio às esquerdas, às mulheres, aos gays, aos estrangeiros e a outras minorias tão pouco tempo após os fascismos e a Segunda Guerra Mundial pareciam coisa improvável há uma dúzia de anos – todavia, torna-se realidade cada vez mais presente. Ser testemunha desse processo como professora de História me fez revisitar essa questão aparentemente simples, mas que parece não ter sido resolvida, colocando-me a refletir sobre a relação entre História, Memória e Educação.

Para que a História ganhe sentido e se atualize é preciso a mediação de um processo educativo, seja pela operação de rememoração, de experiência, de significação ou do encontro entre um ou mais desses aspectos. Assim, se entrecruzam o meu fazer docente – que busca a todo tempo atribuir sentido à História por meio da prática pedagógica – e o objeto dessa investigação, que passa pela ação pedagógica do museu do Aljube, em Lisboa, o qual tem por princípio fundante significar o testemunho de um edifício, dos que por ali passaram, dos que tiveram a sorte de por ali não passar e, sobretudo, dar a conhecer o passado para construir o futuro.

Nesse escopo, faz-se necessária uma reflexão teórica que tentarei explanar brevemente. Podemos consideramos, a partir da perspectiva apresentada por Pacheco (2010), que *o museu e suas coleções apresentam, diferentemente da escola e de seus suportes pedagógicos, como, por exemplo, os livros didáticos, outras formas de percepção e aprendizado da História* (Pacheco, 2010, p.115). Pensamos, portanto, em tal espaço como possibilidade de uma experiência que contribui na constituição do sujeito histórico, na medida em que permite uma interação com o tema e uma relação ativa com o passado. Não se trata de encapsular o passado, mas sim de possibilitar pontes para reflexões críticas. Pereira e Siman complementam tal percepção:

> Os museus são instituições sociais e de memória. São, também, instituições aprendentes, pois oferecem múltiplas possibilidades de leitura do mundo e das realidades sociais, podendo, por isso, conhecer, inventar e criar esse mundo. Se os museus são, então, ambientes de formação – tanto para aqueles que nele atuam profissionalmente, quanto para aqueles que os visitam e dele fazem uso – eles também podem educar comunidades, potencializar suas maneiras de se relacionar com a memória social e com seu patrimônio. (Pereira & Siman, 2009, p. 3)

Desse modo, pensamos que os museus estão inseridos no bojo de um dos principais objetivos da História, sendo um meio de produzir um discurso sobre o passado e ao mesmo tempo difundir tal discurso na sociedade. Atuando enquanto mediador entre a História e os sujeitos, é capaz de dotá-la de significação para aqueles que não a viveram. No entanto, não se trata de simplesmente depositar uma informação sobre aqueles que a recebem mas sim, como alerta Ricardo Pacheco, *procurar estratégias não para provocar no seu público a aceitação passiva de uma fala sobre o passado, mas para promover a reflexão sobre a experiência humana no tempo, utilizando-se, portanto, das diferentes linguagens que o mundo contemporâneo nos coloca à disposição* (PACHECO, 2010, p.152). Tal reflexão nos move a investi-

gar de que maneira o Museu do Aljube procura difundir seus discursos sobre um determinado passado da História do país, quais recursos utilizam, que reflexão proporcionam, em que medida pretendem que suas narrativas sejam reinterpretadas pelos visitantes – escolares ou não – e quais estratégias são utilizadas para tal.

Acerca dessa discussão, Santos (2001) ressalta a potencialidade do museu como elemento chave para a reconstrução da tradição, na medida em que privilegia o contato com um legado cultural de forma mais autônoma. Quando consegue articular pesquisa, preservação e comunicação (segundo a autora conceitos chaves para a constituição do museu) com vistas ao desenvolvimento social e à formação cidadã, é possível se vislumbrar uma ação educativa que contribua para a ressignificação das práticas sociais.

É fundante também, na nossa pesquisa, compreender as características específicas do museu que é objeto desse estudo. No bojo da ampliação dos bens culturais a serem musealizados (Santos, 2001), emergem os museus memoriais que, no caso da instituição a ser estudada, pode ser inserida no que Macdonald (2006) chama de "heranças difíceis", ou seja, *quando os vestígios físicos do passado oferecem uma identidade em relação à qual muitos, no presente, se procuram distanciar (ainda que, simultaneamente, a reconheçam como parte da sua história)* (Macdonald, 2006, p.101). No caso do museu do Aljube, tal herança constitui-se no próprio edifício em que o museu foi instalado. Tendo funcionado como cadeia ao menos desde o século XVII e convertida em prisão política com o início da ditadura (transformando-se oficialmente em cárcere da PVDE[156] em 1933), evoca lembranças que por vezes tendem a ser refutadas – pelos que não compreendem a importância de preservar memórias mesmo que autoritárias; pelos que de alguma forma contribuíram com o regime ditatorial e receiam que seu nome emerja associado a ele levando a alguma sanção; e mais raramente por alguns que passaram por lá mas querem esquecer ao que foram submetidos por ser uma lembrança dolorida.

Outro aspecto que se destaca na análise conceitual do Aljube é a perspectiva em que se enquadra. Valendo-nos da concepção enunciada por Martins (2015) a partir de Conn (2010), podemos considerar que se trata de um museu sem acervo material, tendo temas e não coleções, pois evoca algo que não é físico, a saber, o próprio passado. Apesar de integrar a exposição algumas fotografias, jornais e alguns outros documentos, os principais elementos expositivos são cênicos, reconstituições e depoimentos para constituir uma narrativa acerca daquilo que se propõe a discutir.

Falar sobre museus – sobretudo aqueles que tem como principal acervo algo imaterial, o próprio passado – nos impele a cuidar de outra dimensão teórica, a

[156] Polícia de Vigilância e Defesa do Estado, substituída em 1945 pela conhecida PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado). Apesar da nomenclatura diferente e especificidades de organização interna e alcance, ambas atuavam como polícia política para espionar, perseguir, prender e torturar os que cometiam "delito de opinião".

questão da Memória e sua relação com a História. Muito se tem discutido na historiografia acerca dessa relação e, sobretudo, das necessárias distinções entre ambos, mas vale o pleonasmo. Em 1990, em um dos textos mais citados sobre o assunto, Jacques Le Goff historiciza a função da memória ao longo do tempo (PréHistória, Antiguidade e Idade Média Ocidental, Renascença e Mundo Contemporâneo) e distingue o seu papel em diferentes sociedades, considerando a diferenciação entre aquelas sem escrita e as com escrita, e já alerta que ela pode tanto conduzir à História quanto distanciar-se dela, quando posta fora do tempo - como muitas vezes aconteceu, considerando que, por vezes, História e Memória se confundiram. No entanto, partindo de Pierre Nora, o autor aponta para as possíveis relações entre ambos, não como sinônimos, mas em diálogo, pensando nos usos da memória coletiva - é importante notar que a noção de memória coletiva é definida por Nora como o *que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fazem do passado* (Le Goff, 1990, p.472). Nesse sentido, a História dita "nova" se vale desta memória para se constituir, prezando, contudo, pela localização no tempo, pela articulação de testemunhos com elementos diversos, pelo distanciamento científico, cuidando, como alerta Fernandes (2012), para que o passado não se misture com o presente.

Assim, destacamos a noção de "lugares de memória", termo cunhado por Nora e apropriado por Le Goff, para tratar de uma história que *fermenta a partir do estudo dos lugares da memória coletiva* (Le Goff, op. cit., p.473), no qual inserimos o museu a ser analisado, entendido tanto como lugar topográfico quanto como lugar monumental. Nessa perspectiva, nos valemos de Fernandes (2012), ao afirmar que *os debates sobre a memória e seus usos na história interessam justamente pela possibilidade de fazer falar outros silêncios ou de fazer ver outras experiências (...)* (Fernandes, 2012, p.89). O museu em questão tem sido, portanto, analisado enquanto "lugar de memória" que procura dar voz aos que foram silenciados em regimes autoritários.

PRIMEIROS PASSOS DE INVESTIGAÇÃO

O contato com a bibliografia, em especial com dois artigos de Justino Magalhães (2007 e 2013), suscitou-me algumas indagações específicas acerca da relação dos frequentadores com o Museu do Aljube: que experiência histórica pessoal (os frequentadores) produzem a partir da narrativa do museu? Em que medida a narrativa histórica de que o museu é portador é experienciada por aqueles que lá frequentam? Para tanto, a "solução" de tais questionamentos passaria pela análise da proposta museológica e educativa, a ser analisada em consonância com a percepção dos visitantes sobre a narrativa vivenciada. Todavia, por tratar-se de uma fase embrionária do trabalho, foram realizadas apenas análises prévias da documentação do museu e o acompanhamento de visitas a título de pré-campo, ainda sem contar com entrevistas. É a partir desse material que esboçarei algumas reflexões.

Educar como missão

O primeiro espaço de contato com o público e potencial visitante é o sítio do museu, onde são divulgadas as exposições, a estrutura, as atividades permanentes e a agenda, além de serem enunciados os princípios que perfazem a missão do museu. Essa é a porta de entrada para o processo educativo e, apesar de não ter diretamente uma intenção formativa, mas sim informativa, cumpre importante papel ao explicitar, em linguagem objetiva, a narrativa histórica da qual é portador. A ideia de *fazer falar outros silêncios* citada na introdução desse artigo (Fernandes, 2012) remete diretamente a alguns dos objetivos enunciados no que o museu se atribui como missão, dentre os quais destaco:

> dar a conhecer o silêncio em que todo um povo foi mergulhado, resgatando-o para ensinamento de toda a comunidade, em especial dos mais novos;
> dar voz às vítimas e mostrar como é longo e difícil o caminho da sua reabilitação, impondo a verdade e o exemplo sobre o silêncio e o embuste [157].

Aqui a noção de "silêncio" aparece tanto no sentido da censura, que atuava mais amplamente na sociedade e impedia a população de manifestar livremente suas opiniões e os jornais de publicar uma série de conteúdos – sobretudo aqueles relacionados à situação social e econômica de Portugal - e, consequentemente, induzia à ignorância do que se passava, quanto ao silêncio posterior ao regime ao qual acabam sucumbindo os que foram vítimas mais diretas de ações autoritárias e violentas, muitas vezes mantendo-se silenciados por falta de meios para publicizar o que viveram. No que diz respeito a ideia de *dar voz às vítimas*, podemos apontar uma ação concreta do serviço educativo que pretende consolidar tal propósito, a saber, o projeto "Vidas prisionáveis/ Vidas na resistência". Trata-se de sessões realizadas sempre às quartas-feiras, com regularidade variável, mas garantindo-se ao menos uma vez ao mês durante o período letivo, em que um ex-preso político ou um ex-resistente conta sua história por meio de uma entrevista conduzida ao vivo por um jornalista. Simultaneamente é realizada a gravação, que passa a compor o acervo de narrativas orais do museu (é possível visualizar todos os depoimentos online, no entanto apenas alguns minutos estão disponibilizados na plataforma. Para vê-los na íntegra é preciso visitar o Centro de Documentação). Essa ação consolida, ainda, outros objetivos enunciados como missão, na medida em que é uma forma de *partilhar nos nossos dias aspetos das realidades então vividas, organizando-os de modo sistemático e rigoroso* e de *patrocinar o resgate das memórias de luta e de sofrimento, evocando momentos duros e, também, momentos empolgantes da resistência, seguros da vitória que se haveria de alcançar sobre o arbítrio e a violência* [158].

Podemos destacar outro aspecto importante que se sobressai nos princípios

[157] Sítio do Museu do Aljube https://www.museudoaljube.pt/sobre-o-museu/. Acesso em 19/12/2018

[158] Idem

inicialmente enunciados: a preocupação com o *ensinamento (...) dos mais novos*. A juventude é o principal público alvo do museu, estando as ações articuladas de modo a garantir uma presença constante e intensa das novas gerações - o fato do projeto "Vidas prisionáveis/ Vidas na resistência" realizarse apenas durante o período letivo é um indicador dessa preocupação. No que diz respeito a essa atividade específica, sua realização é associada a uma visita orientada para um grupo de alunos (geralmente do 3º ciclo ou secundário), que culmina com a participação na sessão de coleta de depoimentos – vale dizer que, apesar da presença certa de um grupo de alunos, a atividade é aberta a todos os públicos. Há, ainda, outras ações voltadas para essa faixa etária, que apenas mencionarei por carecer ainda de investigação mais aprofundada:

"Do Aljube, guardei esta memória": um concurso de produção de documentários para alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico a ser realizado em 2019;

"Os clandestinos": concurso de contos que tem um escalão voltado para jovens de 15 a 18 anos; "Laboratório de História": voltado aos alunos do Ensino Secundário, trata-se de iniciação à investigação científica em História a partir do acervo do museu sob tutoria de historiadores; "As pequenas e as grandes memórias – um projeto de arte documental": em parceria com a Escola Básica e Secundária Gil Vicente, propõe um curso de enriquecimento curricular para alunos do 10º ano dos cursos técnicos de Gestão e Programação de Equipamentos Informáticos, Artes do Espetáculo e Turismo, que visa ao aprofundamento dos conhecimentos sobre a História Política de Portugal a partir do entrelaçamento entre as narrativas do Aljube e as histórias pessoas e familiares dos alunos;

"Programa famílias": dirigido a crianças de 6 a 10 anos acompanhadas dos pais, visa à sensibilização para o tema a partir, principalmente, das cartas trocadas entre presos e filhos que compõe o acervo documental do museu.

Desse modo, constatando a preocupação com o ensinamento da História das ditaduras às gerações que não a viveram, identificamos que 6 das 8 atividades educativas mediadas oferecidas pelo museu em 2018/19 são voltadas para crianças e jovens, corroborando à característica anunciada pelo próprio diretor, Dr. Luís Farinha, de "missão pedagógica" [159].

A voz das vítimas

Retomando a temática dos depoimentos, destacamos a importância dos relatos de ex-presos que passaram pela cadeia do Aljube na reconstituição do espaço prisional que é o ponto alto do espaço expositivo – sobretudo das antigas celas individuais, os "curros" - e a criação de cenários reproduzindo, por exemplo, as casas dos que viviam na clandestinidade e espaços de impressão de jornais clandestinos. Uma série de conversas com ex-presos políticos possibilitou a criação de um mosaico de informações que, associadas, indicaram elementos

[159] Em conversa realizada na visita guiada para público espontâneo em 15/11/2018.

para (re)compor o espaço. Sobre o aspecto dos testemunhos afirma Primo Levi, em entrevista a Anna Bravo e Frederico Cereja publicada sob o título "O dever de memória": *Nós, os sobreviventes, somos testemunhas e toda testemunha é obrigada, mesmo por lei, a responder de forma completa e verídica* (Levi, 1997, p.7). Primo Levi, enquanto ex-preso político e sobrevivente aos campos de concentração nazis, legitima fortemente o papel do testemunho, validando-o e evocando a concepção jurídica do termo. Todavia, algumas problematizações são apresentadas por outros autores sobre essa questão.

> O dever de memória é, muitas vezes, uma reivindicação, de uma história criminosa, feita pelas vítimas; a sua derradeira justificação é esse apelo à justiça que devemos às vítimas. É aí que a incompreensão entre os advogados da memória e os adeptos do saber histórico atinge o seu auge, na medida em que a heterogeneidade das intenções é exacerbada: por um lado, o campo demasiado breve da memória face ao vasto horizonte do conhecimento histórico; por outro, a persistência das feridas feitas pela história. (...) Sugiro que unamos a noção de dever de memória, que é uma noção moral, às de trabalho de memória e trabalho de luto, que são noções puramente psicológicas. A vantagem desta aproximação é que ela permite incluir a dimensão crítica do conhecimento histórico no seio do trabalho de memória e de luto. Mas a última palavra deve ser do conceito moral de dever de memória, que se dirige, como se disse, à noção de justiça devida às vítimas (Ricouer, 2003, p. 6).

Entendo que, quando menciona os "advogados da memória", está a falar das memórias individuais ou coletivas, ou seja, daquela memória que é reivindicada pelos cidadãos comuns. A questão que se coloca é o conflito entre a narrativa historiográfica e a memória reivindicada por eles, uma vez que a narrativa histórica compete com outras narrativas sobre o passado, a saber livros de ficção, panfletos, fotos, filmes etc, além de muitas vezes não coadnunar com alguns discursos voltados para o futuro. Essa reflexão não desautoriza ou deslegitima o testemunho, apenas aponta alguns cuidados a se tomar e aponta para a historicização necessária na associação entre dever de memória, *trabalho de memória e trabalho de luto.*

A questão da memória

Não me alongarei na referida discussão pois não consiste em interesse central, nessa altura da investigação, o debate acerca da legitimidade dos testemunhos orais – inclusive já alçados ao status de fonte com o fim do monopólio da fonte escrita pós Annales –, mas julguei que valia a ressalva. Interessa-me, entretanto, refletir sobre um aspecto correlato a eles que é fundante na concepção de um museu sem acervo material: a memória, principal elemento que o constitui. Nesse sentido, retornamos aos princípios enunciados como missão pelo Museu do Aljube, destacando a intenção de:

> valorizar as memórias comuns de resistência e evidenciar os principais traços do regime ditatorial que submeteu o nosso país durante quase meio século; restituir a

> memória coletiva à cidadania, na sua pluralidade; inscrever na vivência coletiva os valores das lutas travadas pela liberdade e pela democracia, com a firmeza da esperança num país mais livre, justo e fraterno [160].

Ao que nos parece, o que está em jogo aqui é a necessidade de transformar "memórias subterrâneas", na perspectiva em que aparecem em Pollack (1989), em memória nacional. Passar dos silêncios de memórias marginalizadas para a busca de um espaço permanente, legitimando as narrativas para alcançar aqueles que não a viveram – ou viveram de outro modo. Pollack fala ainda do "enquadramento da memória", noção que considera mais adequada à reabilitação de experiências traumáticas – ou "heranças difíceis", conforme conceito de Macdonald (2006) – do que memória coletiva. Todavia, consideraremos aqui que o que o museu busca fazer é justamente enquadrar certa memória com vistas a inscrevê-la na memória coletiva, conforme nos indica os princípios acima reproduzidos.

Levemos em conta, então, o que nos alerta Halbwachs acerca da conciliação entre memória individual e coletiva:

> Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum (Halbwachs, 1968, p. 12 apud Pollack, 1989, p. 4).

No sentido apontado por Halbwachs apresenta-se uma problemática que merece reflexão e perpassa a dita "missão educativa" a que o museu se atribui: sobre qual *base comum* pode ser construída a lembrança sobre o Estado Novo e a ditadura (sobretudo no que diz respeito aos jovens, principal público alvo do museu)? Como se dá essa construção a partir do ensino da temática pela escola? Seria isso suficiente para se constituir um *ponto de contato* entre o vivido e o aprendido? Tais reflexões estiveram presentes na ocasião em que acompanhei a visita de um grupo de 11 alunos do 10º ano de uma escola secundária de Lisboa [161], conduzidos pela educadora do museu, no primeiro período do ano letivo de 2018/19. Algumas observações preliminares podem ser destacadas sobre a atividade.

Acompanhando uma visita educativa

Logo no primeiro contato com os jovens, após apresentar-se, a educadora levantou algumas questões aos alunos sobre a ditadura em Portugal, sobre o que significa ser um preso político, indagou se sabiam o que foi o Aljube. Essa intenção de mediação será a tônica durante toda a visita, buscando, a educadora, interlocução constante com os adolescentes. Tendo em vista as questões postas acima, podemos considerar a forma de condução da educadora uma tentativa de

[160] Sítio do museu, op. cit.

[161] Omitirei a data da visita para preservar o anonimato dos alunos e professores.

estabelecer um ponto de contato entre o vivido e o aprendido, na expectativa de resgatar experiências, referências ou lembranças pessoais que pudessem ser acessadas. No entanto, verificou-se pouca interação por parte dos alunos, sendo que alguns se distraíam mascando chiclete ou usando o celular. À exceção de dois deles, não respondiam ao que lhes era colocado, gerando certo constrangimento na professora que os acompanhava, a qual justificou-se publicamente afirmando que não havia sido professora da turma no ano letivo anterior, na tentativa de se eximir da responsabilidade de seu comportamento – sobretudo por não responderem ao que lhes era indagado. Observe-se que a professora entendeu a proposta de diálogo da educadora como uma espécie de avaliação do conhecimento sobre a temática, deslocando para o modelo escolar a mediação proposta a qual, a nosso ver, buscava antes a construção de bases comuns do que a verificação de conteúdos que teriam sido ensinados.

O momento seguinte à visita – a participação na coleta de depoimentos de Manuela Bernardino, do Partido Comunista Português – parece ter sensibilizado um pouco mais os alunos, que estiveram mais atentos e usavam o celular com menos frequência, mas não chegou a despertar curiosidade a ponto de se lançarem a perguntas. Por parte do museu, todavia, notou-se novo empenho em mobilizá-los, atribuindo total prioridade para a realização de questões [162]. Apenas dois alunos encorajaram-se, no entanto apenas em uma segunda rodada, após perguntas feitas por outros presentes. Destaca-se, contudo, que este formato não favorece a realização de perguntas pelos alunos mais tímidos, uma vez que estão em meio a pessoas de outro grupo – em sua maioria adultos – e sendo gravados. Espera-se que, no acompanhamento de visitas futuras, entrevistas realizadas a posteriori com os alunos participantes possam dar elementos mais concretos. Tais observações indicam que, nesse núcleo de jovens, os pontos de contato e referência de memória eram muito escassos, dificultando se constituir no grupo específico uma memória coletiva a partir da narrativa proposta pelo museu. Obviamente seriam necessários mais elementos para alcançar reflexões mais profundas, no entanto nos dispomos a compartilhar algumas divagações preliminares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo em um breve percurso de investigação foi possível constatar que o serviço educativo do museu atua de forma intensa e sistemática para pôr em prática seus objetivos no alcance do público. Resta-nos saber, de forma mais sistemática, qual o impacto efetivo sobre os visitantes, analisando a *capacidade de educar comunidades* que, segundo Pereira & Siman (2009), seriam inerentes à instituição museológica.

[162] Lembrando que essas sessões fazem parte da ação "Vidas prisionáveis/ Vidas na resistência" e são abertas ao público.

Nesse sentido Paul Ricouer traz contribuições importantes para pensarmos a noção de recepção da história, fundamental para analisar em que medida os visitantes compreendem a narrativa, considerando a noção de memória instruída pela história escrita. *É no ponto de interseção entre a história como trabalho literário e a leitura como meio de receção privilegiado, no sentido de uma hermenêutica da receção, que a memória é instruída; ela é instruída por esses dois processos, de escrita e de leitura* (Ricouer, 2003, p.4). Consideramos a ideia de escrita da História não em sentido denotativo, mas na produção de uma narrativa sobre determinado problema. Nessa perspectiva é que se insere aquela que é escrita pelo museu sob forma expositiva e educativa; e que é "lida" pelo público que o frequenta.

A temática debatida por Ricouer é de fato preocupação central, uma vez que o que nos move é a complexa articulação entre Memória, História e Educação, elementos centrais na análise a que nos propomos e que levam a um corolário central para o debate: a memória em si é objeto da educação. É justamente essa a perspectiva que vejo como elemento central na proposta educativa do Museu do Aljube. A emergência do binômio educabilidade e historicidade, sendo o primeiro a predisposição a ser educado (elemento imprescindível para a efetivação de qualquer proposta educativa do museu) e o segundo o elemento que pode transformar a história em memória coletiva (o que nos parece ser o objetivo central do museu do Aljube). Nessa relação entre educabilidade e historicidade reside, possivelmente, a chave para se consolidar determinada memória coletiva. Um modo de pensar histórico daquele que visita o museu aliado à preservação, a uma atitude de historicidade, realizada pelo próprio museu, que levaria à compreensão efetiva de que o passado foi presente, levando à significação que dota esse passado de sentido, ao gerar o que chamo de empatia da coetaneidade – a capacidade de ter consciência da historicidade e, portanto, perceber que aquilo que foi vivido por outros no passado poderia ter sido vivido por si próprio no presente. Ao compreender que o passado já foi presente e, portanto, aquela história que parece apenas uma narrativa imaginada foi vivida por pessoas como nós pode contribuir para que se crie uma empatia que se leve ao entendimento, por exemplo, de que a xenofobia praticada hoje leva ao mesmo sofrimento vivenciado, por exemplo, pelos judeus; à compreensão de que a adesão e disseminação de discursos de ódio hoje podem levar à segregação ou eliminação daqueles que são alvo dos mesmos, como aconteceu no passado.

Retomando Halbwachs, podemos salientar que mesmo a memória individual só existe a partir da interação social; é construída de forma coletiva, pela integração em grupos sociais. Nessa perspectiva, o Museu do Aljube é constituído exatamente dessa forma: pela composição das lembranças dos que ali estiveram, passaram ou permanecerem, das diversas experiências dos que resistiram, das perspectivas dos que foram presos. Sua narrativa é composta dessa multiplicidade, complementando-se pelos depoimentos que continuam a acontecer e pela interação com aqueles que os assistem. Se Paul Ricouer tinha razão em sua afirmação de que os mesmos acontecimentos não são memorizados da mesma maneira em diferentes períodos, o Aljube, por meio de ações como o "Vidas Prisionáveis/ Vidas na Resistência" proporciona o encontro de gerações

com memórias distintas sobre as ditaduras, podendo confrontá-las de modo a constituir uma nova memória coletiva na tentativa de alcançar aquele que me parecem ser a síntese do seu intento: *restituir a memória coletiva à cidadania, na sua pluralidade* para que se possa *assegurar que o nosso futuro não seja amputado do nosso passado* [163].

REFERÊNCIAS

Costa, J. (2017). O ensino de História com o museu: práticas educativas em processos reflexivos. *Crítica Histórica.* Maceió, ano VIII, nº 15,108-135.

Fernandes, E. (2012). Do dever de memória ao dever de história: um exercício de deslocamento. In Márcia Gonçalves et all (org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 81-95.

Le Goff, Jacques (1990). Memória. In: *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 423 - 478.

Levi, P. (1997). *O dever de memória.* Porto: Civilização; Lisboa: Contexto.

Macdonald, S. (2006). Heranças difíceis - Identidade e relíquias nazis na Alemanha. In: Anico, Marta & Peralta, Elsa (orgs.). *Patrimónios e identidades*. Lisboa: Celta, p. 101-108.

Magalhães, J. (2007). Educação e Memória. Arquivos e museus: desafios à prática educativa e à investigação histórica. In Nepomuceno, Maria de A. & Tiballi, Elianda F.A. (orgs). *A educação e seus sujeitos na história*. Belo Horizonte: Argvmentvm/ SBHE, p. 181-189.

Magalhães, J. (2013). Da Missão Histórico-pedagógica dos Museus. Comunicação no II Encontro Nacional de Centros de Documentação de Museus. Sacavém, 2 de Março de 2012, *Actas,* pp. 48-53. Câmara Municipal de Loures.

Martins, A. (2015). *A musealização de heranças difíceis: o caso do Museu do Aljube - Resistência e Liberdade.* Dissertação de mestrado – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015. Nora, Pierre (1993). Entre História e Memória – a problemática dos lugares. *Projeto História.* São Paulo, 10, 7 – 28.

Pacheco, R. (2010). Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 30, 60, 143-154.

Pereira, J. & Siman, Lana Mara de Castro (2009). Educadores em zonas de fronteira - Limiares da relação museu-escola. In: Nascimento, Silvania Souza & Ferreti, Carla Santiago. (Org.) *Cdroom Museu e Escola*. 1 ed. Belo Horizonte: Puc Minas/UFMG, 1, 1-15.

Pollack, M. (1989). Memória, Esquecimento, Silêncios. *Estudos Históricos,* Rio de Janeiro, 2, 3, 3-15.

Ricouer, Paul (2003). Memória, História, Esquecimento. Transcrição de comunicação na Conferência *Haunting Memories? History in Europe after Authoritarianism*, Budapeste, 1-7. Disponível em http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos_disponiveis_online/pdf/ [Acesso em 20/10/2018]

Santos, M. (2001). Museu e Educação: conceitos e métodos. *Simpósio Internacional Museu e Educação: conceitos e métodos.* Conferência de abertura. São Paulo. Severino, Antônio Joaquim (2007). *Metodologia do trabalho científico.* São Paulo: Cortez.

[163] Sítio do Museu do Aljube, op. cit.

O programa curricular da educação pré-escolar em Angola: modelo pedagógico, prática e contextualização. "Caso da centralidade do Kilamba-Luanda"

Fátima Paulo [164]
Teresa e Costa [165]
Elsa Estrela [166]

Resumo
O presente trabalho, é um estudo empírico que visa analisar a aplicabilidade do programa da educação préescolar, no âmbito do modelo pedagógico construtivista de Piaget e sua contextualização sociocultural em Angola. Para a execução, realizou-se pesquisas bibliográficas, análise documentais e entrevistas semiestruturadas a educadoras e coordenadoras pedagógicas de alguns centros infantis da centralidade do Kilamba na província de Luanda. A informação obtida, foi sujeita a análise do conteúdo por unidades para o tratamento dos dados. Permitiu constatar que os principais intervenientes educativos da educação pré-escolar na realidade angolana, consideram o programa curricular como um instrumento que esclarece as temáticas e os objcetivos a serem trabalhados, no entanto desconhecem o modelo pedagógico. Constatou-se a ausência de algumas linhas orientadoras no programa, sobre a actuação pedagógica no âmbito construtivista, adequado ao contexto sociocultural, reflectindo-se na actuação pedagógica dos educadores, apesar da existência de diferentes índoles socioculturais das crianças que frequentam esses centros infantis. Estes resultados permitem corroborar a existência de um desfasamento entre a teoria e a prática do programa curricular verificando-se uma vontade de melhoria por parte dos profissionais.

Palavras-chave: Currículo; Educação de Infância; Construtivismo; Contextualização.

[164] Mariafatimapaulo4@gmail.com; Mestre em Educação Pré-escolar, Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Lisboa, docente do Instituto Superior de Serviço Social-Luanda

[165] Mate6@live.com.pt; Mestre em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona- Lisboa

[166] elsaestrela@gmail.com; Professora Auxiliar da Universidade Lusófona de Lisboa

INTRODUÇÃO

Aportar sobre a Educação de Infância em Angola, é pronunciar-se aos cuidados da criança (primeira infância) desde o nascimento até aos 5/6 anos, tendo o paradigma educacional e pedagógico como uns dos agentes do sistema de ensino em referência por alicerçar na construção integral e favorecer nas aprendizagens da criança.

No decorrer do seminário temático "O Futuro da escola hoje" ministrado pela Dr.ª Elsa foram analisados artigos relacionados com a educação nas diferentes linhas de pensamento, quer no campo institucional, epistemológico, político e educacional. É nesta corrente de ideias que surge o impulso para a reflexão em torno do programa curricular do país mencionado, no âmbito da problemática do programa curricular existente, relativamente ao modelo pedagógico descrito, sua aplicação na prática, bem como a contextualização sociocultural.

Entendemos que o presente trabalho, promove um novo olhar relativamente a educação infantil em Angola, como ciência humana da educação para a criança focando num dos pontos a contextualização sociocultural.

Um dos objectivos específicos do Subsistema [167] da Educação Pré-escolar, incide em contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso ao subsistema de ensino.

Arribas (2004) refere que o primeiro nível para concretização do currículo ajusta-se na responsabilidade educativa que podem ser do estado e das comunidades. Incluir as comunidades no Subsistema de ensino tendo o currículo como o mediador dessa inclusão pode ser o meio facilitador na redução das crianças em idade do Pré-escolar fora do sistema de ensino em Angola.

Realçar que existe no país 17 línguas nacionais oficializadas, varias culturas com hábitos divergentes distribuídas em todo território nacional e é neste contexto que se analisa a contextualização do programa curricular, sob o ponto de vista prático ou seja as acções pedagógicas dos intervenientes e profissionais educativos respondem as divergências culturais existentes e que estas acções devem estar alicerçadas ao programa e no modelo curricular assente no construtivismo de Piaget.

Os serviços educativos da primeira infância são desenvolvidos nas grandes cidades em grande parte pelo sector privado, fugindo o controlo do estado que se faz sentir apenas na implementação de um programa curricular fragilizado por não responder as necessidades educativas da população infantil em todos os aspectos quer a nível pedagógico, epistemológico, politico, cultural e social.

---

[167] Decreto Presidencial nº. 129/17 de 16 de Junho: Diário da República nº. 97-I Série. Ministério da Educação de Angola

1. ENQUADRAMENTO

Precisão Curricular: Desafio existente

Ajustar o currículo às necessidades educativas presente de forma a melhorar a qualidade do desempenho dos educadores, favorecendo o desenvolvimento da criança e melhorando as práticas da gestão do próprio programa curricular traduz-se no desafio existente em Angola. Segundo Arribas (2010) a organização do modelo curricular, não deve ser feita numa rigidez modelar, mas como linha flexível adaptada aos contextos existentes.

No campo da educação de infância angolana, amoldar o currículo a realidade existente requer mudança das perspectivas educativas dos educadores, pois para muitos, o programa curricular é um documento que deve ser implementado sem questionar a sua concepção a nível de conteúdos, estrutura e sem objetivar a realidade da comunidade presente na sala de actividades e na instituição em geral.

Modelo Pedagógico

Como acontece em muitos países Lusófonos, Angola relativamente à educação de infância, tem vindo a demonstrar tomada de consciência quanto a importância do pré-escolar, por favorecer no sucesso escolar e no desenvolvimento pessoal da criança, neste contexto é igualmente considerada a primeira etapa da educação básica.

Da sua fundamentação, o modelo pedagógico emanado pelo currículo, assenta no construtivismo. A criança é vista como o autor e construtor das suas próprias aprendizagens e o educador por sua vez será o mediador dessas mesmas aprendizagens [168].

É um modelo activo e funcional, impõe a educação pré-escolar desafios que devem ser operantes do ponto de vista prático.

Segundo Formosinho e Lino (2007) afirmam que as propostas do modelo pedagógico assentes no construtivismo, nunca foram possíveis de atravessar a "burocracia" presente no ensino e que de certo modo vai amparando a pedagogia tradicional, a criança apenas recebe informação, ou seja não é um elemento activo e participante, apenas espera por participação.

O autor acima citado, aponta para a existência de uma "esquizofrenia" educativa assente numa distância entre as propostas, realidades pedagógicas vigentes as experiências dos adultos nas crianças. Assistimos actualmente em Angola uma excisão daquilo que é desenhado, referido e fundamentado no programa curricular concernente ao modelo pedagógico, quando das práticas operantes nos centros infantis e escolas. O modelo social sobrepõe ao modelo pedagógico com destaque no assistencialismo. Apesar dos esforços demonstrados pelo

[168] Currículo de Educação pré-escolar: reforma educativa, Ministério da Educação de Angola (2011).

ministério da educação, a sua aplicação (construtivismo) tem sido largamente negligenciado, é uma evidência nos contextos educativos, transformando o pressuposto pelo programa curricular á um desafio presente existente com contornos políticos.

Prática

Observar o currículo de educação pré-escolar aponta para uma análise reflexiva do ponto de vista prático, o que acontece relativamente ao programa como documento e sua execução. Verifica-se como em outros países o desafio constante e presente de corrigir a prática do modelo tradicional, tem sido a dificuldade das políticas curriculares para uma acção pedagógica mais concreta.

Roldão (2010) aponta para as evidências sobre as práticas curriculares na 1ª década do século XXI. É evidente no contexto angolano a insistência do vínculo curricular com as práticas tradicionais assentes no individualismo do educador, ser ele o centro de toda atuação pedagógica, na insistência de um trabalho curricular desorganizado e fragmentado.

Para Formosinho e Lino (2007) a pedagogia da infância deve tornar-se numa relação de interacções guiadas para projectos colaborativos num encadeamento que deve fomentar a participação de todos os intervenientes educativos.

Contextualização: Dimensão Cultural

A cultura funda-se de conhecimentos e disposições históricas que norteiam a vida da criança pelos membros da sua família e aculturados por uma determinada sociedade. Nesta senda a cultura desempenha um papel importante na forma como a criança faz a sua interpretação do Mundo. Angola é um país também conhecido pela sua diversidade cultural desde as mais variadas línguas e costumes. O currículo do pré-escolar angolano no seu comprometimento com o desenvolvimento da criança, dentro de um sistema de ensino não pode descorar das diretrizes orientadoras nos mais diversos contextos culturais existentes.

Formosinho e Lino (2007) afirmam que a prática pedagógica deve ser construída numa ligação indissociável pessoas e contexto. O desfasamento entre o exposto no programa curricular e a cultura presente do povo angolano, reflete-se na prática no âmbito da implementação do próprio programa por parte dos seus autores. Reflectir sobre a contextualização cultural do currículo enquanto acção pedagógica, permite deliberar um verdadeiro sentido aos conteúdos curriculares, atendendo a especificidade da criança no contexto cultural, favorecendo deste modo nas aprendizagens e na possibilidade do sucesso escolar. Os autores em referência, afirmam que sujeito e contexto unificam-se no âmbito da cultura.

Roldão (2010) Refere no seu último ponto os princípios orientadores das políticas curriculares para a diversidade: Princípio da Equidade, da Qualidade da Acção e da Transformação Estruturante. Defendemos que estes três grandes blocos de princípios devem ser umas das linhas operantes do currículo da educação de infância em Angola.

Princípios Orientadores da Diversidade [169]

- Princípio da Equidade: No âmbito da sua execução, o currículo é um documento elaborado para responder às necessidades das aprendizagens de cada criança ou mesmo de uma determinada comunidade escolar independentemente do seu status social. O programa curricular em análise, anota princípios de Educação para todos, que perspectiva o direito a educação para cada indivíduo, traçado como um dos objetivos. A educação pré-escolar no país em referência, deve ser abrangente a toda a população infantil, no entanto existe uma grande interdependência entre a ideia explanada no currículo e a sua execução prática, sob limitações políticas, económicas, culturais e sociais.
- Princípio da Qualidade da acção: A prática curricular invertida, do conceito estruturado para uma realidade recheada de obstáculos, que impedem de transformar a qualidade descrita no currículo enquanto documento, para uma acção centrada no papel da escola.

Lopes e Macedo (2012) Defendem que a qualidade da acção do currículo depende de seus intervenientes (professores, alunos, família). Para o autor, existe crise entre a teoria e a prática em que vários intervenientes são promotores de forma passiva e activa. Da acção destes intervenientes depende directamente a qualidade do cumprimento e aplicação do currículo.

No caso concreto de Angola, a acção curricular do pré-escolar define igualmente na qualidade de ensino desenvolvido nos centros infantis e escolas. A estrutura do trabalho dos educadores de infância está plenamente regulada pela organização do centro infantil ou escola que por sua vez está profundamente ligada à organização curricular.

- Princípio da Transformação Estruturante: Importa reconhecer o impacto das políticas curriculares com a cultura das escolas e é necessário que se faça investimentos relativamente a mudança dessas mesmas culturas. Aludir na transformação estruturante curricular, eleva o pensamento para a reorganização do currículo, no trabalho do colectivo escolar (comunidade escolar).

Lopes e Macedo (2011) Defendem que cada escola deveria ter um grupo de professores responsáveis por desenvolver e rever o currículo. O pragmatismo do currículo é indissociável a rotina dos profissionais, tornando a acção educativa em cumprimento do espelhado pelo currículo, com conteúdos desajustado a realidade angolana. O mesmo se aplica a educação pré-escolar, em Angola onde o currículo deste subsistema de ensino está plenamente afastada do público-alvo.

---

[169] A Função Curricular da Escola e o Papel dos Professores: Políticas, Discurso e Práticas de Contextualização e Diferenciação Curricular. Nuances: estudos sobre a educação (2010).

2. PROCEDIMENTOS E RESULTADOS

Para dar cumprimento ao objectivo, analisar a aplicabilidade do programa da educação pré-escolar, no âmbito do modelo pedagógico construtivista de Piaget e sua contextualização sociocultural em Angola, centralizamos a pesquisa em análise de bibliografias, artigos e documentos. Completou-se a pesquisa com entrevistas semiestruturadas e observação directa, participaram 8 educadoras, 4 coordenadoras pedagógicas de 4 centros infantis da centralidade do Kilamba da província de Luanda em Angola. As informações foram tratadas em unidades temáticas que incidiram na análise a concepção metodológica dos planos de actividades, no cumprimento do programa curricular, sua aplicabilidade prática e da análise da contextualização da acção pedagógica nos diferentes contextos socioculturais existentes nos referidos centros infantis.

2.1 Análise a concepção metodológica dos planos de actividade: Para a planificação das actividades pedagógicas, os educadores e coordenadores têm no programa curricular um guia orientador que espelha a metodologia pedagógica. Nesta temática analisou-se a concepção dos planos pelos intervenientes, quanto ao paradigma metodológico do programa curricular, qual a aplicabilidade do programa por parte dos educadores e qual as diretrizes que o programa espelha e o que mais se aplica na prática.

2.2 Análise da contextualização da acção pedagógica nos diferentes contextos socioculturais existentes: Pretendeu-se analisar as acções pedagógicas dos eduadores tendo em conta os diferentes contextos socioculturais no âmbito das intervenções didáticas e organização das salas de actividades na observância do modelo pedagógico inerente ao programa curricular.

CONCLUSÕES

Os profissionais educativos que regulam o programa curricular, consideram como sendo um instrumento que esclarece as temáticas e os objetivos a serem trabalhados sistematicamente, desconhecem o modelo pedagógico espelhado no próprio currículo, bem como as diretrizes que orientam a actuação pedagógica. Nesta senda constatou-se a ausência das linhas orientadoras no programa adequadas aos diferentes contextos socioculturais das crianças que frequentam os centros infantis. Estes resultados permitem corroborar a existência de um desfasamento entre a teoria e a prática do programa curricular do ponto de vista da metodologia e a contextualização cultural.

Entendemos que a educação de infância em Angola carece de um programa curricular mais estruturado, orientador, com diretrizes concretas, abrangente. As políticas educativas defendidas pelo programa curricular devem ser vigentes a toda a população infantil angolana, não descurando os aspectos sociais e culturais. É fundamental incorporar a educação de infância como um bem social (o

que acontece actualmente) não descorando os aspectos educativo, pedagógico e cultural. As acções pedagógicas devem ter também um ponto de partida a cultura de cada povo existente no país. Já é evidentes os centros infantis comunitários em algumas zonas rurais do país que têm dado um grande contributo na educação de infância no contexto angolano. Contudo as estratégias educativas actualmente existentes não correspondem com o pressuposto no programa curricular para a educação pré-escolar.

Analisar o programa curricular do Pré-escolar no contexto do país em referência, permite de certa forma contribuir na melhoria da qualidade da Educação neste subsistema de ensino, facilitando a integração social de uma determinada comunidade.

REFERÊNCIAS

Arribas, T. (2004) *Educação Infantil. Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar.* 5 ed. Porto Alegre: Artmed Editoras.

Formosinho, J. & Lino D. (2007) *Modelos Curriculares para Educação de Infância*. 3 ed. Porto Editora.

Lopes, A.C. & Macedo, E. (2011) *Teorias de Currículo*.1ª ed. São Paulo: Cortez Editora.

Roldão, M. (2010). *A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular.* Nuances: estudos sobre Educação, 17 (18). Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/767/788 (Consultado 20/01/2019)

As práticas de supervisão e o perfil do supervisor ideal na perspetiva de doutorandos da Universidade Nova de Lisboa

Isabel Ribau

Resumo
A implementação do processo de Bolonha no final do século XX promoveu uma reflexão sobre a educação superior e levou à adoção de grelhas de qualificações para cada ciclo de estudos. Desta reflexão emergem questões relativamente à forma como as competências são alcançadas no final de cada ciclo e como é implementado, monitorizado e avaliado o processo de ensino e aprendizagem em cada ciclo de estudos. Neste contexto, a educação doutoral, nomeadamente as práticas de supervisão, tem sido estudadas nos últimos anos na Universidade Nova de Lisboa (UNL). Durante o ano de 2018, foi aplicado um questionário, sobre a temática da supervisão doutoral, nas várias escolas da UNL. Nesta comunicação reportam-se alguns dados obtidos em quatro escolas da UNL (Escola Nacional de saúde Publica (ENSP), Instituto Tecnológico de Química e Bioquímica (ITQB), Faculdade de Ciências Médicas (FCM) e Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT)) relativamente ao perfil do supervisor ideal e às práticas de supervisão vivenciadas pelos doutorandos, durante o doutoramento. Pela análise dos resultados é possível constatar que, a imagem que os doutorandos têm do supervisor ideal não é igual em todas as escolas, variando não só com o tipo de frequência do estudante (frequência a tempo parcial ou a tempo integral) mas também com o número de anos de frequência no doutoramento. As práticas de supervisão também diferem entre as escolas. As variações encontradas estão relacionadas, por um lado com o entendimento que os doutorandos têm do papel do supervisor na fase da pesquisa doutoral em que se encontram, por outro, com as próprias escolas. Estes dados permitiram construir uma imagem, mais próxima da realidade, da educação doutoral nestas escolas da UNL, emergindo ideais-chave relativamente ao tipo de aprendizagem e de ensino que se desenvolve nas mesmas.

Palavras-chave: Supervisão doutoral; práticas de supervisão; perfil de supervisor; doutorandos

INTRODUÇÃO

A educação doutoral tem ganho relevo nos últimos vinte anos na Europa. A implementação de regulamentos, que regem o terceiro ciclo, nos países signatários do processo de Bolonha, nomeadamente as grelhas de qualificações/competências, tem levado a uma reflexão, e a um questionamento sobre a educação

doutoral (objetivos, função, preparação do doutorando, práticas de supervisão, vivências dos doutorandos, processo de socialização do doutorando, design dos doutoramentos, empregabilidade, entre outros) (Jones, 2013). As elevadas taxas de retenção e os elevados tempos de conclusão, levaram muitas instituições a rever as suas práticas durante o percurso doutoral, a implementar estratégias de suporte tanto a doutorandos como a supervisores e a aplicar estratégias de monitorização e avaliação da concretização dos projectos doutorais.

O número de estudantes a frequentar cursos doutorais na UNL tem-se mantido aproximadamente constante nos últimos oito anos, embora em 2014 esse número tenha diminuído. A diversidade da população doutoral também aumentou, havendo alunos de várias nacionalidades, idades, com diferentes condições económicas e tipos de frequência (Ribau & Alves, 2017 e 2018). Neste contexto é importante perceber que práticas de supervisão são vivenciadas pelos doutorandos e qual o seu perfil de supervisor.

A supervisão doutoral baseia-se na relação e interação estabelecida entre doutorando e supervisor (Loganbill & Hardy, 1983; Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk & Wubbels, 2009) e inclui colocar o estudante em ambientes de aprendizagem favoráveis ao seu desenvolvimento como investigador e ao aprofundamento de conhecimentos (Sze, 2007; Malfroy & Yales, 2003, Lee, 2008 e 2009). Uma supervisão efetiva envolve o estabelecimento de um bom ambiente social de aprendizagem que permita ao estudante construir conhecimento original de uma forma criativa alicerçada nas equipas de investigação a que pertence (Cullen, Pearson, Saha & Spear, 1994; Ali & Kohun, 2007; Gardner, 2008 e 2010). As práticas de supervisão devem ser adequadas ao doutorando e ao projecto que se irá desenvolver (Nakabugo & Ssebunga, 2004).

Alguns autores como Calma (2007), Lee (2009) e consideram que os supervisores devem ser preparados para essa função e terem bons conhecimentos das áreas onde se desenvolvem os projectos dos doutorandos de forma a poderem ajudá-los. Tal como Sidhu, Kaur, Fook e Yunus referem (2014), os doutorandos apreciam supervisores que leiam o seu trabalho antes dos seus encontros, critiquem construtivamente o seu trabalho, estejam disponíveis quando os estudantes necessitam deles, devendo ser estabelecidas "deadlines", para que os doutorandos encarem o trabalho com seriedade. Em 1979 e 1984 foram realizados dois estudos, por Meanwhile, Worthington e Roehlke e citados por Sidhu, Kaur, Fook e Yunus (2014), cujos resultados apontam para uma supervisão percecionada como boa pelos doutorandos, quando o supervisor apoia o doutorando, dá feedback atempadamente, cria uma boa relação interpessoal e as práticas de supervisão são estruturadas e orientadas para o ensino e a aprendizagem. Para yhältö e Vekkaila (2012) o ajustamento entre a perceção dos supervisores e dos doutorandos sobre os seus papéis e sobre o processo de pesquisa doutoral também promove o envolvimento dos alunos e uma supervisão efetiva. Neste contexto, o supervisor deve apoiar, com sua experiência e conhecimento, o aluno ao longo do processo de investigação, dando-lhe feedback de qualidade e atempadamente, para que o aluno desenvolva capacidades de investigação de elevado nível (Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk, & Wubbels, 2009). O suporte de

estudantes pelos seus pares é outra estratégia proposta, que demonstrou poder ajudar os doutorandos a superar as dificuldades encontradas durante o doutoramento. Esta estratégia beneficiou tanto os supervisores como os estudantes que recebiam o apoio, e permitiu uma melhor integração destes últimos (Mason & Hickman, 2017). Em alguns estudos, os doutorandos realçam a importância da sua participação em tarefas institucionais na academia (o que fortalece o sentimento de pertença) e o seu desenvolvimento como estudiosos e investigadores, que desenvolvem competências de pesquisa específicas das ciências naturais, mas também que aprendem a gerir as tarefas institucionais e a pesquisa doutoral. Eles situam as experiências de aprendizagem-chave em contextos académicos colaborativos, identificando-as com as atividades de pesquisa, os cursos de formação e encontros entre pares e com outros investigadores (Vekkaila, Pyhältö, Hakkarainen, Keskinen & Lonka, 2012). No mesmo sentido, outras investigações revelam que a socialização dos alunos no grupo de investigação a que pertencem e que compreende um bom clima institucional, a promoção do sentimento de pertença, a inclusão de estudantes em atividades de departamento, a atribuição de espaço físico e o suporte técnico são boas práticas de supervisão (Latona & Browne, 2001; Gatfield, 2005; Gardner, 2008 e 2009; Pearson 2012, Beck, 2016). A identidade do doutorando é assim influenciada pelo ambiente de investigação que o rodeia (research landscape), pela aprendizagem através da execução de projetos de investigação (Barnacle & Mewburn, 2010) e pela criação e imersão dos doutorandos em ambientes de aprendizagem, com atividades que dão sentido de competência e pertença, promovem autonomia e auto-eficácia (Virtanen & Pyhältö, 2012).

Duke e Denicolo (2017) recomendam que os doutorandos se prepararem bem aquando da sua candidatura, investigando a adequação das suas necessidades e expectativas à supervisão disponível, à estrutura do programa doutoral, à cultura de pesquisa da instituição onde pretende realizar o doutoramento. Devem iniciar o processo de se tornar um pesquisador independente, garantindo que as discussões e as negociações com os supervisores sobre as expectativas, o processo e o relacionamento entre ambos ocorram cedo e frequentemente. Os estudantes devem procurar desenvolver durante a pesquisa doutoral as capacidades e habilidades relacionadas com apresentação, ensino, redes de investigação e publicação de forma a facilitar o seu desenvolvimento como pesquisador mas também para melhorar as perspetivas futuras de carreira. Os doutorandos devem tornar-se membros ativo das comunidades de investigação de forma a poder ter suporte da mesma e devem percecionar o desenvolvimento do seu projecto como um potencial benefício para a sociedade (Duke & Denicolo, 2017, s/p).

METODOLOGIA

Um questionário para doutorandos com um inventário de práticas de supervisão doutoral e de características do supervisor doutoral, foi colocado online e divulgado por todas as escolas da UNL. O questionário era anónimo e esteve

aberto três meses (Março a Maio de 2018). A população respondente era constituída por 243 doutorandos da UNL: 25 do ENSP, 156 da FCT, 21 do ITQB e 41 da FCM.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a população de doutorandos das quatro unidades em destaque neste artigo e tendo em atenção o tipo de frequência (frequência a tempo integral e frequência a tempo inteiro), verifica-se que as tarefas propostas pelos supervisores variam com o tipo de frequência, sendo mais solicitado aos doutorandos que realizam o doutoramento a tempo integral, que "tenham uma visão crítica da pesquisa que realizam", que "participem em reuniões do grupo de investigação a que pertencem" e que "façam o resumo oral da pesquisa realizada por si nos encontros/reuniões de supervisão individuais". Metade dos doutorandos que realizam o doutoramento a tempo parcial indica que os supervisores lhes pedem que tenham uma "visão crítica da pesquisa que realizam" e 49% que "planifiquem a sua pesquisa", Figura 1.

De realçar que 44% dos estudantes que estão envolvidos no doutoramento a tempo parcial assinalam que os supervisores lhes pedem para escrever a tese ao longo do período de investigação, mas somente 22% dos estudantes que frequentam o doutoramento a tempo integral assinala esse item. O pedido de escrita de artigos no final de cada ano é assinalada por 36% de estudantes a tempo parcial mas só 22% de doutorandos a tempo integral.

Lee, Kamler, Welligton e Lindsay (2008) consideram a questão de ensinar o aluno de doutoramento a escrever a tese e os artigos como uma das atribuições / obrigações do supervisor que deve ser praticada regularmente. Pesquisas sobre o modelo contínuo de escrita de tese destacaram que esta é uma atividade de produção de conhecimento que pode apoiar o estudante de doutoramento no seu percurso doutoral e ajudá-lo a monitorizar seu trabalho de doutoramento (Lee & Kamler, 2008; Welligton, 2010; Lindsay, 2015). Tal como Lindsay refere "Serial writing allows the writer to work to a pattern that ideally suits their working and social environment, with the latter sustaining the writing process and not undermining it." (Lindsay, 2015: 185). De realçar que Murray (2011) considera que a "serial writing" é "critical for the development of our thinking through writing". A escrita da tese é uma tarefa que para Kamler e Thompson (2006) é uma das peças – chave para a formação da identidade do doutorando como "a scholar or researcher", sendo muito importante para avaliar o trabalho do doutorando durante a jornada doutoral. A escrita deve ocorrer durante todo o percurso doutoral (e não só no final), pois é um processo de aprendizagem (que implica avanços e retrocessos na construção do conhecimento), mas também é uma das bases da construção da identidade do doutorando. Percebe-se pelos resultados deste trabalho que esta perceção não é transversal a todos os supervisores, mas que existe.

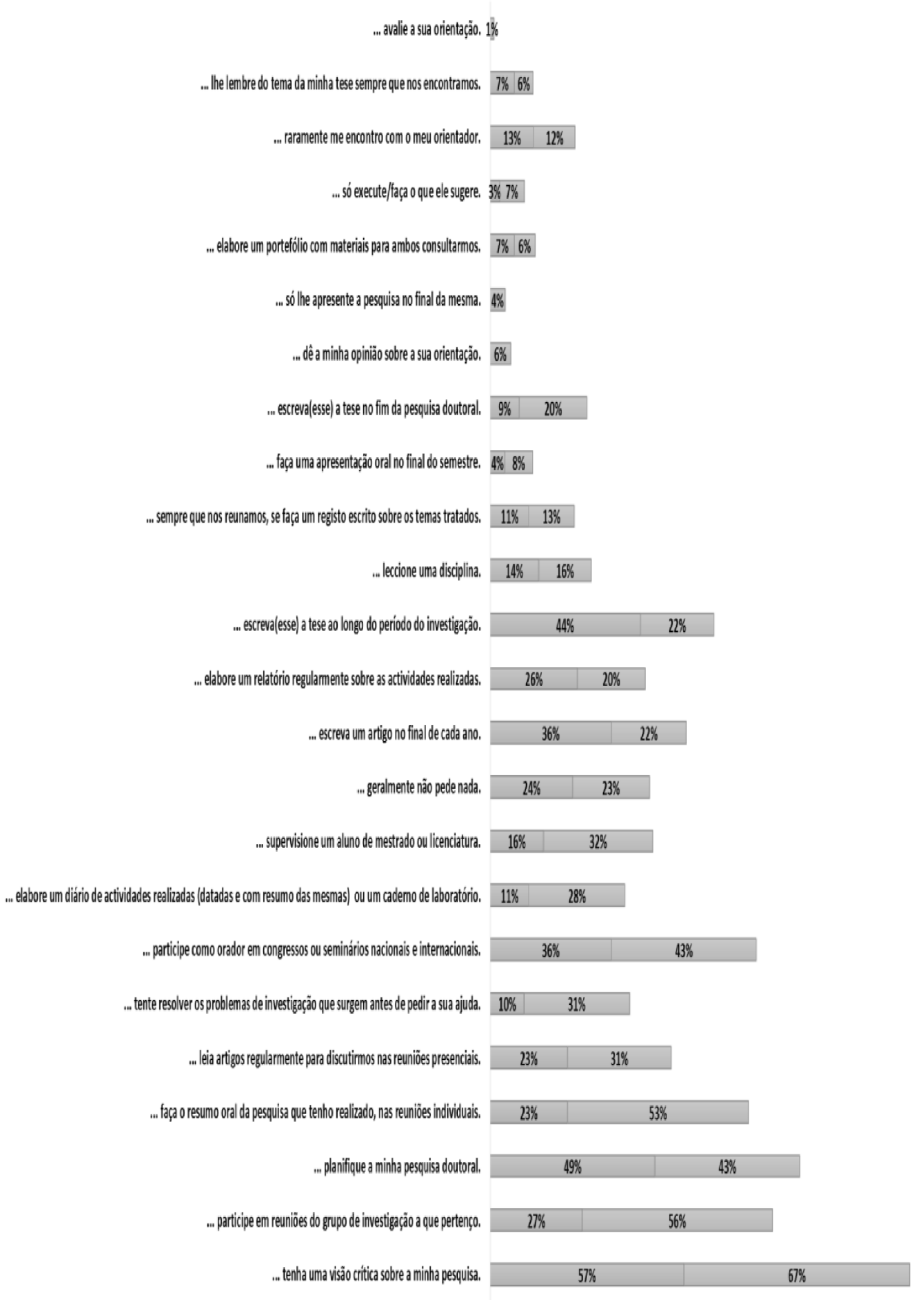


Figura 1. Percentagem de estudantes a frequentar o doutoramento, a tempo integral (vermelho) e a tempo parcial (azul), que assinalaram a tarefa/prática de supervisão.

Considerando somente os doutorandos que frequentam os doutoramentos a tempo integral foi possível verificar também alguma diversificação de tarefas tendo em atenção o ano de frequência, Figura 2.

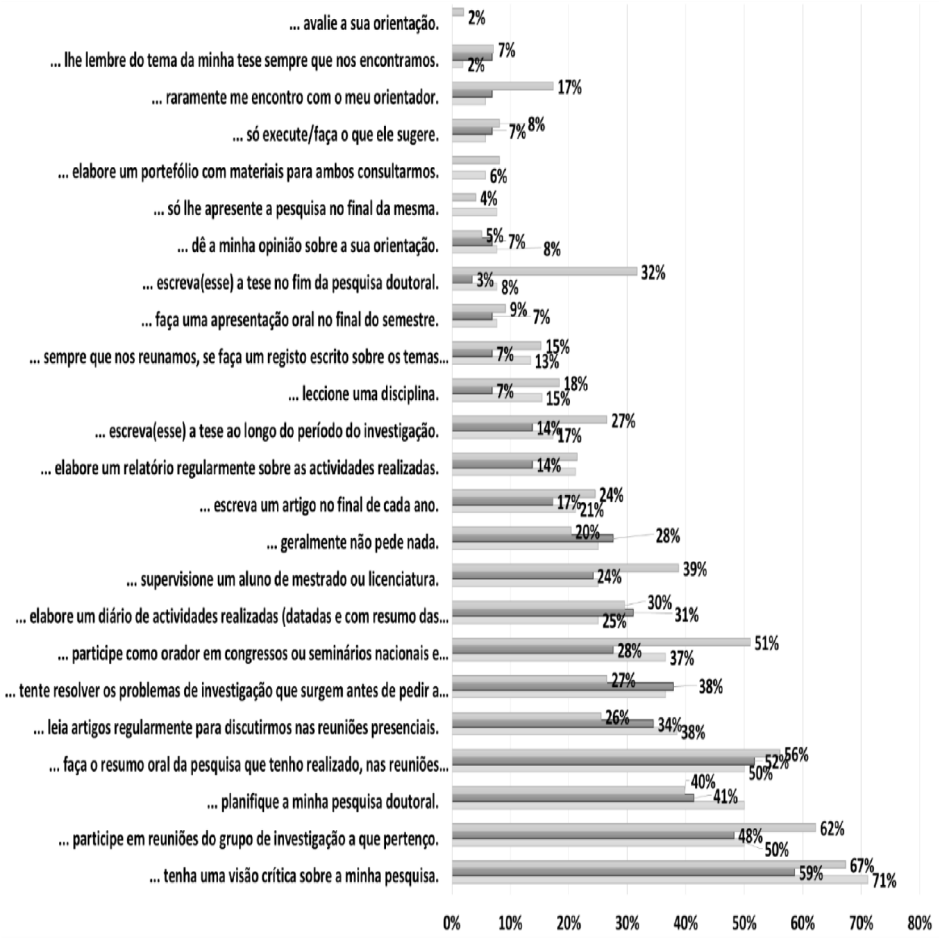


Figura 2. Percentagem de estudantes a frequentar o doutoramento a tempo integral, no primeiro ano (cor amarela), no segundo ano (azul) e no terceiro e quatro anos (verde), que assinalam a tarefa indicada. Completa a seguinte frase: "O meu orientador pediu-me que …"

Destaca-se nestes dados a solicitação, por parte dos supervisores, para que os doutorandos tenham uma visão crítica da sua pesquisa em todos os anos (entre 59% a 71% dos supervisores).

Fillery-Travis e Robinson (2018: 847) argumentam que o processo "of critical reflection as central to the process of dissociating practice and making the famil-

iar strange especially in the context of a modern doctorate where learning is taking place in what we consider to be the andragogical context of supervision." Para estas autoras "critical reflection enables learners to: discover the richness of the resources that lie within themselves; expanded their perspectives; take responsibility for learning and to move towards independence and sustain motivation (…). Learning is epitomised by their paying careful attention as to what is happening in practice and making changes accordingly to improve performance and outcomes." Será neste último contexto que se deve situar a solicitação dos supervisores para que os doutorandos tenham uma visão crítica sobre a sua pesquisa doutoral, e que enquadra a aprendizagem no doutoramento como uma aprendizagem transformativa e transformadora.

A solicitação para participar em reuniões do grupo de investigação aumenta do 1.º e 2.º ano (48% a 50%) para o 3.º e 4.º ano (62%), tal como a solicitação para participar em congresso/seminários como orador (1.º ano - 37%; 2.º ano - 28%; 3.º e 4,º ano - 51%). Neste sentido a aprendizagem das ferramentas de pesquisa é pensada como uma prática social que, para alguns autores (Hasrati, 2005; Lee & Roth, 2003) pode ocorrer pela "legitimate peripheral participation", onde o noviço é apoiado e lhe é dada credibilidade para ser considerado um membro legítimo da comunidade mas também lhe é exigido gradualmente executar atividades cada vez mais exigentes. Assim estes resultados permitem enquadrar as práticas de supervisão encontradas, nas diferentes escolas, nessa conceção: do primeiro (50%) para o terceiro e quatro ano (62%), há um aumento das solicitações para os doutorandos participarem nas reuniões do grupo de investigação. Aumenta o número de estudantes a realizar a supervisão de estudantes em licenciaturas e mestrados (1.º ano 25%, 3.º e 4.º ano 39%) e a solicitação para o doutorando participar como orador em conferências nacionais e internacionais (1.º ano somente 37% dos supervisores o solicita, a partir do 3.º ano esta solicitação chega a 51% dos supervisores).

Foi solicitado ainda aos respondentes que assinalassem as características que consideravam que um supervisor ideal deve possuir, tendo sido esboçado o perfil do mesmo. Os resultados foram analisados tendo em atenção o tipo de frequência (a tempo integral e a tempo parcial), Figura 3.

Observando os resultados é possível dizer que mais de 70% dos doutorandos consideram que o supervisor ideal deve ser honesto nas opiniões que dá sobre o trabalho do doutorando, deve dar feedback atempadamente, colaborar com o doutorando na resolução de problemas que surjam durante a sua investigação e acompanhar o doutorando no seu percurso, devendo ser estabelecida entre doutorando e supervisor uma relação profissional. No entanto, verifica-se que uma maior percentagem de alunos, que frequentam o doutoramento a tempo integral, relativamente aos que frequentam o doutoramento a tempo parcial, valorizam o acompanhamento do doutorando durante a sua pesquisa doutoral (69%), o supervisor ser um explicador paciente (49%) e o ser bom ouvinte (35%).

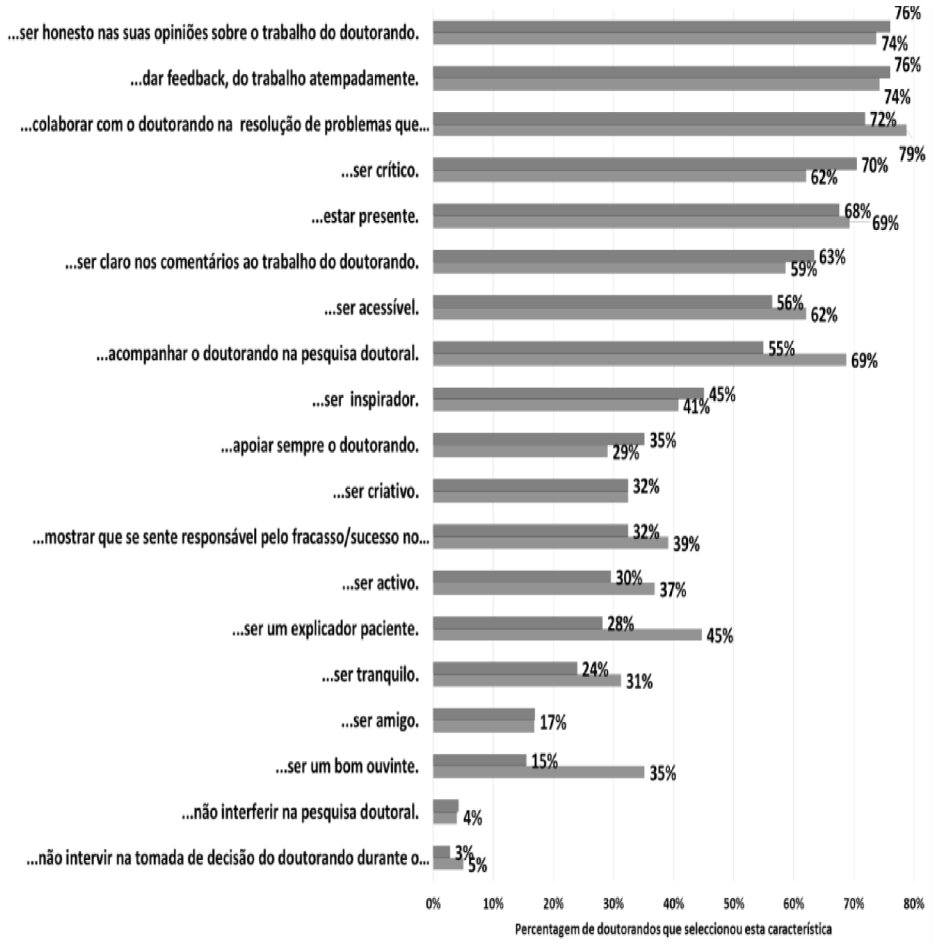


Figura 3. Percentagem de estudantes a frequentar o doutoramento a tempo parcial (vermelho) e a tempo integral (azul) de todas as escolas.

Algumas das práticas implementadas pelos supervisores, no dizer dos estudantes são: encontros frequentes entre supervisor e doutorando onde se fazem pontos da situação relativamente à pesquisa; participação dos doutorandos em reuniões com o grupo de investigação e em congressos.

O feedback oportuno e atempado é relatado em vários estudos como sendo muito importante para o tempo de conclusão, bem como reuniões frequentes e monitorização da pesquisa do doutoramento (com marcos de pesquisa explícitos, que permitem que os alunos e os supervisores monitorizem o processo) (Latona & Browner, 2001; van de Schoot, Yerkes, Mouw & Sonneveld, 2013; Sidhu, Katur, Fook & Yunus, 2014).

Efetuou-se uma análise tendo em conta as escolas, Figura 4. No ENSP e na FCM a característica mais valorizada no supervisor é o dar feedback do trabalho atempadamente (assinada por 96% de respondentes no ENSP e por 85% na FCM). As segunda e terceira características mais assinaladas no ENSP e na FCM foram "colaborar com o doutorando na resolução de problemas da pesquisa doutoral" (76% na ENSP e 85% na FCM) e "ser honesto nas opiniões sobre a pesquisa doutoral" (76% na ENSP e na FCM). Ser crítico é também uma característica assinalada por um grande número de doutorandos em ambas as escolas (75% dos respondentes na ENSP e 76% na FCM).

Para os doutorandos do ITQB, "ser acessível", "ser honesto nas opiniões sobre a pesquisa doutoral" e "colaborarem resolução de problemas da pesquisa doutoral" são as características mais apreciadas (81% dos respondentes). No entanto com uma elevada percentagem de escolhas surgem "acompanhar o doutorando na pesquisa doutoral" (76%) e "dar feedback atempadamente" (71%). Os doutorandos respondentes da FCT assinalam como características importantes no orientador doutoral "colaborar com o doutorando na resolução de problemas da pesquisa doutoral" (75%), "ser honesto nas opiniões sobre a pesquisa doutoral" (74%) mas também "estar presente" (72%) e "dar feedback atempadamente (70%). De notar que a característica "ser claro nos cometários ao trabalho do doutorando" surge em quinto lugar em duas escolas ENSP (68%) e na FCT (65%) *Ex équo* com "estar presente" (ENSP) e "ser crítico" (FCT).

A diferente valorização das características dos orientadores poderá ser explicada pelas diferentes vivências dos doutorandos e pelas suas necessidades. Verifica-se ainda que algumas características só são assinaladas, em algumas escolas, mas por um número significativo de respondentes, Figura 4. Assim por exemplo o "mostrar que se sente responsável pelo fracasso/ sucesso do doutorando só é valorizado no ITQB (52%), tal como a "não interferência na pesquisa doutoral" (52%). "Ser claro nos comentários" também só é valorizado em duas escolas, ENSP (68%) e FCT (65%).

Já as características dos supervisores menos valorizadas são, no ENSP, "ser inspirador"

(0%), "não intervir na tomada de decisão (8%), "apoiar sempre o doutorando" (16%), "ser amigo" (16%), "ser tranquilo" (16%) e "ser bom ouvinte" (20%). Já para os doutorandos da FCT as características menos apreciadas são, "ser inspirador" (3%), "não intervir na tomada de decisão (3%) e "ser amigo" (17%). No ITQB são assinaladas por menos de 20% dos respondentes "não intervir na tomada de decisão do doutorando durante o doutoramento" (5%), "ser inspirador" (5%), "ser activo" (14%), "ser amigo" (14%) e "ser criativo" (19%). Dois por cento dos doutorandos da FCM assinalaram como características de um bom supervisor "não intervir na tomada de decisão do doutorando durante o doutoramento" e "ser inspirador" e 20% o "ser amigo" e o "ser um bom ouvinte".

Figura 4. Percentagem de estudantes a frequentar o doutoramento por escola da UNL que valorizam as características assinaladas num supervisor.

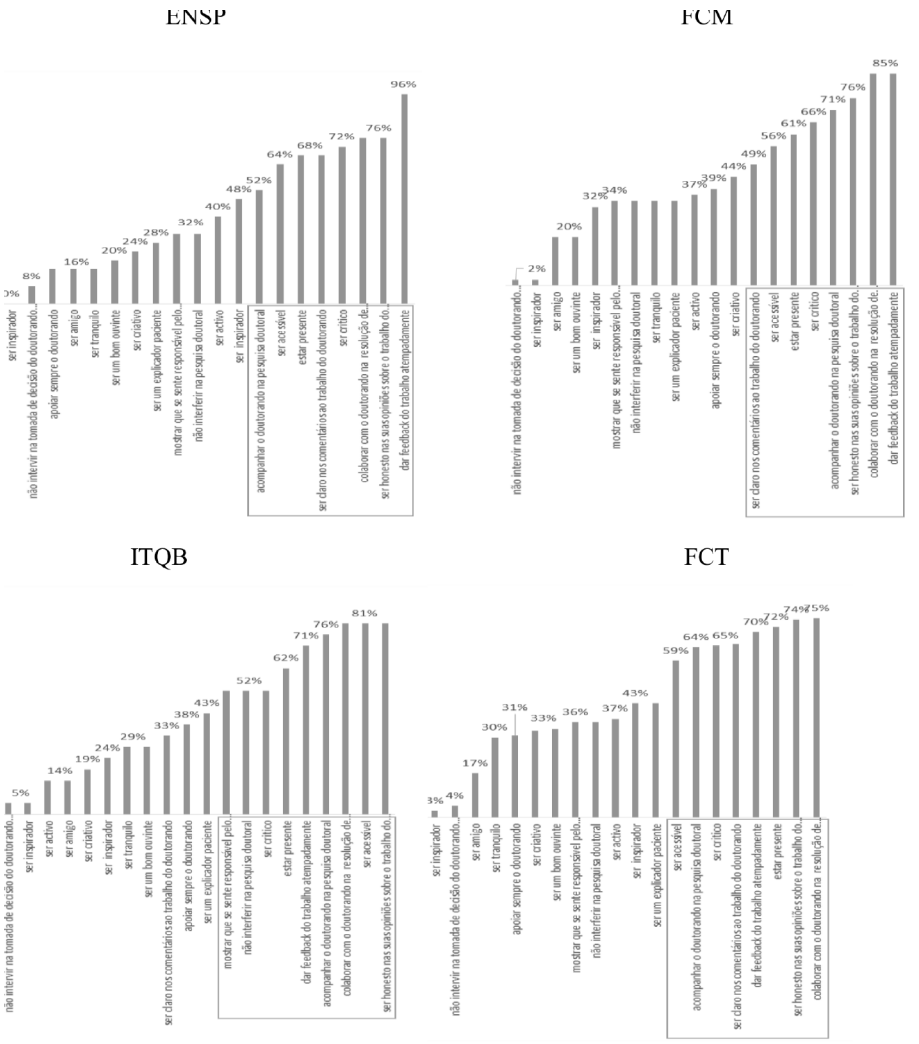


Figura 4. Percentagem de estudantes a frequentar o doutoramento por escola da UNL que valorizam as características assinaladas num supervisor.

CONCLUSÃO

As práticas de supervisão mais indicadas pelos doutorandos, são a leitura de documentos (66,0%), a realização de pontos da situação (66%) e encontros/ /reuniões individuais (49,6%). Alguns supervisores solicitam que os doutorandos tenham uma visão crítica sobre a sua pesquisa doutoral (64%), participem em reuniões do grupo de investigação a que pertencem (48%), planifiquem a sua

pesquisa (44,4%), façam um resumo da sua pesquisa doutoral nas reuniões individuais (44,8%) e apresentem os seus trabalhos de pesquisa em congressos/conferências nacionais (41,6%). A prática mais enraizada é a pesquisa documental, nomeadamente a leitura de artigos e livros. Já a escrita é menos utilizada como prática de supervisão: só 18% indica que o supervisor, solícita que ele escreva regularmente (resumos, monografias e relatórios) e 26% indica que os supervisores lhes solicitam que escreva um artigo por ano. Esta prática pedagógica leitura/ /escrita/leitura/ (re)escrita, permite aos doutorandos refletir, dando significado e sentido ao que foi lido, ligando a outros conhecimentos, sendo recomendada por vários autores (McAlpine, 2012; Wolff, 2012; Pickering & Bryrne, 2014)

O perfil de supervisor que emerge destes resultados, confirma as propostas internacionais. Para a maioria dos doutorandos os supervisores devem colaborar com o doutorando na resolução de problemas que surjam na investigação, devem dar feedback atempado e construtivo, ser honestos nas suas opiniões, estar presentes e acompanhar a pesquisa doutoral. Devem também ser críticos, acessíveis e claros nos comentários ao trabalho do doutorando.

De realçar que em média 25% dos doutorandos refere que o supervisor solicita a escrita de um artigo em cada ano. A escrita de um artigo em cada ano em coautoria é uma prática que se está a enraizar nas práticas de supervisão na UNL. Esta metodologia de supervisão para além de promover a aprendizagem do estudante (Wegener & Tanggaard, 2013), prediz para os doutorandos portugueses uma maior produção e produtividade científica futura, o que permite uma melhor integração na área da pesquisa e o desenvolvimento de uma carreira científica (académica ou não) (Horta & Santos, 2016).

REFERÊNCIAS

Ali. A. & Kohun, F. (2007). Dealing with social isolation to minimize doctoral attrition-a four stage framework. *International Journal of doctoral studies*, 2, 33-49.

Ayers, N., Kiley, M., Jones, N. Mcdermontt, M-L. & Hawkins, M. (2016). Using learning plans to support doctoral candidates. *Innovations in Education and teaching international*.

Barnacle, R. & Mewburn, I. (2010). Learning networks and the journey of 'becoming doctor'. *Studies in Higher Education*, 35, 433–444.

Beck, M. (2016). Examining doctoral attrition: a self-determination theory approach. *The Nebraska Educator: A Student-Led Journal*. 33, 5-19.

Delamont, S., Atkinson, P. & Parry, O. (1997). *Supervising PhD. A guide to success.* London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Duke, D. & Denicolo, M. (2017). What supervisors and universities can do to enhance doctoral student experience (and how they can help themselves). *FEMS Microbiology Letters*, 364.

Fillery-Travis, A. & Robinson, L. (2018). Making Familiar strange – a research pedagogy for practice. *Studies in Higher Education*, 43, 841-853.

Gatfield, T. (2005). An Investigation into PhD supervisory management styles: develop-

ment of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27, 311-325.
Gardner, S. (2008). Fitting the model of graduated school: a quantitative study of socialization in doctorate education. *Innovations in Higher Education*, 33, 125-138.
Gardner, S. (2010). Faculty perspectives on doctoral student socialization in five disciplines. *International Journal of doctoral Studies*, 5, 39-53.
Hasrati, M. (2005). Legitimate peripheral participation and supervising Ph. D. students. *Studies in Higher Education*, 30, 557-570.
Horta, H & Santos, J. (2016). The Impact of Publishing during PhD Studies on Career Research Publication, *Visibility, and Collaborations*. Res High Educ, 57, 28–50.
Jones, M. (2013). Issues in Doctoral Studies - Forty Years of Journal Discussion: Where have we been and where are we going? *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 83-104.
Karmler, B. & Thompson, P. (2004). Driven to abstraction: doctoral supervision and writing pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 9, 195-209.
Kiley, M. (2015) I didn't have a clue what they were talking about': PhD candidates and theory. *Innovations in Education and teaching International*, 52, 52-63.
Latona, K. & Browne, M. (2001). Factors associated with completion of research higher degrees. Higher Education Series. Canberra: Higher Education Division, Department of Education, Training and Youth Affairs.
Lee S. & Roth, W-M. (2003). Becoming and Belonging: Learning Qualitative Research through Legitimate Peripheral Participation. Forum: Qualitative Social Research sozialforschung, 4, art.35.
Lee, A. & Kamler, B. (2008). Bringing pedagogy to doctoral publishing. *Teaching in Higher education*, 13, 511- 523.
Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33, 267-281.
Lee, A. (2009). Developments in postgraduate education and their implications for research supervision. National Academic Third Annual Conference (NAIRTL).
Lindsay, S. (2015). What works for doctoral students in completing their thesis? Teaching in Higher Education, 20, 183-196. *Loganbill*, C. & Hardly, E. (1983). Developing training programs for clinical supervisors. *The Clinical Supervisor*, 1, 15-21.
Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J. & Wubbels. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher Education*, 58, 359-373.
Mason, A & Hickman. (2017). Students supporting students on the PhD journey: An evaluation of the mentoring scheme for international doctoral students. Innovations in Education and Teaching International.
Murray, R. (2011). How to write a Thesis. Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press.
Orellana, M., Darder, A., Pérez, A. & Salinas, J. (2016). Improving doctoral success by matching PhD students' with supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 87-103.
Pearson, M. (2012). Building bridges: higher degree student retention and counselling's support. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34, 187-199.
Pickering, C. & Byrne, J. (2014). The benefits of publishing systematic quantitative literature reviews for PhD candidates and other early career researchers. *Higher Education Research and Development*. 33: 534-548.
Ribau, I. & Alves, M. G. (2017). Doctoral supervision at Nova Lisbon University: an exploratory study. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences.

Ribau, I. & Alves, M. G. (2018). Doctoral supervision at NOVA Lisbon University: an overview. *Universal Journal of Educational Research*, 6, 2530 – 2542.

Sze, D. (2007). Effective student-centred PhD supervision from a social constructivist viewpoint. Development Program for research higher education degree supervision. Institute of Teaching and Learning, the University of Sydney. Retirado em 18 de Janeiro de 2019, https://www.researchgate.net/...postgraduate_supervision...effectiv...

Van de Schoot, R., Yerkes, M. Mouw, J. & Sonneveld, H. (2013). What took them so long? Explaining PhD delays among doctoral candidates. PLOS ONE, 8, e68839.

Virtanen, V. & Pyhältö, K. (2012). What engages doctoral students in Biosciences in doctoral studies? *Psychology*, 3, 123-137.

Wegener, C. & Tanggaard, L. (2013). Supervisor and student co-writing: An apprenticeship perspective. *Forum: Qualitative Social Research*, 14, Art. 14.

Welligton, J. (2010). More than a matter of cognition: an exploration of affective writing roblems of post-graduate students and their possible solutions. *Teaching in Higher education*, 15, 135-150.

Wolff, L. (2012). Learning through writing: reconceptualising the research supervision process. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22, 229-237.

Adaptação e integração académica dos estudantes provenientes dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) na Universidade de Lisboa

Catarina Doutor [170]
Natália Alves [171]

Resumo
A entrada na universidade constitui, por si só, um período crítico (Almeida, Soares & Ferreira, 2000) de mudanças significativas na vida dos estudantes, dado que exige uma adaptação e integração ao contexto académico. Todavia, o processo de adaptação e integração ao ensino superior não é isento de obstáculos, principalmente quando nos reportamos aos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) em Portugal. Para além da adaptação a um novo país, estes estudantes têm que se adaptar também a um novo sistema de ensino e a práticas culturais diferentes do seu país de origem (Duque, 2012; Pacheco, 1996). A par disso, o apoio familiar é fundamental (Teixeira, Castro & Zoltowski, 2012) e a sua ausência poderá suscitar, nos estudantes, sentimentos de nostalgia, solidão, ansiedade e até depressão. No contexto académico, as relações sociais estabelecidas com os colegas e os docentes desempenham um papel importante na adaptação e integração dos estudantes (Mourão, 2016). O domínio da língua portuguesa constitui outro aspeto essencial na adaptação dos estudantes oriundos dos PALOP em Portugal (Lucas et al, 2014). Neste contexto, a presente comunicação decorre de uma tese de doutoramento em curso sobre as transições, aprendizagens biográficas e identidades dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) no Ensino Superior em Portugal e tem como principal objetivo analisar o processo de adaptação e de integração destes estudantes. Para alcançar este objetivo, foram realizadas entrevistas de cariz biográfico a vinte e dois estudantes provenientes dos PALOP da Universidade de Lisboa. Os resultados elucidam que o apoio de familiares residentes em Portugal, a criação de uma sólida rede de amigos e a participação em atividades promovidas pelas associações de estudantes contribuem para o processo de adaptação e integração destes estudantes. Por outro lado, o distanciamento da família e amigos, as condições climatéricas do país e a existência de atitudes de preconceito ou de comportamentos discriminatórios de que são vítimas são fatores que atuam como inibidores desse processo. A par disso, as questões burocráticas relacionadas com

[170] catarinadoutor@gmail.com, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
[171] nalves@ie.ul.pt, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

os vistos e as autorizações de permanência em Portugal junto do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) e o fraco domínio da língua portuguesa constituem também graves entraves à integração social e académica destes estudantes.

Palavras-chave: Adaptação e integração; Ensino Superior; Estudantes dos PALOP

INTRODUÇÃO

O presente trabalho decorre de uma tese de Doutoramento em Educação, especialidade Formação de Adultos, em curso, subordinada ao título "Transições, aprendizagens biográficas e identidades dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) no Ensino Superior: um estudo longitudinal na Universidade de Lisboa" e tem por objetivo analisar o processo de adaptação e integração académica dos estudantes dos PALOP.

A questão da adaptação e integração dos estudantes que ingressam no Ensino Superior não é, de todo, uma problemática nova na sociedade portuguesa. A verdade é que esta questão tem suscitado o interesse de diversos investigadores ao longo do tempo (Santos & Almeida, 1999; Pinheiro, 2003; Teixeira *et al*, 2008; entre outros). Porém, os estudos em torno da adaptação e integração dos estudantes provenientes dos PALOP no Ensino Superior em Portugal ainda se encontram numa fase incipiente de prossecução. Com efeito, esta investigação ao abordar a adaptação e integração dos estudantes dos PALOP assume, no nosso entender, uma particular relevância.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA – ESTUDOS DESENVOLVIDOS SOBRE A ADAPTAÇÃO E INTEGRAÇÃO ACADÉMICA DOS ESTUDANTES DOS PALOP EM PORTUGAL

A entrada no Ensino Superior traduz-se, para muitos estudantes, na concretização de um sonho. Todavia, o estudante ao entrar no ensino superior é confrontado com um leque de desafios que não se esgotam no plano académico. Estes desafios prendem-se com a saída de casa dos pais e, por conseguinte, o afastamento dos familiares e amigos, as exigências pessoais relativamente à gestão do tempo e do dinheiro, das perspetivas de carreira, as aprendizagens e oportunidades de formação. A par disso, a adaptação à instituição e ao curso de ensino superior, o desenvolvimento de novas relações interpessoais estabelecidas com os colegas e professores, o nível de exigência académico, são outros desafios com que muitos estudantes se confrontam. Neste sentido, a entrada no ensino superior está "longe de ser um ponto de chegada; para alguns [estudantes] ela corresponde a um ponto de partida para um percurso académico diferente" (Alves *et a*l, 2013, p.30). A transição do ensino secundário para o Ensino Superior é, pois, um processo complexo, uma vez que se encontram subjacentes questões pessoais, sociais, institucionais e vocacionais, por um lado e aspetos académicos

como a adaptação a um novo sistema de ensino, novos métodos e ritmos de estudo, novas estratégias de aprendizagem (Nunes & Almeida, 2009; Vieira *et al*, 2013), novas matérias a estudar e ao volume destas, à qualidade do corpo docente e à ausência de apoio pedagógico, por outro lado (Alves *et a*l, 2013). Ora, a adaptação a estas mudanças implica, por parte dos estudantes, a "aprendizagem de um novo ofício" (Idem, p.36).

Ora, é certo que os aspetos da transição do ensino secundário para o Ensino Superior são comuns a todos os estudantes, contudo, para os estudantes provenientes dos PALOP esta questão assume uma particular relevância. No caso específico destes estudantes no Ensino Superior português, o apoio dos familiares residentes em Portugal, dos amigos e dos docentes desempenha um papel importante na adaptação do estudante a nível pessoal e interpessoal (Costa & Leal, 2004). A par disso, a partilha de alojamento com outros estudantes, a existência de uma sólida rede de amigos (Diniz, 2001), assim como a existência de relações informais com os docentes e os funcionários da instituição de ensino influenciam positivamente a integração social (Rienties *et al*, 2012). Uma boa adaptação e integração académica encontra-se condicionada por um vasto leque de fatores, nomeadamente o desenvolvimento social e o apoio institucional. Na realidade, o convívio com pessoas de outras nacionalidades, hábitos e costumes, novas metodologias de trabalho e, por conseguinte, novas estratégias de aprendizagem obrigam a uma capacidade de adaptação e de integração (Oliveira, 2013; Tinto, 1999).

A verdade é que o ambiente académico proporciona um conjunto de experiências desafiadoras e potencialmente stressantes (Santos & Almeida, 1999; Nunes & Almeida, 2009), podendo originar problemas de adaptação e de integração a uma nova realidade (Azevedo & Faria, 2006). Assim, o processo de adaptação e integração ao ensino superior não é um 'mar de rosas' para os estudantes provenientes dos PALOP dado que lhes acresce a adaptação a um novo país, a um clima diferente, a uma determinada cultura, a um sistema de ensino diferente, entre outros. Em boa verdade, estes estudantes vivenciam diversas dificuldades e constrangimentos no seu processo de adaptação e integração ao Ensino Superior em Portugal, a que acrescem os procedimentos burocráticos referentes aos vistos de entrada junto da Embaixada Portuguesa e, posteriormente, às autorizações de residência junto do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). Para estes estudantes, o primeiro ano do curso superior no qual ingressaram é considerado um período crítico dado que implica adaptação e integração a um novo ambiente institucional, organizacional e pedagógico (Alves *et al*, 2013). É certo que as pessoas que estudam longe dos seus países de origem podem apresentar dificuldades de adaptação à cultura do país de destino e ainda sentimentos de nostalgia, de desconforto ou desorientação (Duque, 2012). O facto de transitar para um contexto fora do seu ambiente familiar pode desencadear, no estudante, solidão, medo, ansiedade e stress, principalmente, em situações de avaliação (Pereira, 1998). Na realidade, o estudante experimenta um "choque cultural" em relação ao sistema de ensino, ao próprio clima do país e ainda às relações sociais estabelecidas com as pessoas da sociedade, colegas e professores.

A literatura refere, ainda, que estes estudantes apresentam algumas dificuldades no que diz respeito ao domínio da língua portuguesa (Brito, 2009; Pacheco, 1996). Em contexto de aprendizagem, as competências linguísticas contribuem, evidentemente, para a integração académica e social dos estudantes. E, por isso, o fraco domínio da língua portuguesa constitui um entrave ao sucesso académico destes estudantes. Outro dos obstáculos vividos pelos estudantes dos PALOP na sociedade portuguesa prende-se com as diversas formas de discriminação. A investigação desenvolvida por Pacheco (1996) conclui que estes estudantes sentem dificuldades de adaptação ao ensino superior devido aos eventuais processos de discriminação de que são vítimas, mas também às diferenças de cultura, valores e costumes relativamente aos seus países de origem.

A adaptação e integração dos estudantes no Ensino Superior constitui uma variável fundamental no sucesso académico (Semedo, 2010). Contudo, os estudantes provenientes dos PALOP deparam-se, frequentemente, com métodos de ensino para os quais nem sempre estão preparados. Na realidade, constata-se que existem diferenças significativas ao nível dos programas curriculares do ensino secundário comparativamente com os que são lecionados em Portugal (Mourato, 2001). No contexto académico, a dificuldade e a quantidade de matéria a aprender, a necessidade e de um grande número de horas de estudo, a sensação de falta de tempo livre e ainda a avaliação contribuem para o aumento dos níveis de ansiedade dos estudantes (Brito, 2009).

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Tendo por objetivo analisar o processo de adaptação e integração dos estudantes provenientes dos PALOP na Universidade de Lisboa, recorremos a uma metodologia qualitativa, especificamente a um conjunto de entrevistas de cariz biográfico aos estudantes dos PALOP. Para a prossecução deste objetivo foi utilizada uma amostra de conveniência dos estudantes dos PALOP matriculados no ano letivo de 2017/2018 nas três unidades orgânicas da Unidade de Lisboa com maior número de estudantes matriculados através do regime de acesso PALOP, nomeadamente a Faculdade de Direito (FD), o Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) e o Instituto Superior Técnico (IST). Para além deste critério, foram tidos em consideração o género, o país de origem e a área de formação (licenciatura/mestrado integrado) dos estudantes. As entrevistas decorreram entre os meses de março a maio de 2018 nas respetivas faculdades dos estudantes entrevistados. Foram entrevistados vinte e dois estudantes (doze homens e dez mulheres), com idades compreendidas entre os 18 anos e os 23 anos e de diferentes nacionalidades (dez guineenses, oito cabo-verdianos e quatro moçambicanos). Relativamente às áreas científicas, nove estudantes frequentam a licenciatura de Direito, três de Administração Pública, três de Relações Internacionais e os restantes Ciência Política, Engenharia Informática e de Computadores, Matemática aplicada e computação e Mestrado Integrado em Engenharia Física Tecnológica e Mestrado Integrado em Engenharia Aeroespacial. Após a transcrição integral das entrevistas, foi efetuada uma análise de conteúdo temática (Bardin, 2009).

ADAPTAÇÃO E INTEGRAÇÃO ACADÉMICA DOS ESTUDANTES DOS PALOP EM PORTUGAL: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Iremos, neste ponto, apresentar os principais resultados obtidos em torno da análise dos discursos dos estudantes provenientes dos PALOP sobre o processo de adaptação e integração académica na Universidade de Lisboa. Em primeiro lugar, chegar a um país desconhecido é algo que pode suscitar, nos estudantes, sentimentos de ansiedade e, simultaneamente, felicidade. Para alguns estudantes, a chegada a Portugal é vista como a concretização de um sonho:

> Eu tinha tanta vontade de vir para cá. Chegava as noites e nem dormia bem a pensar quando é que eu vinha para aqui. Também com o atraso eu ficava bué, bué preocupada, como é que eu ia comportar-me com o novo país e ensino. (…). Hum, deixa ver o que eu senti? Felicidade é isso (E20, F, 18 anos, Cabo Verde, Mestrado Integrado em Engenharia Aeroespacial).

> Como sempre tive aquele sonho de "ah, o meu primeiro salário vou conhecer Portugal, nomeadamente Lisboa". Sempre quis vir para Lisboa, sempre! (…) Bom, a chegada a Portugal foi algo surpreendente. Para mim, surpreendeu-me. Nós lá já aprendíamos a história nos livros e aquilo que eu aprendi foi exatamente aquilo que eu encontrei. Para mim, foi algo incrível, eu gostei. Logo, à primeira eu gostei de Portugal. Apesar das dificuldades, eu gostei. E, sim, para mim foi algo incrível (E13, F, 19 anos, Moçambique, Licenciatura em Administração Pública).

Parece-nos que os sentimentos iniciais decorrentes da chegada a um país estrangeiro podem, efetivamente, influenciar o processo de adaptação e integração dos estudantes a Portugal e concretamente ao Ensino Superior. Além de que, a presença de familiares a residir em Portugal e o apoio prestado assumem um papel importante na adaptação destes estudantes.

> Por acaso, a minha irmã também está cá a estudar e me ajudou bastante. (…) a gerir a vida como aqui estamos agora só nós os dois, eu e a minha irmã. Eu sou o pai dela e ela é a minha mãe também, é mais ou menos, isto assim (E2, M, 20 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Administração Pública).

> O primeiro dia [de aulas] fiquei lá atrás e não estava a ouvir o que o professor estava a dizer. Você entra e não sabe, não está a perceber nada do que o professor estava dizendo. Depois de sair, fui a casa falei com o meu irmão. Ele não pôde me explicar nada porque eu não percebi nada. "É assim, é o primeiro dia!", mas sempre tentando me encorajar assim (E5, M, 22 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Direito).

Os testemunhos dos estudantes elucidam que o apoio familiar é fundamental no processo de adaptação a Portugal e ao Ensino Superior (Costa & Leal, 2004; Teixeira, Castro & Zoltowski, 2012). Aquando da chegada a Portugal, a criação sólida de uma rede de amigos condiciona, de forma positiva, a adaptação e integração dos estudantes provenientes dos PALOP ao país e ao ensino superior.

> Eles próprios, os meus colegas [de turma], fizeram aqueles laços de amizade fortes para que haja uma integração forte. E até agora estamos a sentir confiança uns nos outros e sempre interagimos (E5, M, 22 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Direito).

> Aqui, fui muito bem-recebido, principalmente pelos professores, pelos colegas também. Tive amigos cabo-verdianos que também me ajudaram. Pessoas da minha igreja, também, ajudaram. Nesse ponto, tive muita ajuda. Não tenho nada que reclamar. Eu nunca fui rejeitado em nenhum apoio aqui (E18, M, 23 anos, Cabo Verde, Licenciatura em Matemática).

Em boa verdade, as relações sociais estabelecidas em contexto académico exercem um impacto positivo na adaptação e integração e, por conseguinte, no sucesso académico do estudante (Brito, 2009; Mourão, 2016). Existe, portanto, um reconhecimento do apoio, da entreajuda e ainda um sentimento positivo relativamente às relações estabelecidas entre os colegas. O envolvimento e a participação dos estudantes dos PALOP em atividades desportivas e sociais como é o caso particular dos jantares de curso com os colegas portugueses podem ser entendidos fatores potenciadores de uma boa adaptação e integração:

> Fui jogar matraquilhos, almoçamos juntos, estás a ver? Isso é uma forma assim. Até o nosso tempo que é a sexta-feira que fui praticar futebol, jogar à bola com eles e é mais ou menos isso (E5, M, 22 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Direito).

> Nós saímos muito juntos, tentamos sair o máximo, nós do curso, o máximo possível também. E acho que esses momentos são, são bons. Os jantares de curso, também. Estamos sempre a combinar, tentar combinar coisas. Sempre que um faz anos e diz "ah, vamos sair até ali", estão todos dispostos a ir e coisas assim. Mas, também gosto muito de sair com os amigos e quando há os jantares de curso e essas coisas assim que os meus colegas de curso também gosto muito de ir. Ou se me chamarem para sair, também gosto muito. (E19, M, 19 anos, Cabo Verde, Mestrado Integrado em Engenharia Aeroespacial).

As relações sociais estabelecidas entre os estudantes dos PALOP são pautadas por uma grande proximidade, união, entreajuda e convívio.

> Somos todos juntos, estás a ver? Bué apegados. Embora em Cabo Verde não, em Cabo Verde não é tão assim, estás a ver? Agora aqui, ficamos mais unidos (E20, F, 18 anos, Cabo Verde, Mestrado Integrado em Engenharia Aeroespacial).

> Vou dar um exemplo muito fora, mas é basicamente isso, há pessoas fazem ioga, por exemplo, para aliviar o stress. Eu não preciso de fazer ioga porque eles [os amigos africanos] aliviam-me o stress todo. E são pessoas que estão sempre animadas, que estão sempre a rir. Não há um dia em que passe que eles não estejam a rir. Eles foram a minha salvação (E14, F, 19 anos, Moçambique, Engenharia. Informática e de Computadores).

Na dimensão interpessoal, os estudantes afirmam desenvolver boas relações com os seus colegas e realçam a importância das amizades para o seu desenvolvimento pessoal e convívio social dentro e fora do Ensino Superior. De uma forma geral, esta forte rede de amigos constitui um elemento favorável à adaptação e integração dos estudantes dos PALOP no Ensino Superior em Portugal (Costa & Leal, 2004). Por outro lado, o tipo de relação pedagógica que os estudantes estabelecem com os docentes do Ensino Superior em Portugal também foi questionado. De acordo com os estudantes, a competência profissional dos docentes, o apoio prestado e a disponibilidade para esclarecimento de dúvidas assumem, claramente, um papel muito importante na adaptação e integração dos estudantes:

> Os professores aqui estão mais preparados. Sinto isso, porque lá Guiné a verdade é essa. Porque há professores que não sabem falar português. Como é que eles te vão ensinar a falar português? (E12, M, 19 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Direito).

> Fogo, eu digo que eu sou filhinho mimado deles. Porque os professores, eles me apoiam, eles tipo quando estou na aula perguntam se está tudo bem. Na rua mesmo, eu encontro eles falam comigo e perguntam se está tudo bem e quando se eu tiver qualquer dúvida para ir lá e se eu precisar de qualquer coisa para ir lá falar com eles no gabinete. Com os professores eu não tenho nada a reclamar (E18, M, 23 anos, Cabo Verde, Licenciatura em Matemática).

É, de igual modo, importante realçar o papel desempenhado pelas associações de estudantes africanos da Universidade de Lisboa no auxílio à adaptação e integração dos estudantes. A participação em atividades promovidas pelas associações de estudantes africanos é, de igual modo, um indicador elucidativo de uma adaptação e integração bem-sucedida.

> Já em debates, em debates, em festas. Porque sempre que acontece que fazem aqui porque somos aqui de diferentes países de África. Então, fazemos o seguinte. Cada qual traz uma comida tradicional ou típica do seu país e juntamos aqui. Há uma partilha (E9, M, 20 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Direito).

> Já participei no jantar, de alguns debates que ocorreram aqui. Eu participei num debate que era sobre se o Governo da Guiné respeita ou não a Constituição. Uma coisa relacionada a isto (E8, F, 19 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Direito).

Todavia, os estudantes provenientes dos PALOP ao chegarem a Portugal deparam-se com inúmeros desafios. Há estudantes que facilmente se adaptam ao novo contexto educativo, mas há também estudantes que sentem dificuldade em lidar com os novos desafios e exigências (Almeida *et al*, 1999; Pinheiro, 2003). Neste sentido, para alguns estudantes o ano de ingresso no Ensino Superior é marcado por problemas de adaptação. Em primeiro lugar, o atraso na emissão dos vistos junto da Embaixada Portuguesa condiciona, visivelmente, a chegada

dos estudantes provenientes dos PALOP às diversas instituições de Ensino Superior e, por conseguinte, a integração académica e social e o sucesso académico destes estudantes.

> (…) Embaixada teve problemas na emissão de visto. Isso também é um dos problemas graves. Grave porque imagina até há pouco estava a falar com uma senhora 'tuga' aqui da escola e ela disse que isso é uma violência contra os estudantes que estão a vir para Portugal. Porque imagina um estudante ainda por cima a fazer Engenharia a chegar três meses depois das aulas terem começado. Já perdeu o semestre! Foi o que aconteceu comigo, eu perdi o primeiro semestre e isso até está a dificultar agora no segundo semestre, de certa forma, está-me a dificultar (E17, M, 20 anos, Cabo Verde, Mestrado Integrado em Engenharia Aeroespacial).

> (…) a dificuldade foi mais na Guiné porque eles atrasam em conceder visto. Eu acho que é muita burocracia, muita burocracia que nem vale a pena nós nem somos assim tantas pessoas assim a quererem vir para aqui. Desde julho, agosto, setembro, outubro, quatro meses praticamente à espera. E estar ali de madrugada, bater à porta todos os dias, estar a chatear embaixadores. (…) eu cheguei praticamente já estava no fim [do semestre] e quando eu integrei-me na turma eles disseram "chegaste agora?" e eu "sim, cheguei". E eles "tu não vais conseguir (E8, F, 19 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Direito).

A par do entrave do visto, os estudantes quando chegam a Portugal ainda se deparam, muitas vezes, com a demora e a dificuldade em obter as autorizações de residência junto do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF):

> Ainda não consegui, ele me marcou só para o mês de junho. Chego também a estar menos de uma hora e meia, assim, para conseguir fazer o agendamento. E passa dois, três dias e respondeu para o meu email. Eu tenho marcação só no mês de junho (E5, M, 22 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Direito).

> Bom, as dificuldades, uma delas foi a residência. Até hoje eu ainda não tenho a residência junto do SEF. Já fiz lá uma marcação. Fui para lá, disseram-me que alguns documentos estão em falta. Mas, durante a marcação eles não mencionaram os documentos. Eu somente levei os documentos que o SEF pediu, chegado lá eles pediram documentos que durante a marcação não haviam mencionado. Contudo, remarcaram, reagendaram para um outro (E13, F, 19 anos, Moçambique, Licenciatura em Administração Pública).

As questões burocráticas relacionadas com o atraso da emissão dos vistos e a concessão das autorizações de residência em Portugal constituem, nitidamente, fortes entraves à adaptação e integração dos estudantes provenientes dos PALOP. As dificuldades de adaptação dos estudantes provenientes dos PALOP prendem-se, também, com as condições climatéricas de Portugal, particularmente o frio sentido no Inverno.

> É muito frio para nós sairmos assim de um país assim. Sim, porque saí era bué calor, fazia 45º graus na Guiné. Então, cheguei assim foi, foi uma coisa assim, foi um

"baque". Era bué calor. E quando cheguei aqui, entrei já com frio com a mudança do clima" (E8, F, 19 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Direito).

"Eu senti frio, eu nunca, nunca senti frio como eu senti aqui quando cheguei. (…) eu estava só de fato e quando saí do aeroporto, eu senti frio, frio, frio até fiquei doente por causa do frio. Fiquei doente! (…) Doente com febre, frio e tudo. Sentime sozinho. E, pronto, eu acho que não vou esquecer isso. Foi, foi marcante. (…) Tiveram que chamar a ambulância para vir para cá [faculdade]. Depois fui para este hospital, o hospital de Santa Maria, fui para lá e fiquei lá três dias. Fiquei internado três dias (E9, M, 20 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Direito).

Após a chegada a Portugal e, em particular, ao Ensino Superior, os estudantes sentem, naturalmente, a ausência dos seus familiares, dos seus amigos e do país de origem manifestando sentimentos de tristeza e de solidão/isolamento.

Entrei em estado de solidão mesmo. E essa foi a parte mais triste, não é? Fiquei por pouco tempo sozinho, é pá, senti saudades da Guiné (E6, M, 22 anos, GuinéBissau, Licenciatura em Direito).

A única coisa é o tempo que tu passas cá, ficas com saudades da tua terra, começas a fazer comparações do que é que ali tem, do que é que aqui não tem, essas coisas. É a única dificuldade, é a única coisa, tipo, quero voltar para casa, quero ver os meus pais, quero ver o meu irmão e ver o mar, essas coisas todas". É a única dificuldade, de resto, não há nada assim (E1, F, 18 anos, Cabo Verde, Licenciatura em Ciência Política).

Estes resultados corroboram as investigações desenvolvidas por Pacheco (1996) e por Duque (2012) segundo as quais, os estudantes africanos a estudar longe do seu país de origem apresentam frequentemente sentimentos de nostalgia e, por vezes, de desconforto.

Outro dos entraves com os quais os estudantes provenientes dos PALOP se deparam prende-se com o fraco domínio da língua portuguesa. Alguns estudantes manifestam dificuldades relativamente à forma como a língua portuguesa é falada em Portugal. Revelam ainda que, quando chegaram ao Ensino Superior, sentiram dificuldade em entender o discurso dos docentes e até dos próprios colegas devido à velocidade com que estes falavam e até do tipo de linguagem utilizado.

É nós falamos a língua portuguesa, mas é uma coisa bem mais lenta. Eu acho! Eu cheguei e eu achava que eles estavam a cantar porque foi bué rápido. Eu tive esta dificuldade de "ah, tu tens que prestar mais atenção". Agora já estou a me habituar. Mas, era uma coisa, era uma dificuldade de detetar as palavras porque era uma coisa bué rápida. Falavam bué rápido (E8, F, 19 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Direito).

[O português] era difícil e eu deparei-me com isso logo no começo porque imagina quando eu cheguei, senti muita dificuldade de língua porque eu não percebi o

> vosso sotaque, o sotaque português. E eu tinha que parar para estar atento para ouvir a pessoa falar para eu perceber. Eu tinha que prestar mesmo atenção para ouvir a pessoa falar. E depois para falar também era difícil, eu tinha que compor as palavras na mente para depois [falar] (E9, M, 20 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Direito).

Na realidade, várias investigações corroboram que os estudantes dos PALOP sentem dificuldades no entendimento da língua portuguesa e, por isso, constituem um entrave à socialização e ao sucesso académico (Lucas *et al*, 2014). Ainda no âmbito dos fatores inibidores da adaptação e integração, alguns estudantes mencionaram sentir alguma forma de discriminação e preconceito em contexto académico. O seguinte testemunho evidencia o preconceito associado à cor da pele demonstrado pelos colegas de turma:

> Foi muito difícil, posso dizer que foram os piores dias da minha vida. Piores dias da minha vida. Não conhecia ninguém, ninguém falava comigo. Eu falava, mas não falavam comigo. Ah, eu chegava cá, eu tinha aulas às 8h, saia de casa das 7h às 18h e nesse período estava sempre sozinha. Sempre sozinha! Comia sozinha, estudava sozinha, era tudo sozinha. Foi muito, foram três semanas, três semanas que eu estava cá sozinha porque eu ainda não os conhecia [amigos africanos]. Eu nunca tinha ficado deprimida na minha vida, mas essas três semanas foram horríveis. Horríveis, mesmo (E14, F, 19 anos, Moçambique, Engenharia Informática e de Computadores).

> No intervalo estou sozinha. Tenho uma aula, saio. (…) há até um grupo do WhatsApp que eu nem estou. Para entrar no facebook do grupo eu tive que pedir para entrar, eu perguntei se não há nada e eles disseram "há um grupo no facebook e podes entrar". Eu consigo mais informações da sala a partir do grupo do facebook(E22, F, 19 anos, Moçambique, Licenciatura em Direito).

A verdade é que alguns estudantes dos PALOP vivenciam uma rejeição dos colegas portugueses, entendida como o resultado de preconceito (Vinagre, 2017). Estas formas de preconceito podem conduzir, inevitavelmente, a sentimentos que desconfortam e confundem os estudantes dos PALOP no ensino superior, tais como depressão e vergonha (Azevedo & Faria, 2001).

A adaptação e integração ao contexto académico implica novos conteúdos programáticos, métodos de ensino e ritmos de estudo:

> Dão muita matéria num dia, muita matéria. (…) Estudo as matérias anteriores porque eu não consigo estudar toda a matéria num dia. É muita coisa! Não consigo. Fica sempre alguma parte porque é muita matéria. E dificuldade na compreensão, acho que quando os portugueses leem compreendem tudo e eu no meu caso é diferente tenho sempre o dicionário no telemóvel para ver as palavras, o significado das palavras, para tentar encaixar tudo aquilo porque é muita coisa (E12, M, 19 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Direito).

> Eh pá, o que eu vi cá um nível [de ensino] três vezes superior mais avançado do que aquilo que me foi dado. Então, daí surgiu o problema, problema não só da

> língua que não fui ensinado corretamente que estou a tentar complementar agora que é corrigir. E também o nível de ensino, aquele tamanho de estudo, tempo de estudo e, e matérias que é para estudar (E6, M, 22 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Direito).

Na realidade, o confronto com um sistema de ensino muito exigente e completamente diferente dos seus países de origem é apontado, pelos estudantes, como uma forte dificuldade de adaptação ao Ensino Superior.

> (…) ao comparar com o ensino em Cabo Verde com o daqui é uma diferença meio brusca da forma como eu vejo. (…). Então, deveríamos estar ao mesmo nível de ensino, de conhecimento, mas não. É muita, é muita diferença! É muita diferença! Não porque nós somos menos inteligentes, eles são mais ou menos, são os programas, são os sistemas educacionais. Que fomos submetidos a sistemas diferentes. Aqui são muito melhores preparados [do] que nós em Cabo Verde. (…). Então, a pressão é muito forte. Para além de eu estar num curso que é complexo, aqui no Técnico eles, eles exigem muito até porque é uma boa universidade. Eles exigem muito de nós, sugam muito de nós o que é bom, mas se não está a nível de lidar com essas pressões e tudo isso, acaba por ficar para trás (E17, M, 20 anos, Cabo Verde, Mestrado Integrado em Engenharia Aeroespacial).

> E é assim também, o ensino em Cabo Verde não tem nenhuma base para vir estudar aqui, estás a ver? Quando chegamos aqui ficamos bué, não sabemos as coisas. Em Cabo Verde pensamos que sabemos tudo, mas quando chegamos aqui não, não. Ya, é bué diferente. E é assim, o ensino em Cabo Verde não vale, não presta! (…) E para isso tínhamos que fazer gráficos para poder entender os integrais, mas eu não sabia fazer. Eu não sabia fazer! E os meus colegas todos sabiam (E20, F, 18 anos, Cabo Verde, Mestrado Integrado em Engenharia Aeroespacial).

Estes dados são consoantes com a investigação de Brito (2009) em que o nível de ensino dos PALOP aliado à desarticulação entre o sistema de ensino secundário dos PALOP e o sistema do ensino superior em Portugal são alguns dos fatores que podem desencadear dificuldades nos estudantes dos PALOP. A par disso, alguns estudantes acedem ao Ensino Superior com algumas lacunas na sua formação anterior (Casanova & Almeida, 2016; Alves *et al*, 2013) o que poderá dificultar ainda mais o sucesso académico dos estudantes.

> Por exemplo, eu tenho uma cadeira que são as relações internacionais e eu vejo que os meus colegas que saíram do secundário estão bem mais preparados do que eu. (…) então eu tenho que estar sempre a estudar o dobro para estar a par porque eles já têm uma certa base do secundário (E15, F, 19 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Relações Internacionais).

De uma forma geral, os estudantes sentem que a preparação escolar obtida nos seus países de origem pode não ser suficiente para o sistema de ensino em Portugal, nomeadamente a falta de bases em determinadas áreas. Neste contexto, a falta de conhecimentos consistentes de base, em particular o desconheci-

mento da história de Portugal entendido como fundamental para algumas unidades curriculares condiciona, de alguma forma, o aproveitamento académico dos estudantes:

> As principais dificuldades são, principalmente, História Portuguesa. Não conheço toda a História Portuguesa então é um bocado complicado, como o meu curso sempre vai remeter-se à História. Eles fazem referências, a Revolução de 1820 e eu não sei nada destas revoluções, nem destas coisas. Então, é um acréscimo na minha licenciatura porque eu tenho que estudar, estudar que é para entender outras coisas porque eu é que escolhi vir para Portugal, eu é que tenho que correr atrás, não são eles é que têm que ficar a dizer-me aquelas coisas, tipo "ah, eu não sei a História de Portugal? Ah, então, vem que eu vou-te ensinar (E1, F, 18 anos, Cabo Verde, Licenciatura em Ciência Política).

Além disto, os estudantes têm dificuldades em determinadas áreas científicas. Desta forma, a complexidade de algumas unidades curriculares representa um desafio relevante que estes estudantes têm que superar no percurso académico:

> A única dificuldade que é Teorias Geral, é um pouco complexo. Até agora eu tenho dificuldade em termos de perceber. É a dificuldade que não consigo ultrapassar (E5, M, 22 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Direito).

> Lá em Guiné como fiz o primeiro grupo não tive inglês. Inglês, também, é umas das dificuldades que eu senti. Uma dificuldade porque eu não tive inglês. Aqui tenho Inglês I e II, mas como já é tão avançado que eu quase não tenho uma base (E2, M, 20 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Administração Pública).

No âmbito dos desafios, alguns estudantes realçam a desorientação e a falta de apoio institucional, nomeadamente o desconhecimento do espaço académico e a falta de informação.

> Cheguei a seis de novembro de madrugada. Então, vim direto para a escola porque cheguei atrasada porque já era praticamente no final do primeiro semestre. Então foi uma coisa assim surreal. Chegas à escola e eu tive que entrar em três turmas diferentes para conseguir saber qual era a minha sub-turma específica. Então foi uma coisa meio louca, meio bagunçada. Só depois de duas semanas ou três é que eu comecei a saber esta é a tua sub-turma, esta é a tua turma, estes são os teus professores. (…) Então, eu andava meio desorientada porque eu não tive uma pessoa que me dissesse "ah, tu chegaste agora, então vais ali no gabinete de apoio de aluno que fica ali, ali e ali para eles te indicares que esta é a tua turma (E8, F, 19 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Direito).

Nesta ausência de apoio institucional, os estudantes destacam ainda a dificuldade em pesquisar as matérias, de completar os trabalhos académicos e organizar as suas atividades de estudo.

> Desde que cheguei cá, precisei de orientações, mas não tive, não tive ninguém, não teve cá ninguém (…) não tive orientação de ninguém e isso desorientou-me um pouco. Não só na forma de pesquisar as matérias, de organizar também, por aí, de responder e tudo mais (E6, M, 22 anos, Guiné-Bissau, Licenciatura em Direito).

> Não tive ajuda de ninguém, viram que eu era nova nem os docentes, nem nada. Eles chegaram para mim e disseram "como é que é?" e eu não sabia de nada. (…). Nem os docentes, eles não vêm para mim e conversam, tipo, perguntam se tenho alguma dificuldade nisto, nada, os colegas também não. Estou no segundo semestre, eu faço tudo sozinha. Tudo sozinha! Até já chegou o momento em que eu já quis desistir porque já não estava a aguentar mesmo, sozinha, a entrar na sala e não falar com ninguém até ir para casa. Ya, é como estou a viver aqui. (E22, F, 19 anos, Moçambique, Licenciatura em Direito).

Desta forma, os principais desafios académicos com que os estudantes dos PALOP se deparam prendem-se com o desconhecimento da forma como se organizam as atividades letivas, como se avaliam os conhecimentos, com uma tipologia de aulas diferente do ensino secundário, a gestão do tempo de estudo, entre outros (Casanova & Almeida, 2016; Alves *et al*, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adaptação e integração académica do estudante são, claramente, afetadas por uma multiplicidade de aspetos de índole pessoal, relacional e institucional. Estes aspetos reportam-se às vivências pessoais, aos grupos de interação (família, colegas e professores) e às condições institucionais (Almeida, 1998). Os principais resultados revelam que o apoio de familiares residentes em Portugal, a criação de uma sólida rede de amigos (Brito, 2009; Mourão, 2016), o desenvolvimento pessoal e a participação em atividades promovidas pelas associações de estudantes são fatores potenciadores da adaptação e integração destes estudantes.

No entanto, o processo de adaptação não é isento de dificuldades. E os principais fatores inibidores deste processo são o distanciamento da família e dos amigos, as condições climatéricas do país e a existência de atitudes de discriminação e de preconceito de que são vítimas (Vinagre, 2017). A par disso, estes estudantes vivenciam diversas dificuldades e constrangimentos no seu processo de adaptação e integração ao Ensino Superior em Portugal, que se prendem maioritariamente com as questões burocráticas relacionadas com os vistos e as autorizações de residência em Portugal junto do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). São, portanto, várias as dificuldades de adaptação e integração a um novo sistema de ensino e a um novo país. Os estudantes oriundos dos PALOP apresentam um amplo conjunto de problemas, nomeadamente problemas pessoais (*stress*, depressão, ansiedade), sociais (falta de estruturas de apoio institucionais) e, por último, académicos (compreensão da língua, falta de bases, adaptação a um ensino diferente, ritmo de estudo, entre outros) (Santos & Almeida, 2001; Lucas *et al*, 2014). Face ao exposto, a adaptação e integração ao Ensino

Superior é, evidentemente, um processo complexo e multidimensional que requer o "desenvolvimento de um conjunto de competências por parte do aluno" (Almeida, 1998, p. 7), mas também de um apoio institucional que proporcione e favoreça a adaptação e integração dos estudantes dos PALOP ao contexto académico.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi elaborado com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e do programa de financiamento Programa Operacional Capital Humano (POCH): financiamento comparticipado pelo Fundo Social Europeu (FSE) e por fundos nacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior através de uma bolsa individual de doutoramento com a seguinte referência - SFRH/BD/120463/2016.

REFERÊNCIAS

Almeida, L. S. (1998). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior: Estudo junto dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho.* Braga: Universidade do Minho.

Almeida L. S.; Soares, A. & Ferreira, J. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção/validação do questionário de vivências académicas.* Braga: Universidade do Minho.

Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (2000). Transição e adaptação à Universidade. Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas (QVA). *PSICOLOGIA*, XIV (2), 189-208.

Alves, N., Vieira, M. M., Almeida, A. N. & André, I. (2013). Ficar, mudar ou abandonar: trajetórias e perfis de mobilidade no ensino superior. In Ana Nunes de Almeida (Coord.), *Sucesso, Insucesso e Abandono na Universidade de Lisboa: Cenários e Percursos* (pp. 15-52). Lisboa: Educa.

Azevedo, A. & Faria, L. (2001). Impacto das condições pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para o ensino superior. *Revista da UFP, 6*, 257-269.

Azevedo, A. & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior.
Psicologia, 20(2), 69-93.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Brito, V. (2009). *Vivências Adaptativas e desempenho académico dos estudantes CaboVerdianos da Universidade de Coimbra.* Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Casanova, J. R. & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas pelos estudantes na transição para o ensino superior. In Joana R. Casanova, Cynthia Bisinoto & Leandro S. Almeida (Eds.), *Livro de Atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 226234). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd).

Costa, E. & Leal, I. (2004). Estratégias de Coping e Saúde Mental em Estudantes Universitários de Viseu. In J. Pais-Ribeiro & I. Leal, *Actas do 5ºCongresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 157-162). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Diniz, A. (2001). *Crenças, Escolha de Carreira e Integração Universitária*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Duque, E. (2012). Representações e Expetativas dos estudantes universitários dos PALOP. In *VII Congresso Português de Sociologia*, Universidade do Porto, 19 a 22 junho.

Lucas, M. R.; Rego, C.; Ramos, I. J.; Carvalho, M. L. & Baltazar, M. S. (2014). Ensino Superior e Mobilidade de Estudantes da CPLP em Portugal. Uma Estratégia de Internacionalização? *4ª Conferência FORGES*. Universidade Agostinho Neto, Luanda e Universidade Mandume Ya Ndemufayo, Lubango, 19 a 21 novembro.

Mourão, D. (2016). Estudantes Cabo-Verdianos do Ensino Superior no Brasil e em Portugal: Projeto de vida e elaboração de identidades. Revista *ANTHROPOLÓGICAS*, 27(1), 155-186.

Mourato, I. (2011). *A Política de Cooperação Portuguesa com os PALOP: contributos do Ensino Superior Politécnico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Nunes, S. M & Almeida, L. S. (2009). Transição e Integração Académica: Estudo com os alunos do Instituto Politécnico de Castelo Branco. *Educareducere*, XIII (21), 167-178.

Oliveira, M. (2013). *Integração de estudantes dos PALOP e Timor-Leste na Universidade de Aveiro*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pacheco, N. (1996). *Tempos de "Sozinhez" em Pasárgada: Estratégias identitárias de estudantes dos PALOP em Portugal*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.

Pereira, A. M. (1998). Apoio ao estudante universitário: Peer Counselling (experiência-piloto). *Psychologica,* 20, 113-124.

Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra. Rienties, B., Beausaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S. & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63, 685-700.

Santos, L. & Almeida, L. S. (1999). Adaptação e rendimento académico: estudo com alunos universitários do 1º ano. In A. P. Soares, S. Araújo e S. Caires (Orgs.), *Avaliaão Psicologica: Formas e contextos* (pp. 73-80). Braga: APPORT.

Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica, 19*(2), 205-217.

Semedo, M. (2010). *Emoções mistas: integração social e académica dos alunos provenientes dos PALOP*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Teixeira, M., Dias, A., Wottrich, S. & Oliveira, A. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros: Adaptação à universidade. R*evista Semestral da Associação Brasileira de Pscicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE*), 12(1), 185-202.

Teixeira, M., Castro, A, & Zoltowski, A. (2012). Integração Acadêmica e Integração Social nas Primeiras Semanas na Universidade: Percepções de Estudantes Universitários. *Gerais Revista Interinstitucional de Psicologia,* 5(11), 69-85.

Tinto, V. (1999). Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19, 5-9.

Vieira, M. M., Almeida, A. N. & Alves, N. (2013). Ponto de chegada ou (novo) ponto de partida?

Entrada na universidade, experiência estudantil e dilemas da individualização. In Ana Nunes de Almeida (Coord.), *Sucesso, Insucesso e Abandono na Universidade de Lisboa: Cenários e Percursos* (pp. 53-92). Lisboa: Educa.

Vinagre, V. (2017). *Ser Estudante dos PALOP na Universidade do Algarve: uma abordagem a partir de histórias de vida*. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve.

Alunos com necessidades educativas especiais: o processo de transição para a vida pós-escolar

Vanessa Neves [172]
Natália José Morgado [173]

Resumo
A investigação em curso, no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, tem como objetivo investigar todo o processo de transição para a vida pós-escolar, nomeadamente dos alunos com necessidades educativas especiais e que usufruam de um currículo específico individual. Neste trabalho iremos não só verificar como se efetua o processo de transição, mas também quais as perceções e participações de todos os atores envolvidos no mesmo. Também iremos identificar o nível de participação de todos os envolvidos no processo de transição (aluno, escola, família, comunidade e centro de recursos para a inclusão). Qualquer sistema educativo, qualquer formação visa como último objetivo, a preparação para a vida pós-escolar. A escola apresenta-se como principal promotora de aprendizagens e competências para os alunos, munindo-os das ferramentas necessárias a aplicar no seu dia a dia de autonomia. Os objetivos da educação, a longo prazo, apresentam-se assim idênticos para todos os alunos, independentemente das suas capacidades intelectuais, pois espera-se que todos atinjam o seu potencial máximo, tornando-se membros produtivos e responsáveis na sociedade, e que promovam a sua cultura e os seus valores morais. Assim planear a transição dos jovens com necessidades educativas especiais é identificar experiências e oportunidades durante os anos da escolaridade obrigatória, de modo a permitirem uma melhor transição para a vida como um adulto, seja para a continuação de estudos, obtenção de um emprego ou experiência de uma vida comunitária que lhes traga realização pessoal.
Palavras Chave: Necessidades Educativas Especiais; Educação Especial; Transição (Vida Pós-Escolar); Autodeterminação; Inclusão

INTRODUÇÃO

Qualquer sistema educativo, qualquer formação visa como último objetivo, a preparação para a vida pós-escolar. A escola apresenta-se como principal pro-

[172] CIE ISPA- Instituto Universitário
[173] CIE ISPA- Instituto Universitário

motora de aprendizagens e competências para os alunos, munindo-os das ferramentas necessárias a aplicar no seu dia a dia de autonomia.

Os objetivos da educação, a longo prazo, apresentam-se assim idênticos para todos os alunos, independentemente das suas capacidades intelectuais, pois espera-se que todos atinjam o seu potencial máximo, tornando-se membros produtivos e responsáveis na sociedade, e que promovam a sua cultura e os seus valores morais.

É também relevante referir que a intervenção junto de crianças e jovens com deficiência temse pautado pelo cumprimento das políticas educativas nacionais, bem como pelas diferentes orientações europeias (César, 2012; Nogueira & Rodrigues, 2012; Sanches & Teodoro, 2006). Apesar de existir uma tentativa de afastamento da legislação, é verificável, tal como referem diversos estudos, no que concerne à intervenção junto da deficiência, que a mesma tem sido fortemente regida por orientações legislativas.

Na verdade, todos os movimentos de integração ou inclusão partem de pressupostos de investigação científica, mas também e principalmente da legislação aplicada (Sanches & Teodoro, 2006), e desta forma é impossível distanciarmo-nos da mesma, enquanto influenciador direto das medidas aplicadas.

Assim planear a transição dos jovens com necessidades educativas especiais é identificar experiências e oportunidades durante os anos da escolaridade obrigatória, de modo a permitirem uma melhor transição para a vida como um adulto, seja para a continuação de estudos, obtenção de um emprego ou experiência de uma vida comunitária que lhes traga realização pessoal (Kim & Patton, 2016).

A transição para a vida ativa ou transição para a vida pós escolar, como preferimos designar, entendendo esta denominação mais ampla, independentemente das necessidades dos alunos, deve ser interpretada como processos sócio históricos que vão sendo construídos ao longo do tempo, onde o investimento da parte de cada um dos atores (família, escola, comunidade, sociedade) no processo se revela fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, e a sua adaptação aos diferentes ambientes e situações (Kim & Patton, 2016). Nesta lógica, é imperativo o envolvimento de todos os agentes educativos e sociais na construção de uma escola inclusiva, que postula o direito a uma educação de qualidade para todos, apostando em respostas diferenciadas para a diversidade dos alunos. Como objetivo último, regista-se a inclusão social, com a consciência que o aluno é influenciado no seu desenvolvimento pelas inter-relações estabelecidas nos diferentes contextos sociais.

Com a premissa clara de que a escola inclusiva pretende criar adultos autónomos, livres e solidários, com a capacidade de se adaptarem às exigências do mundo após a escolaridade obrigatória e de superarem as adversidades inerentes ao processo de transição, a escola tem como função dotá-los de competências que lhes permitam exercer o direito de cidadania.

Todo este processo deverá ser preparado e orientado com a devida antecedência, de modo a que os jovens tenham uma vida com qualidade, sendo que a sociedade deve assegurar os apoios e a integração social (Kim & Patton, 2016;

Soriano, 2006). Segundo os mesmos autores, a formação profissional e a relação premente entre a escola e a sociedade, em particular com as entidades empregadoras, constituem um ponto determinante na inserção da vida ativa das pessoas com necessidades educativas especiais.

Este trabalho de investigação visa estudar as linhas orientadoras no que diz respeito a todo o processo de transição para a vida pós-escolar, nomeadamente dos alunos com necessidades educativas especiais e que usufruam de um currículo específico individual. Sendo claro que as oportunidades não são as mesmas (UNESCO, 1994), iremos investigar como está este processo a ser orientado. Neste trabalho iremos investigar não só como se efetua o processo de transição, mas também quais as perceções e participações de todos os atores envolvidos no mesmo. Também iremos identificar o nível de participação de todos os envolvidos no processo de transição (aluno, escola, família, comunidade e centro de recursos para a inclusão). É uma preocupação geral de todos os intervenientes educativos as questões ligadas à transição permitindo a melhor preparação à saída da escola dos jovens com necessidades educativas especiais de caráter permanente, nomeadamente aqueles que apresentam maiores dificuldades (Kim & Patton, 2016; Soriano, 2006).

REVISÃO DA LITERATURA

1. A educação inclusiva

1.1. A Escola de hoje e os alunos com NEE- Políticas educativas

O paradigma da educação inclusiva tem sido amplamente discutido e analisado, nomeadamente através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), estando ligado a muitos documentos nacionais de política educativa inclusiva, tal como espelha a mais recente legislação (César, 2012).

A Lei de Bases do Sistema Educativo foi o primeiro promotor da educação para todos.

Em 1991 assiste-se à criação da primeira legislação que regulamentava a educação especial nas escolas, o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, que desta forma previa as condições de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE (Nogueira & Rodrigues, 2011).

Considera-se essencial para o sucesso das aprendizagens, a correta adequação dos conteúdos curriculares e métodos de ensino, bem como, o investimento na formação de professores (UNESCO, 1994; Nogueira & Rodrigues, 2011).

Após a conferência de Salamanca foram sugeridos a criação de centros de inclusão, com técnicos especializados para os apoios aos alunos nas escolas regulares.

Apesar da declaração de Salamanca referir escolas para todos (UNESCO, 1994), em Portugal, só em 2008 se reformulou a legislação com o Decreto-Lei n.º

3/2008, de 7 de janeiro, continuando a assistir-se até essa data ao encaminhamento de alunos para escolas de educação especial (Ainscow & César, 2006).

A introdução do Decreto-Lei nº 3/2008 refere a necessidade da existência de um documento único oficial, o Programa Educativo Individual (PEI), que contenha as respostas educativas e a respetivas formas de avaliar cada aluno. Este documento deverá ser elaborado por professores e psicólogos e deve ser acordado com a família do aluno. O mesmo decreto-lei faz igualmente referência a outro documento, o Plano Individual de Transição que deverá complementar o PEI, numa perspetiva de preparação dos alunos para a vida pós-escolar. O mesmo documento legal determina que a educação especial se destina aos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, marcando formalmente uma separação clara entre a educação especial e os apoios educativos (que se destinam aos restantes alunos com dificuldades escolares (Nogueira & Rodrigues, 2011).

Em julho de 2018 entra em vigor uma nova legislação que vem reger a educação inclusiva. Esta legislação (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, 129, p. 2919) refere que o objetivo da educação prima por "…levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades", deixando de ser necessário categorizar para intervir. Esta política educativa permite que se abra todo um campo de intervenção, percebendo a educação como um caminho para todos, construído à sua medida enquanto indivíduos e não enquanto "doentes" ou "deficientes". Esta é uma visão diferente do que têm vindo a legislar as políticas educativas, pois falamos em medidas para uma escola inclusiva e não em necessidades educativas especiais. É nossa convicção que a nova legislação não vem deixar ninguém sem suporte, bem antes pelo contrário. Pois como o próprio decreto-lei refere (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, 129, p. 2919) "Reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno.", isto pressupõe um envolvimento e colaboração de todos os intervenientes e nomeadamente e em particular, do próprio, realçando o seu direito à autodeterminação.

Segundo César (2012), as frequentes alterações nas políticas educativas relativamente à inclusão, têm sido algo bruscas, sem tempo de aplicabilidade eficaz.

1.2. Da Escola à Inclusão Social

Como refere César (2012), é importante encarar a diversidade e a diferença como uma riqueza, como algo que devemos saber preservar, celebrar e transformar numa mais-valia. Usar esta mesma diferença como experiência de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal e profissional. A definição de escola inclusiva e escola para todos é a premissa presente em todo o processo. De facto, desde que as políticas educativas se têm manifestado neste sentido, que se tem assistido a um decréscimo claro nas escolas de educação especial. Portugal apresenta-se, na verdade, como um exemplo a seguir neste contexto, tendo a maior parte dos alunos com necessidades educativas nas escolas públicas regulares, assumindo claramente o compromisso da inclusão.

No entanto, é premente que sejamos minuciosos na análise como é orientada a inclusão, nomeadamente, no que concerne aos alunos que não acompanham o dito currículo comum, pois para estes alunos existe a possibilidade de elaborar um currículo específico individual, centrado nas competências do aluno, adequadas a ele e com áreas de caráter mais funcional (Nogueira & Rodrigues, 2011).

Não podemos falar em inclusão no sistema educativo, sem nos referirmos aos agentes educativos, em particular aos docentes de educação, seus principais promotores (panorama que se verifica nas escolas). Segundo Nogueira e Rodrigues (2011), apesar de se desconhecerem os números exatos, verificava-se em 2005 que menos de metade dos docentes que desempenhavam funções na educação especial tinham formação específica na área (Nogueira & Rodrigues, 2011). É certo que hoje a situação estará melhorada, mas também é certo que os professores continuam a carecer de formação específica em educação especial e que a procurem por desejo próprio e não apenas por necessidade profissional.

É importante referir a relevância extrema que têm as redes sociais para a inclusão na sociedade (Nogueira & Rodrigues, 2011). O aluno é um ser da sociedade, mais do que pertencer ao espaço escola, pertence a uma turma, a uma família, a um local. É necessário ter particular cuidado com as escolas de referência distantes da residência do aluno. A escola tem que criar e manter relações com as comunidades e autarquias, pensando sempre no aluno com NEE incluído em todas as vertentes da sua vida.

Segundo Sanches e Teodoro (2006), existe uma diversidade grande de documentos científicos, realizados por particulares ou organizações mundiais, que têm impulsionado as orientações políticas educativas, a nível nacional e internacional, que enfatizam a importância e urgência de serem criadas condições claras de operacionalização da inclusão escolar e social. Salientando o domínio da promoção dos direitos das pessoas com necessidades educativas especiais, com a adoção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Ficam definidos os princípios universais na qual se fundamenta, tais como o respeito pela dignidade e autonomia individual, não descriminação, participação plena e inclusão, respeito pela diferença e diversidade, igualdade de oportunidades, acessibilidade e respeito pelos direitos das crianças e mulheres com deficiência. De igual modo a convenção responsabiliza os estados no que concerne à integração das várias vertentes da deficiência nas suas políticas, leis e programas de ação, de forma a promover a sensibilização social para com a deficiência e o envolvimento ativo destas pessoas.

O artigo 24º da Convenção deixa claro o que se pretende no campo das respostas educativas, ressalvando filosofias importantes como o acesso livre e gratuito ao ensino de qualidade, primário e secundário de crianças com deficiência, medidas de apoio individualizado a estas crianças dentro do sistema educativo regular, de forma a potenciar o seu desenvolvimento académico e social, aprendizagem de Braille, formas de comunicação aumentativa e alternativa, meios de comunicação e orientação e treino de mobilidade e apoio e orientação dos seus pares, professores com deficiência e/ou com formação em linguagem gestual e

Braille deverão ser empregados e todos os profissionais de ensino deverão receber formação e sensibilização sobre a deficiência, igual acesso ao ensino superior, formação vocacional, educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida por pessoas com deficiência, com as devidas adaptações.

Se inicialmente o movimento pela inclusão estava intrinsecamente ligado à educação e inclusão de cidadãos com necessidades educativas especiais, neste momento o conceito é mais abrangente e global. Hoje, a inclusão é, cada vez mais, vista como um processo para dar resposta a todos os alunos, apesar da sua diversidade e necessidades. Tem por objetivo principal eliminar toda e qualquer exclusão.

Como tal, existe a necessidade de modificar conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, como uma visão lata que inclua todas as crianças, com a premissa presente de que educar as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino.

Assim, e assente nesta filosofia a educação inclusiva assenta em quatro ideias principais, 1) é um processo, 2) concerne à participação de todos os alunos na aprendizagem na vida escolar, mas também na comunidade, 3) implica a identificação e remoção de barreiras à aprendizagem e participação ativa, 4) baseia-se no princípio de que as escolas são responsáveis por garantir a educação de todos os alunos (UNESCO, 2011).

2. Processo de transição dos alunos NEE para a vida pós-escolar

2.1. História da Transição em NEE

Assumindo a escola a total responsabilidade pela resposta educativa, e seguindo as orientações legislativas, as foram criados os Centros de Recursos para Inclusão, equipas formadas por técnicos especializados, que em parceria com os agrupamentos de escola, definem a resposta educativa mais favorável a cada aluno. De notar, que a organização educativa em Portugal, atualmente encontra-se não em escolas individuais, mas em agrupamentos que integram diferentes escolas (César, 2012; Nogueira & Rodrigues, 2011).

Segundo César e Santos (2006), é necessário que entendamos os recursos culturais e como a educação inclusiva pode ser encorajada e aplicada, nos diversos contextos educacionais e sobre as relações e estruturas mais amplas da sociedade como um todo, tornando a comunidade como hipótese de resposta.

Deve existir, a todos os níveis, uma coordenação eficaz entre as autoridades educativas e as que são responsáveis pelos serviços de saúde, emprego e ação social, de modo a que se garanta uma complementaridade no planeamento e prática do processo de transição para a vida ativa. É preciso um esforço especial para assegurar o apoio da comunidade na satisfação das necessidades educativas especiais (Soresi, Nota & Wehmeyer, 2011).

Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas e os diferentes agentes educativos (bem como a comunidade envol-

vente) devem ajudá-los a tornarem-se ativos e a sentirem-se úteis, proporcionando-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas que usufruam de medidas adicionais, que se encontram no final da escolaridade obrigatória (10º ao 12º ano e/ou mais de 15 anos) deve contemplar programas específicos de transição e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros o mais independente possível e ativos das respetivas comunidades. Estas atividades terão de efetuar-se com a participação empenhada do aluno, escola, família, comunidade e centros de recursos para a inclusão (UNESCO, 1994; Soresi et al., 2011).

Conceito de Transição

Segundo Kim e Patton (2016), o conceito de transição por si só implica mudança e movimento. Os mesmos autores referem que o principal objetivo de todo o processo de transição deverá ser para os indivíduos se sentirem pessoalmente realizados. Kim & Patton (2016) referem-se a sentimento de realização pessoal como qualidade de vida e segundo os autores deriva de três fatores: felicidade, satisfação e sensação geral de bem-estar. Toda a intervenção da escola deve ser neste sentido, de realização e satisfação pessoal dos alunos (Kim & Patton, 2016). As pessoas que se sentem realizadas pessoalmente nem sempre lidam com sucesso com as questões diárias das suas vidas, no entanto fazem-no a maior parte das vezes (Kim & Patton, 2016). Existem, segundo estes autores três fatores essenciais para aprender a lidar com sucesso. A primeira concerne ao conhecimento dos factos, procedimentos e eventos que dizem respeito aos ambientes pós-escolares. De seguida, o aluno deve trabalhar as competências necessárias às funções que poderá vir a desempenhar. E por fim, o indivíduo deve identificar (ou ser-lhe facultado) toda a assistência necessária para desempenhar e lidar com as ocorrências do dia a dia.

Existem quatro elementos responsáveis pela preparação dos alunos com NEE para a transição para a vida pós-escolar- escola, família, o aluno e serviços da comunidade. Idealmente estes procedimentos deverão ser pensados numa fase precoce do processo educativo, assumindo a escola uma posição de líder, ainda que todos sejam responsáveis (Field & Kohler, 2003; Kim & Patton, 2016).

Segundo a Direção-Geral da Educação (DGE, 2015), a transição para a vida pós-escolar tem como objetivos:

a) Promover o desenvolvimento vocacional do aluno;
b) Promover a participação ativa dos alunos nos diferentes contextos;
c) Criar oportunidades de desenvolvimento e experiências vocacionais;
d) Criar condições de equidade na participação dos alunos nos contextos na comunidade. Desta forma, no PIT, segundo a DGE devem constar: as

> expectativas, competências e potencialidades do aluno relativamente à vida pós-escolar; Expectativas da família e da escola relativamente à vida pós-escolar do aluno; Áreas de investimento; Objetivos; Recursos da comunidade a mobilizar; Início da implementação e definições relativas à avaliação do PIT. (DGE, 2015, p.36).

Planeamento do processo

O processo de transição para a vida pós-escolar, deve ser devidamente planeado, de forma refletida (Field & Kohler, 2003). Segundo Kim e Patton (2016), o processo de planeamento deverá começar cedo no percurso escolar dos alunos, procurando sempre um equilíbrio entre o que é ideal e o que é possível, é essencial a participação dos alunos, bem como o envolvimento das famílias. Ainda segundo os mesmos autores, todo este processo deve ser sensível aos valores e cultura das famílias. É extremamente importante a identificação dos serviços e estruturas necessárias, assim como a comunidade deverá ser a sede de experiências e outras atividades, por serem extremamente úteis à aquisição de competências de transição.

A relevância do processo iniciar-se numa fase precoce, prende-se com o tempo necessário ao planeamento e aquisição de todas as ferramentas e estruturas necessárias, assim como um início eficaz. O plano de transição deverá incluir não só as necessidades do aluno, mas também as suas áreas fortes (bem como interesses). A importância do plano de transição revela-se benéfico para todos os alunos (Field & Kohler, 2003; Kim & Patton, 2016).

Conceito de Plano Individual de Transição, enquanto documento orientador

O Plano Individual de Transição (PIT) é um documento construído para os alunos que usufruindo de medidas adicionais, não acedem às aprendizagens do currículo comum, preparando-os para a vida adulta. São elaborados nos últimos três anos de escolaridade obrigatória (10º ano ou 15 anos de idade), com o objetivo claro de planificar e promover iniciativas que desenvolvam competências de integração social e/ou profissional, no âmbito da transição para a vida pós-escolar.

Assim sendo, o PIT é um documento elaborado por uma equipa, com o objetivo de transição para a vida ativa, sendo que é neste documento que ficam definidas as responsabilidades de cada um dos intervenientes, em torno de objetivos comuns (DGE, 2015).

Suporte legislativo do PIT

Apesar do plano de transição para a vida pós-escolar se revelar benéfico para todos os alunos, são os alunos com NEE que necessitam de um olhar mais cuidadoso (por ser também diferente e individualizado).

Em Portugal existe legislação que de algum modo orienta e define como se deverá desenrolar e planear todo o processo de transição para a vida pós-escolar.

Desta forma, e em particular para os alunos que estejam ao abrigo do DL 54/2018 (Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, 129, p.2926) e que usufruam de medidas adicionais, refere-se que nos últimos três anos de escolaridade possa ser delineado o seu processo de transição num documento denominado Plano Individual de Transição.

Através da legislação e com o suporte do manual de apoio à prática, as escolas regem-se para operacionalizarem o processo de transição. Assinala-se como aspetos positivos, o enfoque no treino vocacional, preferencialmente na comunidade, bem como o fato do plano individual de transição (Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, 129, p.2926) se deva orientar "pelos princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação". A escola deve assim, em conjunto com a família e o aluno, proporcionar oportunidades de reflexão e construção de um caminho para a vida pós-escolar.

Equipa de profissionais envolvida no processo de Transição - A Importância da Comunidade

Assume-se que para um apoio eficaz a alunos com NEE é imperativa uma equipa multidisciplinar com diferentes saberes, todos eles direcionados para o sucesso do aluno, seja este académico ou funcional, mas acima de tudo que promova a maior autonomia do mesmo.

Segundo Field e Kohler (2003), existem cinco categorias que orientam a prática da transição: plano centrado no aluno, desenvolvimento do aluno, colaboração e interação interdisciplinar, envolvimento da família e um programa estruturado.

A elaboração de um plano centrado no aluno, permite que o mesmo seja o autor principal do seu processo de transição, levando a um aumento da sua autoestima e da sua autodeterminação. As decisões educativas são baseadas nas suas visões e objetivos o que facilita a aquisição de conhecimentos e o seu desenvolvimento a longo prazo (Field & Kohler, 2003).

Na opinião de Field e Kohler (2003), orientando o processo de transição centrado no aluno, e pensando no seu desenvolvimento, o aluno tem a possibilidade de desenvolver a sua autodeterminação, revelando-se mais seguro no desenvolvimento das atividades seja a nível académico, social ou ocupacional.

Quando Field e Kohler (2003) se referem à colaboração interdisciplinar, transcendem para os ambientes fora da escola. Pensando na transição para a vida pós-escolar, são extremamente importantes as relações criadas com a comunidade, nomeadamente com empresários e organizações da comunidade próxima.

Pensando nas famílias como membros ativos deste o nascimento destes alunos, e os seus principais promotores, o seu envolvimento direto e participação ativa em todo o processo de transição para a vida pós-escolar, traz-lhes um empoderamento e um treino eficazes para o suporte contínuo nos seus filhos, tendo sido revelado que nos mesmos se revela um aumento da autoestima e do sentimento de realização pessoal (Field & Kohler, 2003).

Para que tudo isto se verifique, é importante ter um plano bem definido e estruturado, centrado em primeira instância no aluno e aberto a sofrer modificações (Field & Kholer, 2003; Kim & Patton, 2016).

METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO E OBJETIVOS DE ESTUDO

Esta investigação enquadra-se num tema muito amplo acerca da inclusão dos jovens com NEE. Na verdade, o nosso objetivo vai muito além disso, pois vemos qualquer aluno, independentemente das suas características, como um ser único que precisará de suporte ao longo do seu desenvolvimento para que possa delinear o seu próprio percurso com sucesso.

Assim sendo, nesta investigação iremos explorar como é delineado e realizado, o acompanhamento de todo o processo de transição para a vida pós-escolar aos alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente os alunos com dificuldades mais acentuadas em acompanhar o currículo comum.

O interesse pelo tema está fortemente ligado à prática e motivação profissional e à necessidade de perceber como a sociedade em geral (famílias, escolas, comunidade, empregadores), serve de suporte e é verdadeiramente inclusiva (Kim & Patton, 2016). As políticas educativas atuais, apontam para uma escola com cultura própria, autónoma e inclusiva. A legislação vigente e as diretrizes do Ministério da Educação, sustentam e orientam a organização do processo educativo dos alunos com NEE. No entanto, como base na nossa experiência profissional, verificamos que por vezes a realidade observada e praticada no que concerne às dinâmicas educativas destes alunos, contradiz as políticas e pressupostos legais e até mesmo as orientações e princípios definidos nos documentos orientadores.

No desenvolvimento da nossa atividade profissional, temos a perceção de algumas barreiras existentes, tanto ao nível de recursos materiais e humanos, como em estabelecer parcerias com a comunidade, e sendo a escola o principal promotor de competências para a vida pós-escolar, tal como refere Kim e Patton (2016) (sendo que a escolaridade obrigatória é de 12 anos), gostaríamos de investigar esta problemática (ainda analisada de forma incipiente) e perceber, como é que a comunidade educativa (com todos os seus agentes) se preocupa e implementa todo o processo de transição para a vida pós escolar.

Consideramos igualmente, que o conhecimento mais claro e aprofundado sobre estes procedimentos/processos e a sua divulgação, poderão ser motivo de reflexão e progresso nas respostas educativas e sociais.

Como tal define-se como objetivo geral:

Estudar o processo de transição para a vida pós-escolar: como é organizado, realizado, quem são os intervenientes e o seu nível de participação, qual a perceção dos mesmos em relação à sua eficácia e ao nível de realização?

Partindo destes objetivos gerais, iremos investigar e descrever, quais as práticas implementadas relativamente à organização educativa, no que respeita aos

procedimentos adotados, à participação de cada um dos intervenientes no processo educativo, bem como a perceção acerca da inclusão efetiva destes alunos.

Desta forma delineamos os seguintes objetivos específicos:

a) Analisar, descrever e refletir sobre a forma como se implementa a Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais (com medidas adicionais), e perceber qual a importância que as escolas atribuem aos processos de transição;
b) Identificar os intervenientes no processo de Transição para a Vida Pós-Escolar;
c) Verificar qual a participação de cada interveniente na elaboração e implementação do PIT (enquanto documento delineador de um percurso escolar);
d) Identificar as dificuldades sentidas por cada um dos intervenientes no processo de transição;
e) Conhecer o tipo de acompanhamento/ coordenação/ monitorização que existe no processo;
f) Perceber as competências que desenvolvem os alunos nos planeamentos individuais dos seus estágios laborais;
g) Análise da participação e dos conhecimentos de cada um dos intervenientes no processo de transição para a vida pós-escolar;
h) Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à articulação da comunidade educativa;
i) Estudar qual a perceção de cada um dos intervenientes no processo, acerca da inclusão deste grupo de alunos na comunidade escolar e na sociedade;
j) Conhecer a opinião da comunidade educativa, acerca do processo de inclusão deste grupo de alunos na escola e na comunidade;
k) Analisar a satisfação de alunos e famílias.

Apesar de existir algum suporte na revisão de literatura, nomeadamente a nível internacional (Kim & Patton, 2016; Kholer & Field, 2003; Soresi, Nota & Wehmeyer, 2011; Soriano, 2006), esta área de intervenção/investigação, ainda apresenta poucos estudos e poucos resultados, sendo que nomeadamente em Portugal a investigação revela-se incipiente. Em Portugal inclusive, apesar de a legislação já prever desde 2008 (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro) o processo de transição, através da elaboração do PIT, o facto da alteração da escolaridade obrigatória para o 12.º ano e/ou 18 anos e a introdução da Portaria N.º 201-C/2015, de 10 de Julho, obrigou a um olhar mais atento sobre estas questões, nomeadamente se o plano de transição não deverá ser delineado o mais precocemente possível, ainda que sofra diversas alterações ao longo do percurso escolar (Kim & Patton, 2016; Soriano, 2006). Com a entrada em vigor do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, a reflexão acerca do envolvimento da família e a autodeterminação do aluno tomam outras dimensões, permitindo gerir e orientar

todo o processo numa reflexão acerca da transição para a vida pós-escolar.
Participantes

Para este estudo, serão selecionados quatro agrupamentos de escola, de diferentes zonas do país. A razão pela qual, a escolha dos agrupamentos não ser apenas restrita a uma área, deve-se ao facto de, apesar da amostra não vir a ser representativa, um dos nossos objetivos é ter um panorama geral nas realizações e perceções relativamente a processo de transição. Investigações sugerem que a existência de técnicos CRI alocados para trabalharem com a transição poderá ter influência (Canha, 2015; Ferreira & Pereira, 2015). Desta forma, tentaremos que um dos agrupamentos selecionado não possua qualquer parceria ou plano de ação com qualquer CRI. Dos agrupamentos selecionamos como participantes:

a) alunos em final de escolaridade obrigatória;
b) direções da escola/agrupamento;
c) professores titulares e diretores de turma;
d) professores de educação especial;
e) pais/encarregados de educação;
f) técnicos do CRI;
g) e serviços da comunidade (local de experiência sócio-profissional).

A justificação dos participantes, está intimamente ligada com o nosso objetivo geral de perceber como se efetua todo o processo de transição e acreditando que é da responsabilidade de toda a comunidade (educativa e envolvente), participar ativamente na mesma, sendo que a perceção de todos os participantes será imprescindível (diferentes papéis, mas todos envolvidos).

Instrumentos

Face aos objetivos definidos, optámos por uma metodologia qualitativa de natureza descritiva e exploratória.

Como instrumentos recorremos à análise documental (grelhas com categorias organizadas "à priori") e à entrevista semidiretiva (totalmente transcrita) como técnicas de recolha de dados e procederemos à análise de conteúdo para analisar os dados recolhidos.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados será contínua de indução analítica e utilizando o método comparativo constantemente (Bogdan & Biklen, 1994). Serão utilizados dois níveis de análise, sendo a análise de conteúdo clássica (com grelha de análise categorial, com repetição de frequência de temas) e a análise horizontal ou transversal, procurando desta forma constâncias, semelhanças e regularidades (Bardin, 2015).

São pontos essenciais de recolha de dados os seguintes elementos:

- Caracterização sociodemográfica;
- Análise de conteúdo das entrevistas realizadas (categorias de análise, definidas posteriormente).

RESULTADOS

Alguns indicadores preliminares retirados dos guiões de entrevista realizadas ao diretor de um agrupamento, a uma diretora de turma, a uma professora de educação especial e a uma técnica de transição (de um centro de recursos para a inclusão), revelam conhecimento bem diferenciado acerca do processo de transição. Por um lado temos um diretor de agrupamento e uma diretora de turma que revelam e admitem pouco conhecimento acerca do planeamento da transição para a vida pós-escolar (referindo diversas vezes que isso compete ou é do conhecimento do professor de educação especial), e por outro, uma professora de educação especial à-vontade com o processo, mas referindo diversas vezes que é a técnica de transição que trata de quase todos os procedimentos (contato com empresas, acompanhamento do aluno, treino de diversas competências). Em relação à técnica de transição, mostra-se conhecedora da legislação que rege o PIT, bem como os procedimentos necessários. De fato, no que diz respeito ao conhecimento que os entrevistados revelam em relação à forma como se implementa a transição para a vida pósescolar (práticas de planificação, aplicação, monitorização e avaliação do PIT, bem como articulação e supervisão emergentes), o diretor do agrupamento e a diretora de turma revelam parcos conhecimentos remetendo responsabilidades para a equipa de educação especial, e tanto a professora de educação especial como a técnica de transição identificam claramente todos os procedimentos.

Quando é pedido aos entrevistados para identificarem os intervenientes, o diretor do agrupamento refere o diretor de turma, o professor de educação especial e a técnica de transição, não referindo a participação do aluno e da família. A diretora de turma refere a participação exclusiva do professor de educação especial e a técnica de transição refere em primeiro lugar o aluno e a família, de seguida o professor de educação especial, referindo a franca importância da participação do diretor de turma, mas ressalvando que são poucas as vezes que se encontra presente na planificação.

Quando os entrevistados são questionados acerca das dificuldades sentidas, o diretor do agrupamento, a diretora de turma, o professor de educação especial referem a pouca colaboração da comunidade em receber os alunos em "estágio", e a técnica de transição refere a pouca colaboração entre todos os intervenientes e no fato de pouco se refletir acerca da transição, da vida pós-escolar, e haver muitas preocupação com arranjar um local onde os alunos passem algumas horas por semana, independentemente de essas tarefas irem ao encontro dos seus interesse e das suas expetativas futuras.

Todos são da opinião que a planificação é útil e que o PIT traz inúmeros

benefícios para os alunos, sem especificar, no entanto, em que medida essa planificação se torna eficaz no pósescola.

Estes resultados são apenas preliminares e resultantes dos testes aos guiões de entrevista, estando ainda em falta os testes ao aluno e ao encarregado de educação. No entanto, e sem retirar qualquer conclusão fidedigna, estes resultados vão ao encontro do que se encontra na investigação existente nesta área.

REFERÊNCIAS

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, *21*(3), 231-238.

Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora. Canha, L. (2015). *Transição para a vida adulta no contexto da deficiência: estudo das variáveis pessoais e sociais associadas a um processo de sucesso e desenvolvimento de um modelo de intervenção inclusivo.* (Tese de doutoramento, FMH- Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa). Recuperado de http://hdl.handle.net/10400.5/11674

César, M. (2012). Educação especial: pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interacções, 21*(21), 68-94.

César, M., & Santos, N. (2006). From exclusion to inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education*, *21*(3), 333-346

Direção-Geral de Educação (2015). *Necessidades especiais de educação. Parceria entre a escola e o CRI: Uma estratégia para a inclusão*. Estoril: CERCICA.

Ferreira. S. & Pereira, M. (2015). *Transição para a vida adulta e autodeterminação*. Tipografia Lousanense.

Fortin, MF. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência. Kim, M. & Patton, J. (2016). The importance of transition planning for special needs students. *Revista Portuguesa de Educação, 29*(1), 9-26.

Kohler, P. & Field, S. (2003). Transition-focused education: foundation for the future. *The Journal of Special Education, 37*(3), 174-183.

Nogueira, J. & Rodrigues, D. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial, 17*(1), 3-20.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação, 8*, 63-83.

Soresi, S., Nota, L. & Wehmeyer, M. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education, 15*(1), 1528.

Soriano, V. (org). (2006). *Planos individuais de transição: apoiar a transição da escola para o emprego*. European Agency for Development in Special Needs Education.

OMS (2004). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direção Geral da Saúde.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca- Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade*. Paris: Autor.

UNESCO (2011). *ICTs in Education for People with Disabilities.* European Agency for Development in Special Needs Education. Moscovo: Autor.

Legislação Consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República, n.º 237, Série 1.* Guimarães: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. *Diário da República, n.º 193, Série 1.* Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República n.º 4, Série 1.* Lisboa: Ministério da Educação.

Portaria N.º 201-C/2015, de 10 de Julho. *Diário da República n.º133, Série 1.* Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho. *Diário da República n.º 129, Série 1.* Lisboa: Ministério da Educação.

Questionamento, magnetes e crianças de 5 anos: momento integrador de ciências e matemática

Ana Filipa Silva [174]
Conceição Costa [175]
António Domingos [176]

Resumo
Nesta comunicação apresentam-se os resultados da atividade de crianças de cinco anos de idade, numa sessão integradora de magnetes e matemática, onde o questionamento na perspetiva do Inquiry-Based Science Education IBSE, esteve presente. Pretende-se, através de uma metodologia qualitativa e interpretativa, compreender aprendizagens, processos de pensamento e agência das crianças sendo os dados analisados à luz da Teoria da Atividade e da Análise de Conteúdo, no sentido de perceber a relevância das duas ferramentas para o estudo.
Os dados referem-se à primeira de sete sessões de um projeto maior em contexto de educação pré-escolar que pretende examinar: (a) Como as crianças compreendem ciência quando envolvidas num ambiente de exploração e questionamento de ideias sobre magnetes? (b) Que conceitos e processos estiveram envolvidos? (c) Como as crianças desenvolvem competências de questionamento (observar, questionar, prever, desenhar investigações, analisar dados e apoiar descobertas com evidências)? (d) Qual a orquestração da educadora das atividades das crianças em tal contexto?
Os resultados, ainda que preliminares, parecem indicar que ambas as ferramentas são importantes para descrever e analisar as atividades com conteúdo de ciência. Uma poderá ser mais útil para compreender como as interações influenciam o desenvolvimento das atividades. A outra examina de acordo com as categorias que foram formuladas a consecução dos objetivos do estudo. Parece poder dizer-se que as duas ferramentas poderão complementar-se nas análises do estudo, mas um exame mais minucioso precisa de ser feito.

Palavras-chave: Questionamento, Magnetes, Crianças de 5 Anos: Momento Integrador de Ciências e Matemática

[174] afilipab.silva@gmail.com, Associação Pró-Infância Santo António de Lisboa, UIED, Portugal
[175] ccosta@esec.pt, Escola Superior de Educação de Coimbra, UIED, Portugal
[176] amdd@fct.unl.pt, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, UIED, Portugal

INTRODUÇÃO

Em Portugal as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) foram revistas no sentido de expandir o uso de questões biológicas/ambientais e incluir, também, o entendimento pelas crianças de química e física (Silva, et. al, 2016).

A educação em ciência na educação pré-escolar (EPE) tem evidenciado problemas na conexão entre as atitudes dos educadores face à ciência, a sua falta de conhecimento e confiança na abordagem ao domínio (eg. Garbett 2003; Spector-Levy, Baruch & Mevarech, 2011). Andersson e Gullberg (2012) salientam a necessidade de novas perspetivas epistemológicas na abordagem à ciência na EPE, que possam gerar novas perspetivas no papel do educador durante as atividades de ciência. Siraj-Blatchford (2011) sugere que a primeira aprendizagem de ciência e tecnologia necessita de um novo currículo que seja responsivo às necessidades individuais das crianças e à aceitação de experiências, interesses e desenvolvimento diversificado.

A abordagem das ciências naturais no pré-escolar pode ser um processo complexo que combina explorar e compreender as perceções das crianças, o conhecimento científico e o ambiente de aprendizagem. O estudo dos magnetes, é um assunto muito atrativo para as crianças, é um tópico normalmente trabalhado ao nível do pré-escolar e é uma componente importante da educação de ciências naturais (Kalogiannakis, Nirgianaki & Papadakis, 2017).

A necessidade de integrar todos os domínios tem sido discutida em particular para a educação em ciências e educação em matemática. Ciências e matemática são dois sistemas de conhecimento muito relacionados, as ciências fornecem exemplos concretos, enquanto que a matemática fornece exemplos abstratos (Kiray, 2012).

A aprendizagem por questionamento permite ao aluno explorar o mundo, de modo a que este se questione sobre o mesmo e teste o que pesquisou. Neste processo, através da formulação de uma ideia, pode ser feita uma previsão, que permite ao aluno testar e averiguar se a experiência é concordante com a mesma. As ideias apenas podem ser entendidas se fizerem sentido para as crianças, pois, estas são produto do seu próprio pensamento (Artigue, Dillon, Harlen & Léna, 2010). O questionamento que integre a educação em ciências e em matemática pode estar embebido num desenvolvimento cognitivo global da criança, em que as principais vantagens podem ser: (1) aprendizagem mais fácil; (2) uso de competências semelhantes em diferentes assuntos com o mesmo contexto ou problema; (3) maior probabilidade de desenvolver criatividade e pensamento crítico; (4) capacidade de resolução de problemas (Artigue, Dillon, Harlen & Léna, 2012).

A aprendizagem na primeira infância é vista como sociocultural, processo social e situado de apropriação, onde os indivíduos desenvolvem conceitos, ferramentas e ações através da colaboração e comunicação. Neste contexto, a participação é mais ativa do que uma mera presença, que por si só pode não gerar

aprendizagem se não se der atenção às relações, conteúdo, mudança, contexto e culturas (Rogoff, 1998).

Nesta comunicação, pretende-se, como já foi referido, compreender aprendizagens, processos de pensamento e agência das crianças evidenciados na primeira sessão quando os dados são analisados à luz da Teoria da Atividade e da Análise de Conteúdo, no sentido de perceber a relevância daquelas ferramentas para a análise do estudo, que adota as ideias abordadas acima.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Inquiry-Based Science Education (IBSE)

O Inquiry-based science education (IBSE) é uma abordagem para aprender e ensinar ciência que se preocupa com: o entendimento de como os alunos aprendem; a natureza do questionamento em ciência; e com o foco no conteúdo básico a ser aprendido. O IBSE baseia-se na experiência e investigação promotora de uma compreensão mais clara sobre como as crianças aprendem ciência. Esta abordagem sugere que a curiosidade natural das crianças constitui uma tentativa de fazer sentido sobre o mundo envolvente através de padrões e relações nas suas experiências e através das interações com os outros (Worth et al 2009).

Uma das bases do IBSE é o entendimento do processo de questionamento em ciência. Worth, Duque e Saltiel (2009) representaram esta abordagem como um quadro teórico ou um conjunto de fases semelhantes ao trabalho realizado pelos cientistas. Este quadro teórico não constitui um conjunto de passos a serem seguidos. É, antes, um conjunto de fases que guiam o processo. Para as crianças, começa com uma fase exploratória, ou envolvimento, momento em que têm a oportunidade de se familiarizarem com o fenómeno que irão estudar. Depois deste, passam para a fase da investigação, ou conceção e condução de investigações, que é composta por várias partes. Esta não constitui um processo linear, pois o questionamento em ciência é um processo complexo que, por vezes, pode necessitar de ser revisto ou omitido.

A terceira fase deste quadro teórico ocorre quando os alunos realizaram um número de investigações e estão prontos para sintetizar o que aprenderam. A quarta fase inclui a comunicação do seu novo conhecimento aos restantes pares ou a audiências mais alargadas. Os autores salientam, também o facto de que, normalmente, uma única sessão não inclui todas as fases deste quadro teórico (Worth et al 2009).

Para que o processo descrito anteriormente ocorra, é necessário que o educador escolha uma situação decorrente do quotidiano das crianças, pois deste modo, mostrar-se-ão mais motivados neste processo. Assim, as crianças poderão colocar as questões ou problemas de forma mais eficaz (Worth et al, 2009). É neste sentido que a orientação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) constitui um fio condutor para a implementação do IBSE. Tendo em conta que esta orientação (1) atende aos interesses das crianças; (2) desafia o seu desenvolvimento

cognitivo, (3) permite identificar, explorar e resolver problemas, (4) envolve as crianças na recolha de informação para resolução de problemas e (5) fomenta o reconhecimento de consciência global, é possível desenvolver competências de questionamento tais como: (1) questionar; (2) prever; (3) observar; (4) interpretar; (5) comunicar, e; (6) refletir (Artigue, Dillon, Harlen e Léna, 2010; Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins, 2011).

Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade (TA) é uma estrutura teórica, baseada na perspetiva sociocultural, onde as práticas são vistas como situadas dentro de contextos históricos e culturais que lhe dão estrutura e significado e pode ser usada para descrever e analisar como as atividades são moldadas dentro destes contextos. Em contexto de pré-escolar, Edwards (2004) discutiu a utilidade e limitações de usar a TA para compreender mudanças pedagógicas. Hedegaard (2012) usou a TA para explorar atividades da perspetiva da criança e Sundberg et al (2016) estudaram como os fatores culturais interagem quando os educadores de infância moldam atividades com conteúdo de ciência.

Vamo-nos apropriar das ideias de Sundberg et al (2016) para apresentar a TA, mostrando o diagrama do triângulo (Figura 1) e descrevendo como os diferentes elementos teóricos dentro do triângulo interagem. O *objeto* é o elemento central. Pode ser caracterizado como o que o sujeito está a tentar alcançar (Bakhurst, 2009). O objeto da atividade dá-lhe significado, descrevendo o que é feito e em que propósito. O *sujeito*, "através de cujos olhos e interpretação a atividade foi construída"(Sundberg et al, 2016, 569), pode ser uma ou várias pessoas que estão envolvidas, usando ferramentas físicas ou mentais. A base do triângulo é formada pelas regras, comunidade e divisão do trabalho que interagem entre si e constituem fatores históricos e culturais. A saída de uma atividade é o resultado ou consequência que o sujeito encontra quando a atividade é completada. O resultado pode ser explicado, ao descrever os elementos e como eles interagem entre si. Tensões especialmente são vistas como forças conducentes à saída/resultado (Sundberg et al, 2016).

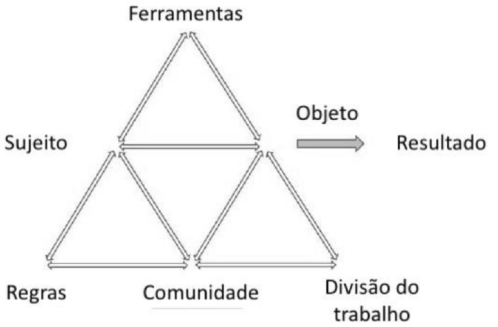


Figura 1. Modelo do sistema de atividade apropriado de Sundberg et al (2016)

METODOLOGIA

Esta comunicação tem como objetivo compreender aprendizagens, processos de pensamento e agência das crianças evidenciados na primeira sessão do estudo, quando analisados os dados à luz da Teoria da Atividade e da Análise de Conteúdo, no sentido de perceber a relevância destas ferramentas para a análise da investigação a que esta sessão pertence.

A abordagem metodológica da investigação é qualitativa e interpretativa e foi influenciada pelas seguintes perspetivas: IBSE (Worth et al, 2009), a abordagem por questionamento; a CTS (Vieira et al, 2011) como fio condutor; Rogoff (1998), aprendizagem sociocultural; Hundeland, Erfjord e Carlsen (2017), a orquestração da educadora; Clements e Sarama (2009), a aprendizagem da primeira matemática; Teoria da Atividade (Sundberg et al, 2016); Bardin (2009), Análise de Conteúdo.

Recolha de dados

Os dados foram recolhidos em maio de 2015 numa instituição de Educação Pré-Escolar de Lisboa envolvendo todo o grupo de vinte e cinco crianças de cinco anos. Os dados foram captados, transcritos e foram tiradas fotografias e notas de campo. Princípios éticos relacionados com os requisitos de proteção individual foram seguidos no que diz respeito à informação, consentimento de informação, anonimato, confidencialidade e uso de dados. Nesta comunicação apresentaremos a análise da primeira das sete sessões da investigação, um jogo intitulado "A Pesca", quer usando a TA, quer usando a Análise de Conteúdo.

"A Pesca" e a Teoria da Atividade

O processo de análise envolveu considerar cada sessão do estudo como uma unidade de análise. O quadro seguinte (tabela 1) descreve as unidades de análise do estudo onde "A Pesca" está inserido.

A unidade de análise "A Pesca" é a primeira de sete sessões e tem como objetivos: (1) explorar o que é um magnete ou íman, usando ímanes; (2) investigar e compreender que um magnete tem um efeito sobre alguns objetos; (3) compreender que os ímanes atraem objetos de metal; (4) identificar materiais passíveis de serem atraídos pelos ímanes, entre os quais os clips; (5) adquirir vocabulário matemático e de magnetes; (6) desenvolver o sentido do número; (7) resolver e formular problemas; (8) desenvolver processos de pensamento (visualização, representação); (9) desenvolver competências em observar, questionar, prever, conceber investigações, analisar dados, e apoiar reivindicações com evidências; (10) promover o raciocínio lógico, visual-espacial; (11) caraterizar a orquestração das atividades e o papel das questões; (12) identificar a agência das crianças.

O diagrama do triângulo para esta unidade de análise está representado na figura 2.

Tabela 1.
Descrição das unidades de análise do estudo

Fase do estudo (IBSE)	Atividades de cada unidade de análise	Unidades de análise do estudo	
Envolvimento	"Distribuição por equipas" Jogo "A Pesca" "Discussão em grande grupo"	Distribuição das crianças por equipas diferenciada por cor. Atividades com ímanes (jogo) dentro da sala de atividades. Notas de campo. Discussão em grande grupo na sala de atividades Notas de campo.	"A Pesca"
Conceção e condução de investigações		Sala de atividades.	"Que objetos são atraídos por ímanes?"
		Sala atividades e no espaço exterior.	"Que objetos são atraídos por ímanes na sala e no recreio?"
		Sala de atividades	"Força magnética"
		Sala de atividades	"Movimentar um clip"
		Sala de atividades	"O íman mais forte"
Conclusão e comunicação		Sala de atividades	"O que aprendemos"

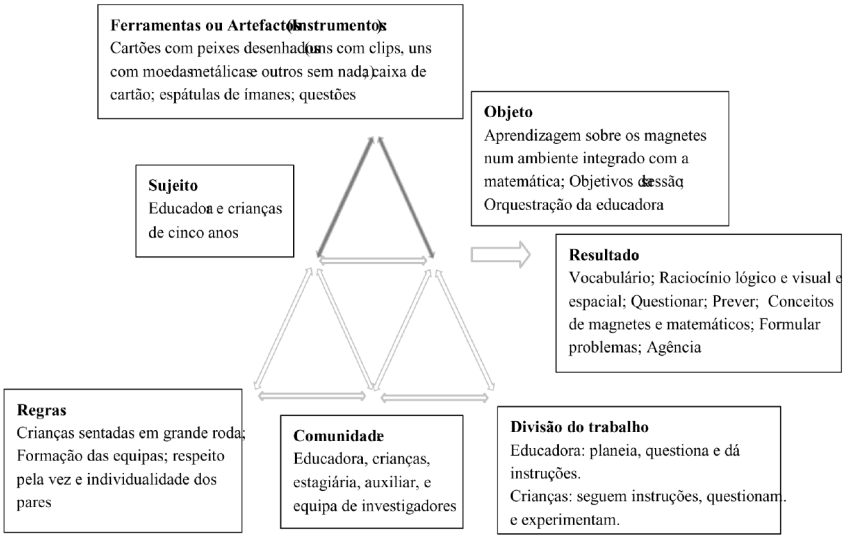


Figura 2. Sistema de atividade para a unidade de análise "A Pesca" (as setas a negrito representam as tensões evidenciadas)

Os peixes foram previamente pintados e recortados pelas crianças. Posteriormente a educadora apresentou-os distribuídos em três grupos: (1) cartões de peixes com clips; (2) cartões de peixes com moedas metálicas; e, (3) apenas cartões de peixes. Estes foram colocados numa caixa de cartão.

As atividades da unidade de análise "A Pesca" distribuem-se da seguinte foram:

Distribuição por equipas

As crianças, sentadas em grande grupo, foram distribuídas por quatro equipas designadas por cores diferentes, a quem foram dadas espátulas de ímanes com a respetiva cor para irem realizar o jogo "A Pesca".

"A Pesca"

Cada elemento da equipa tinha a oportunidade de realizar o jogo uma vez, isto é, cada elemento passava a espátula sobre os peixes uma vez. Quando terminavam a pesca, cada equipa fazia a contagem dos peixes pescados da caixa. "Ganhava a equipa que pescasse mais peixes."

Discussão em grande grupo

Depois de todas as equipas jogarem, em grande grupo, as crianças reexaminaram a experiência anterior foram questionadas com o que tinham observado e,

mediante algumas tentativas de explicação, emergiram questões iniciadas pela educadora como forma de motivar as crianças a partilharem os seus conhecimentos e experiências.

RESULTADOS

Esta unidade de análise "A Pesca" permitiu introduzir, experimentar e questionar o conteúdo dos magnetes e de matemática através do questionamento. Foram possibilitadas experiências físicas e sensoriais; experiências criativas; experiências estéticas; desenvolvida a imaginação; jogo; e raciocínio lógico, imagética, pensamento visual-espacial, pensamento quantitativo e pensamento crítico.

"A Pesca" e a Análise de Conteúdo

Os dados da sessão serão sujeitos à Análise de Conteúdo (Bardin, 2009), considerando as seguintes categorias: (1) conceitos, competências e processos das crianças; (2) participação das crianças; e, (3) orquestração da educadora.

Vamos apresentar três episódios:

Primeiro episódio:
Vicente: Como pescamos os peixes? [...]
Diogo: As folhas não são feitas de metal.
Filipe: Têm ímanes, as folhas.
Educadora: As folhas têm ímanes? [...]
Olívia: Isso cola
Diogo: Como é que isso cola?
Filipe: Com as moedas. [Diogo discorda]
Diogo: Não tem moedas.
Filipe: Tem, tem.
Mateus: Tem as moedas dos ímanes. [John olha para a caixa].
John: Tem, tem.

Figura 3. Criança a pescar

Educadora: Agora vamos ver como é que isto... Como é que tu disseste Diogo, como é que isto...?

Diogo: Eu estive a olhar com muita atenção e vi que não tem nenhuma daquelas moedinhas. Educadora: Então, o que viste? [...]

Diogo: Eu acho que sei como é que cola.

Num ambiente sociocultural, as crianças tiveram oportunidade de lidar: com conceitos de ciências (magnetes e atrair); desenvolver o processo de questionamento (colocar questões e fazer observações); desenvolver o raciocínio lógico; experienciar um ambiente de jogo; e exerceram a sua a agência. A educadora teve oportunidade de orquestrar as atividades das crianças.

Segundo episódio:

[É a equipa cor de rosa que começa a pescar]

Educadora: É a Olívia a contar [Olívia começa a contagem segurando os peixes com a mão esquerda e com a mão direita coloca o peixe de cima no fundo do monte e conta com ajuda do John]

Educadora: Quantos pescaram?

Olívia: um, dois, três, quatro, cinco, seis

Mateus– Seis! [...]

[É a vez da equipa cor de laranja] [...]

Educadora: Quantos peixes pescou a equipa cor de laranja? [...]

Mary: Os mesmo que a equipa rosa. [...]

Diogo: Já me cheira a vitória. [...]

Diogo [começa a contar com a ajuda da sua equipa]: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez.

Vicente: Estamos empatados com os verdes. [...]

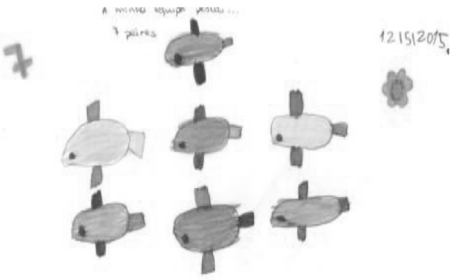


Figura 4. Peixes apanhados pela equipa cor-de-rosa

As crianças tiveram oportunidade de representar de ideias matemáticas por desenhos; desenvolver de raciocínios imagéticos e quantitativos; desenvolver do sentido de número (contagem de objetos, contagem de imagens mentais e com-

parar números, a primeira adição); e a resolução de problemas. A educadora, tal como no episódio anterior, desenvolveu a orquestração.

Terceiro episódio:

Mateus: A equipa verde tem mais [elementos]... A equipa verde tem um, dois, três, quatro, cinco, seis. [...] E nós temos um, dois, três, quatro, cinco.

Educadora: Vocês têm cinco [elementos]. Estás certo Mateus. E o mais justo é que as equipas que têm menos repitam o jogo mais uma vez.

[... Educadora pergunta ao Mateus]

Educadora: Mateus, a tua equipa tinha seis peixes. Quantos tem agora?

Mateus – Sete. [...]

Educadora: Afonso, a tua equipa tinha dez.

Mateus: Ish! Onze.

1.156 – Educadora: Depende de quantos ele pescar. [...]

1.157 – Mateus: A outra equipa não ganhou, porque eles vão ficar com onze.

Neste episódio, as crianças lidaram com: imagética; raciocínio quantitativo e raciocínio crítico; o sentido de número (contagem de objetos, contagem de imagens mentais, a primeira adição); pôr e resolver problemas; questionar e prever. A educadora teve oportunidade de orquestrar as atividades das crianças.

CONCLUSÕES

A primeira atividade, denominada "Distribuição de equipas", da unidade de análise, pela sua natureza, poderia ter proporcionado tensões entre algumas crianças, caso não pertencessem a uma equipa da sua preferência. Na segunda atividade da unidade de análise "A Pesca", foi realizado o jogo, "A Pesca", onde as crianças tiveram oportunidade de experienciar o que era atrair, identificar os magnetes e formular uma estratégia para pescar o maior número de peixes para que a equipa ganhasse.

Na terceira atividade, "Discussão em grande grupo", foram colocadas algumas questões que permitiram captar a atenção das crianças e, assumiram importância, uma vez que estas tiveram oportunidade de partilhar experiências, aprendizagens, formular questões e clarificar conceitos. Nestes momentos, o conhecimento foi mediado pela educadora e por questões que foram formuladas, quer por si própria, quer pelas crianças. As tensões evidenciadas no decorrer desta atividade foram: (1) entre uma criança e o número de elementos que compunham cada equipa, pois implicaria probabilidades diferentes às equipas de ganharem o jogo; e, (2) entre as propriedades da ferramenta e outros objetos não presentes referidos pela curiosidade das crianças (ex.: moedas) e cuja resposta não era imediatamente facultada pela educadora. Nestes contexto, as respostas a dar remetiam para futuras investigações a experienciar pelas crianças.

A TA parece constituir uma importante ferramenta analítica para se poder

examinar as inter-relações, permitindo identificar elementos, relações e tensões para determinar o enquadramento de atividades de ciência.

A Análise de Conteúdo sujeitou a sessão a um exame, talvez, mais minucioso, atendendo às categorias identificadas. Neste contexto, as crianças tiveram oportunidade de lidar com: conceitos de ciências (magnetes e atrair); desenvolver o processo de questionamento (observar, questionar e prever); desenvolver os raciocínios lógico, imagético, quantitativo e crítico; representar ideias matemáticas por desenhos; desenvolver o sentido de número (contagem de objetos, contagem de imagens mentais e comparar números); desenvolver a primeira adição; pôr e resolver problemas; experienciar um ambiente de jogo; exercer a sua a agência; pedir justificações.

Os resultados, ainda que preliminares, parecem indicar que ambas as ferramentas são importantes para descrever e analisar as atividades com conteúdo de ciência. Uma poderá ser mais útil para compreender como as interações influenciam o desenvolvimento das atividades. A outra examina, de acordo com as categorias que foram formuladas, a consecução dos objetivos do estudo. Parece poder dizer-se que as duas ferramentas poderão complementar-se na análise do estudo, mas um exame mais minucioso precisa de ser feito.

REFERÊNCIAS

Andersson, K. & Gullberg, A. (2012). What is Science in Preschool and What Do Teachers have to know to Empower the Children?. *Cultural Studies of Science Education* 9 (2) 275296.

Artigue, M., Dillon, J., Harlen, W. & Léna, P. (2010). Starting package scientific background. *The Fibonacci Project*. Retirado de http://www.ntaskolutveckling.se/Documents/starting_package_scientific_background%5B1 %5D.pdf em 14 de julho de 2013.

Artigue, M., Dillon, J., Harlen, W. & Léna, P. (2012). Learning through inquiry. *The Fibonacci Project,* retirado de www.fibonacci-project.eu em 14 de julho de 2013.

Bakhurst, D. (2009). Reflections on Activity Theory. *Educational Review* 61 (2) 197–210. Routledge.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2009). *Learning and Teaching Early Math, the learning trajectories approach*. New York, NY: Routledge.

Edwards, A. (2004). Understanding Context, Understanding Practice in Early Education. *European Early Childhood Education Research Journal* 12 (1) 85–101.

Garbett, D. (2003). Science Education in Early Childhood Teacher Education: Putting Forward a Case to Enhance Student Teachers' Confidence and Competence. *Research in Science Education* 33 (4) 467–481.

Hedegaard, M. (2012). Analyzing Children's Learning and Development in Everyday Settings from a Cultural-Historical Wholeness Approach. *Mind, Culture, and Activity* 19 (2) 127– 138.

Hundeland, P. S., Erfjord, I., & Carlsen, M. (2017). A kindergarten teacher's revealed knowledge in orchestration of mathematical activities. In Dooley, T., & Gueudet, G. (Eds.). (2017). Proceedings of the Tenth Congress of the European Society for

Research in Mathematics Education (CERME10, February 1-5, 2017). Dublin, Ireland: DCU Institute of Education and ERME.

Kalogiannakis, M., Nirgianaki, G. M. & Papadakis, S. (2017) Teaching Magnetism to Preschool Children: The Effectiveness of Picture Story Reading. *Early Childhood Education Journal of Teaching and Case Studies*, 9(2), 171-183.

Kiray, S. A. (2012). A new model for the integration of science and mathematics: the balance model. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*. 4(3) 1181-1196.

Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damon (Series Ed.) and D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception and language* (pp. 679-744). New York, NY: John Wiley.

Silva, I., L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação (DGE).

Siraj-Blatchford, J. (2001). Emergent Science and Technology in the Early Years, Paper to be presented at the XXIII WORLD CONGRESS OF OMEP Santiago Chile July 31st to 4th August 2001. http://www.327matters.org/Docs/omepabs.pdf acedido em 13 de dezembro de 2018.

Spector-Levy, O., Baruch, Y. K. & Mevarech, Z. (2011). Science and Scientific Curiosity in Pre-School – The teacher's Point of View. *International Journal of Science Education*, 35(13), 2226-2253.

Sundberg, B.; Areljung, S.; Due, K.; Ekström, K.; Ottander, C. & Tellgre, B. (2016). Understanding preschool emergent science in a cultural historical context through Activity Theory. *European Early Childhooh Education Research Journal*, 24(4), 567-580.

Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C. & Martins, I. (2011). *A Educação em Ciências com Orientação CTS – Atividades para o ensino básico*. Porto: Areal Editores.

Worth, K., Duque, M., & Saltiel, E. (2009). Designing and Implementing Inquiry-Based Science Units For Primary Education. *The Project Pollen: Seed Cities for Science*. La Main À La Pâte: França.

Impacto autista: políticas públicas para processos de mudança

William Ricardo De Almeida Marchi

Resumo
O desfasamento entre a prática efetiva das garantias descritas nas políticas públicas está ao que tudo indica, no desconhecimento dos seus direitos, por parte dos autistas e suas famílias e profissionais em envolvimento com estes, bem como, no desconhecimento de como exercê-los. Por meio de ações públicas inicialmente, que levem ao conhecimento desse público, os seus direitos e caminhos para o seu exercício efetivo caminhamos aqui. Neste sentido, são necessárias para a efetivação dessas práticas, atividades que desenvolvam oportunidades propiciadoras de criações de organizações práticas para os autistas e suas famílias reconhecerem e exercerem seus direitos. Acreditamos que tanto as teorias como as práticas devam ser próximas, no que se refere as intencionalidades de direitos e proposituras, contudo, cremos ainda, que são diferentes em processos de aplicações práticas devido às diferentes constituições sociais, históricas, culturais e organizacionais dos sistemas a que estes sujeitos pertencem, neste sentido, muitas são as implicações entre o exercício efetivo das garantias legais para estes indivíduos. Assim, pretende-se identificar o público aqui descrito, suas necessidades, compreendendo sua organização social e sobrevivência. Diminuir a distância entre o desconhecimento da legislação e a população com TEA e suas famílias, por meio de ações públicas, ligadas a órgãos competentes. Promover ações práticas e efetivas de orientação e processos propiciadores de ensino aprendizagem, por meio de ações públicas aproximando o Legislativo e a população envolvida, diminuindo assim as implicações existentes entre teoria descrita nas garantias legais e práticas de aplicabilidade destes direitos, via de regra, não exercidos. Para a metodologia, por meio do método qualitativo, estão sendo entrevistados profissionais de diversos segmentos, voluntários e estudiosos da área respectiva, familiares de pessoas com autismo, objetivando a coleta de materiais indicadores das principais necessidades destes no que concerne ao reconhecimento de seus direitos e caminhos para exercê-los.

ACERCA DO AUTISMO

De comum acordo entre os especialistas, está a questão relacionada ao diagnóstico envolvendo doenças mentais, doenças psiquiátricas, ou mesmo acometidas por comportamentos indesejáveis, e, transtornos no desenvolvimento, são tais aspectos, reconhecidos e diagnosticados pelos especialistas com muita dificuldade. Além do problema para se chegar a conclusão diagnóstica, elas nos obrigam a questionar áreas muito delicadas e sensíveis do ser humano, ou seja,

as nossas próprias ações conscientes e inconscientes e o nosso próprio comportamento.

A respeito do autismo, Vasques (2008, p.14) salienta o modo como as teorias científicas têm buscado sua explicação:

> Construir os Transtornos Globais do Desenvolvimento como objetos do conhecimento científico, tornando-os verificáveis, mensuráveis, interpretáveis, remete a um dos ideais da ciência. Propor explicações racionais que permitam a inteligibilidade dos desmandos e das estranhezas é a intenção das diferentes teorias. São diversos os esforços para delimitar, definir, medir e classificar os comportamentos, os déficits, os genes; para ler e interpretar os silêncios, sons, olhares e ausências; bem como para estabelecer procedimentos educacionais e terapêuticos. Quando se trata de crianças e adolescentes com psicose e autismo infantil, o atendimento educacional com vistas à adaptação e aprendizagem funcional é amplamente recomendado. Seguindo ideais de normalidade, educadores, psicólogos, psicanalistas, psiquiatras e instituições organizam-se a partir de uma racionalidade técnica e instrumental. A crença de que há apenas uma única verdade, uma única descrição do ser autista, reduzida aos seus sintomas e comportamentos (a)típicos, justifica interpretações empobrecedoras, objetivadoras.

Desde a década de 1940, o autismo foi definido como uma condição neuropsicológica, época em que Kanner, um psiquiatra austríaco, o descreveu. Este, identificou entre crianças "deficientes" algumas que se diferenciavam das demais por um comportamento peculiar, caracterizado, entre outros sinais e sintomas, por dificuldade extrema em estabelecer relações interpessoais.

Com o passar dos anos, e, a publicação de novos trabalhos sobre o assunto, ficou evidente a excepcional habilidade clínica de Kanner, cujas descrições do autismo infantil ainda são válidas. Mas se, por um lado, as primeiras descrições clínicas continuam sendo aceitas sem contestação, o mesmo não pode ser afirmado com relação à etiologia, ao tratamento e ao prognóstico, tais como foram inicialmente apontados (Berguez, 1991).

Segundo Berguez (1991), comportamentos estereotipados, resistência a mudanças, dificuldades nas relações interpessoais, retraimento e isolamento formam um conjunto de sintomas que Kanner, em 1943, considerou de extrema importância para configurar essa patologia.

A descrição de manifestações que se seguiu incluía, também, o fato de que grande parte dessas crianças demonstravam recusa de muitas atividades propostas pelos pais, como olhar para um ponto indicado, alimentar-se ou responder a vários estímulos. Por outro lado, muitas delas, apresentavam uma capacidade extrema de memorização e repetição de palavras manifestadas na esfera da linguagem.

Notou-se que, os pronomes em primeira pessoa eram substituídos pelos da terceira pessoa, como se o indivíduo não se reconhecesse como si mesmo e sim como outro ser. Além disso, outras habilidades, em relação a cálculo numérico, montagem de quebra-cabeças, e, atividades de raciocínio lógico, também se fizeram presentes em muitas crianças.

É importante salientar que, o autismo possui descrições diferenciadas segundo os níveis de comprometimento que apresentam, podendo estes estarem classificados como, autismo infantil para os comportamentos clássicos, autismo atípico, nos sujeitos que apresentem estereotipias avançadas e intensas, ou mesmo o autismo de alto funcionamento também conhecido como síndrome de Asperger, apresentando neste caso, características linguísticas relativamente intactas.

Mais tarde, em 1944, o psiquiatra alemão Hans Asperger, observou crianças que apresentavam características semelhantes às observadas por Kanner, um ano antes, contudo diferenciavam-se delas pelo fato de demonstrarem inteligência e capacidades linguísticas acima do normal, em comparação com crianças da mesma idade.

A síndrome de Asperger caracteriza-se por prejuízos na interação social, bem como interesses e comportamentos limitados, como foi visto no autismo, mas seu curso de desenvolvimento precoce está marcado por uma falta de qualquer retardo clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente (Klin, 2006, p.56).

Apesar dessas capacidades superiores, mantinham o isolamento e marcante orientação para si mesmos. Esse quadro foi chamado de síndrome de Asperger, atualmente nomeado também como "autismo de alto funcionamento", para distingui-lo do "autismo" de Kanner, porque os sujeitos acometidos por essa síndrome possuem melhores condições para as atividades linguísticas e distanciam-se dos estereótipos ligados a atividades repetitivas.

Para muitos autores, o que realmente diferencia a síndrome de Asperger de uma simples forma atenuada de autismo são as elevadas habilidades cognitivas de seu portador, além das funções de linguagem, aparentemente normais, se comparadas com as demais do espectro contido no autismo. Da mesma forma que o autismo de alta funcionalidade, a síndrome de Asperger também é caracterizada pelas altas habilidades cognitivas exibidas. (Bergo, 1999, p.107).

Estudos de diversas abordagens discutem possibilidades de fatores e causas para o autismo como disfunções cerebrais, alterações de neurotransmissores, alterações ambientais, disfunções e traumas psicológicos. Atualmente, é possível afirmar que a síndrome autística engloba graus distintos que caminham para graus de desenvolvimentos também distintos, os quais não podem ser mensurados.

A incidência dos Transtornos do Espectro Autista (TEA) tem vindo a aumentar nos últimos anos, sendo uma das razões a adaptação constante dos diversos tipos de classificação.

O Brasil adotou para classificação destes transtornos, a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V).

A "Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent" (CFTMEA) surge pela Sociedade Francesa de Psiquiatria, para aproximar o sistema de classificação com a prática clínica.

Com o aumento do número de pesquisas acerca do TEA – Transtorno do

Espectro Autista, o conhecimento da sua etiologia, fisiopatologia e semiologia também tem vindo a modificar-se, provocando alterações sistemáticas nos sistemas de classificação do espectro.

A CID-10 e a DSM-V, propostas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), na atualidade, são internacionalmente aceitas, e de extrema importância para a comunicação entre clínicos e pesquisadores. Contudo, diversos autores apontam para as limitações que estes sistemas apresentam, nomeadamente para a falta de concordância entre ambas e o seu distanciamento da prática clínica.

Em contrapartida surge a CFTMEA, um sistema de classificação francês que procura fazer face a estas lacunas. A aplicação prática dos sistemas de classificação para os TEA, deve ser utilizada e considerada com precaução pelos clínicos e equipes multidisciplinares, que não devem descurar os sinais e sintomas, de forma a que a sua intervenção seja dinâmica e apropriada às necessidades do sujeito, da família e da sociedade.

CLASSIFICAÇÃO DOS TRANSTORNOS DO ESPECTRO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um dos distúrbios mais comuns do neurodesenvolvimento, com uma prevalência estimada de 1 a cada 110 crianças e cuja incidência tem vindo a aumentar numa amplitude de 2.64% (Kim, 2011).

Segundo MCPartlan, Reichow e Volkmar (2012) este aumento da incidência deve-se sobretudo a: a) maior grau de reconhecimento dos TEA quer dos profissionais, quer da população em geral; b) adoção de critérios de elegibilidade no contexto escolar, para um atendimento diferenciado, e c) expansão do constructo do diagnóstico, que vai para além do que é definido apenas para o autismo. As mudanças nos critérios de diagnóstico (Mcpartland; Reichow; Volkmar, 2012) e de classificação da doença também têm desempenhado um papel fundamental e contribuído de forma importante para o aumento do número de casos de TEA.

Atualmente, a nível internacional e no Brasil, as classificações adotadas para identificação dos TEA, são a Classificação Internacional de doenças (CID-10) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V).

Contudo, a classificação adotada pela Associação de Psiquiatria Francesa, a "Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent" (CFTMEA), demonstra ser inovadora dentre os sistemas de classificações mundiais.

Apresentamos no que diz respeito ao autismo, as classificações de diagnóstico, CID-10, DSM-V e CFTMEA e analisadas do ponto de vista da literatura recente, as suas vantagens e desvantagens, seguindo-se uma breve discussão e síntese acerca do impacto que estes sistemas de classificação poderão provocar no indivíduo, na família e na sociedade em que se insere, considerando o contexto cultural e assistencial nacional.

Pensando em todo exposto neste estudo e principalmente no pedido de socorro da sociedade em relação às questões destacadas neste, em que esferas

sociais abrigam as pessoas com o espectro, faz-se necessário a retomada quanto à classificação das singularidades representadas no espectro.

Uma classificação de doenças é um instrumento que agrupa as doenças segundo características comuns e serve, basicamente, para finalidades estatísticas de descrição e análise quanto à distribuição das doenças em uma população definida. É uma sistematização das doenças, sintomas, sinais e motivos de consultas (Laurenti, 1994, p.113)

Com a necessidade de conhecer as principais causas de morte, em 1893 surge o primeiro acordo de classificação internacional, a "Classificação de Bertillon", (Di Nubila; Buchalla, 2008) que catalogava e classificava as doenças responsáveis pelo óbito. Ao longo do século, esta classificação era revista a cada 10 anos e em 1938, em sua quinta revisão, surge a necessidade de classificar outras doenças para além das anteriores. Neste quadro de interesse crescente, não só pela mortalidade, mas também pela morbidade, é aprovada posteriormente, em 1948, a sexta revisão da classificação, que considerava outras doenças, lesões, sintomas ou motivos de consulta, criando–se o primeiro sistema de classificação, proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (Laurenti, 1994).

Este sistema, mundialmente utilizado, visa padronizar a classificação de doenças e outros problemas relacionados com a saúde (Laurenti, 1994) e, a sua aplicação pode, segundo Araújo e Neto (2014), ter diferentes fins: clínico, estatístico ou cientifico, sendo que o mesmo se verifica para outros tipos de classificação.

O BRASIL PEDE SOCORRO

Como membro integrante da OMS, atualmente no Brasil, os profissionais de saúde utilizam sobretudo as classificações propostas pela mesma: CID-10 e DMS-V. Conceitualmente, estas duas classificações propõem uma harmonização na nomenclatura com o objetivo de aumentar a comunicação entre clínicos e pesquisadores. Contudo, diversos autores apontam para a discordância destes dois sistemas e admitem, em conjunto com a OMS e a APA (Associação Americana de Psiquiatria), a urgência de uma normalização entre ambos.

Outros autores sugerem que estes sistemas de classificação são limitados, porque se afastam da prática clínica e da realidade, uma vez que são métodos de diagnóstico matemáticos, estanques, meramente classificativos e que não consideram a evolução da condição, do paciente e do contexto em que o próprio se integra.

Assim, a OMS propõe a utilização do sistema de classificação CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade), para complementar estas duas abordagens, permitindo uma catalogação dos sinais e sintomas das doenças e uma visão global da patologia sobre o indivíduo ao nível da função e da participação.

Na França a associação de psiquiatria criou e adaptou a CFTMEA, que visa ser uma escala dinâmica de classificação, que acompanha o estádio evolutivo da condição.

Embora esta classificação, não seja utilizada no Brasil, ela serve de alerta

para que a utilização dos sistemas de classificação de referência, sejam realizadas com precaução, por parte dos clínicos e pesquisadores, sob pena de não, estereotipar uma condição como adquirida e estável, tendo em conta sua evolução no seu contexto individual e social e logo, permitindo que a abordagem, nos diferentes níveis de intervenção seja dinâmica, e que corresponda às necessidades das pessoas envolvidas.

Além das questões relacionadas ao diagnóstico, sabe-se que as pessoas com autismo e suas famílias enfrentam muitos outros celeumas em diferenciadas esferas sociais nas quais estão inseridos, fazendo-se emergentes procedimentos facilitadores para o processo de desenvolvimento, ensino-aprendizagem, relacionamentos dentre outras áreas afetadas por características do espectro identificadas nestes.

Após o exposto, torna-se à nós evidente que tanto as questões relacionadas ao diagnóstico, quanto as esferas sociais em que os autistas e suas famílias estão incluídos, exige e torna-se emergente, questões relacionadas às políticas públicas para que possam estes, terem suas necessidades assistidas e direitos efetivados.

Neste sentido, é louvável as ações de organização da sociedade civil, no que concerne á iniciativas para proposições via políticas públicas de acesso, informação, formação e desenvolvimento na área.

SOCIEDADE EXCLUDENTE

A forma como se organizaram as sociedades ao longo dos tempos e seus peculiares comportamentos advindos de elementos religiosos, culturalmente conexos às diversificadas raças e geografias envolvidas no seu desenvolvimento, apresenta-nos um fértil campo de estudos e pesquisas acerca das filosofias governamentais e a influência de determinados governos no estilo de vida, comportamentos e evolução dos seres humanos.

Não obstante, lutas e disputas por interesses coletivos e individuais ocorrem desde os tempos remotos da humanidade até os dias de hoje, numa visão micro engendrada pode-se ressaltar a labuta individual diária das pessoas na busca e aperfeiçoamento de sua existência, enquanto que, ampliando em nível macro esse engendramento e conservando a mesma visão, observam-se governos articulando poderosamente suas ferramentas de poder a fim de proporcionar aos seus governados as melhores possibilidades para o êxito de suas batalhas.

> Em seu significado mais geral, a palavra Poder designa a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos [...] Se o entendermos em sentido especificamente social, ou seja, na sua relação com a vida do homem em sociedade, o Poder torna-se mais preciso, e seu espaço conceptual pode ir desde a capacidade geral de agir, até à capacidade do homem em determinar o comportamento do homem: Poder do homem sobre o homem. O homem é não só o sujeito, mas também o objeto do Poder social. E Poder social, a capacidade que um pai tem para dar ordens a seus

> filhos ou a capacidade de um Governo de dar ordens aos cidadãos. (Bobbio, Matteucci & Pasquino, 1998, p.933)

Tomando como referência o cenário globalizado em que atualmente se vivem as sociedades pertencentes ao espaço em que estamos lotados, a disputa por garantia dos melhores Meios e oportunidades de desenvolvimento econômico, social, político, educacional e financeiro concentram-se nos âmbitos governamentais, e, nas responsabilidades assumidas pelos líderes de cada nação representada neste plano social.

Desta forma, ao se fazer inferências sobre sociedades, países e governos, torna-se necessário, discorrer de forma igualitária sobre as questões políticas que cercam os elementos anteriormente expostos, uma vez que, a expressão significa "tudo o que se refere à cidade e, consequentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social" (Bobbio, Matteucci e Pasquino, 1998, p. 954).

As políticas públicas, têm por objetivo trazer à materialização de sua existência os direitos e vozes daqueles que não possuem oportunidade de expressão no mundo político governado pelos homens, ora, se todos tivessem igualdade para juntos adquirirem e conquistarem sua máxima potencialidade, não seriam mais necessários quaisquer tipos de políticas públicas, porém, na prática, não é isso que se pode observar.

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (Freire, 2018, p.108)

Uma existência com significado, engajada em missões, paradigmas, ideologias e justiça social, só pode ser criada, e, perpetuada através de políticas públicas que intencionem trabalhar na correção e nivelamento das desigualdades que surgem a partir de complexos processos de maturação da sociedade, nos quais alguns acabaram se tornando, nas palavras de Paulo Freire, oprimidos pelo bem dos seus opressores.

Ao se perceber a disrupção no contexto de um processo que idealmente deveria ser potencializado e protegido dentro do viés da justiça e igualdade social, surgem as políticas públicas, como o remédio para o combate, pleiteando vorazmente os direitos tolhidos de sua classe social em detrimento do abuso de valorização e ganhos por classes abastadas.

Propor, defender e formular políticas públicas caracteriza-se como um contínuo processo de aperfeiçoamento social, no qual se evocam equitativamente a todos os elementos, classes e organismos sociais os pressupostos da liberdade, igualdade e fraternidade, acima dos infelizes e comuns interesses escusos resguardados em gavetas e cantos obscuros da corrupção governamental que regem nações.

POLÍTICAS PÚBLICAS

Acreditando serem os discursos uma poderosa fonte de poder mutacional adotados durante toda perspectiva histórica de desenvolvimento e evolução social, torna-se intrigante compreender os impactos gerados por estes à luz dos comportamentos, estilos de vida, pensamentos e, principalmente, na educação, intencionando refletir e conhecer os pormenores de toda a sistemática na qual encontramo-nos inseridos hoje.

> Koselleck mostra como a consciência histórica, expressa no conceito de "tempos modernos" ou "novos tempos", constituiu uma perspectiva para a filosofia da história: a presentificação reflexiva do lugar que nos é próprio a partir do horizonte da história em sua totalidade. Também o singular coletivo "História", que Hegel já utilizava naturalmente, foi cunhado no século XVIII: "A 'época moderna' confere ao conjunto do passado a qualidade de uma história universal... O diagnóstico dos novos tempos e a análise das épocas passadas se correlacionam". A isso correspondem a nova experiência do progresso e da aceleração dos acontecimentos históricos e a compreensão da simultaneidade cronológica de desenvolvimentos historicamente não simultâneos. Constitui-se, então, a representação da história como um processo homogêneo, gerador de problemas; de modo concomitante, o tempo é experienciado como um recurso escasso para a resolução dos problemas que surgem, isto é, como pressão do tempo. (Habermas, 2000, p.10).

É inegável o grande aumento e epopeia dos clamores sociais por justiça e educação que atendam e amparem a sociedade brasileira em sua integralidade no que concerne a padrões não somente quantitativos, mas principalmente qualitativos que venham de fato favorecer a formação de indivíduos atuantes e conhecedores dos complexos organismos culturais formados pela consubstanciação do pensamento filosófico imerso em toda construção histórica em que estamos inseridos.

Infelizmente ao se refletir criticamente sobre o presente contexto, observa-se uma educação cercada pelos mais belos e fundamentais princípios do bem, do bom e do belo em todas as suas mais variadas concepções teóricas, que de fato soam como um lindo discurso melodramático de aliciamento e manobra infame das massas desfavorecidas dos necessários esclarecimentos racionais, porém, na prática, observam-se resultados completamente insatisfatórios, ao menos por parte daqueles que fatidicamente pelejam pela construção de uma política social mais justa e verdadeiramente equitativa.

> A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa. Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens, no mundo atual,

> que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, está preocupado em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e de como estão sendo. (Freire, 1987, p.26).

Neste sentido, considerando, todo o exposto neste, vale enfatizar que os procedimentos ligados à ações acerca das políticas públicas, devem objetivar o bem para a sociedade, por meio de iniciativas que tornem possíveis o exercício de práticas geradoras de possibilidades aos seres sociais, garantindo à população prática efetiva de seus direitos, os quais, em nosso caso, expressos em inúmeras legislações, ou seja, garantias legais múltiplas, as quais conhecemos e/ou relembramos timidamente aqui.

PROCESSOS DE MUDANÇA

Diante das colocações expostas, principalmente as que tangem aos princípios da igualdade, falar de consideração às minorias brasileiras é como correr para alcançar o vento, principalmente ao se considerar que eleição após eleição, candidatos populistas eivam seus discursos com palavras de ódio e intolerância militar à livre expressão da filosofia de vida social, manipulando massas e dividindo sordidamente as camadas de luta social no objetivo de conquistar o espaço de poder e perpetrá-lo pelo tempo máximo possível.

Tais atitudes demonstram claramente a instituição de governos fascistas em meio à modernidade política e democrática, visando aniquilar através da condenação social as forças daqueles que lhes poderiam oferecer a necessária resistência contra seus intuitos nefastos, concluindo-se, nesta seção, que o Brasil, não passa de apenas uma teoria no tocante a ser um Estado democrático de direito.

Partindo de concepções sociais, históricas e filosóficas outrora estudadas, compreender, apresentar e elucidar todos os aspectos necessários às consecuções do objetivo geral e dos objetivos específicos do presente trabalho, tal como preceitua faz-se emergente.

No decorrer dos tópicos anteriores pode-se notar uma imensa margem e massa de garantias e direitos disponíveis ao povo brasileiro desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, muito inspirada nas concepções dos direitos humanos, passando por conceitos jurídicos de igualdade e desenvolvimento; hierarquização do ordenamento jurídico brasileiro; princípios do direito internacional; estatutos e convenções de promoção aos direitos das pessoas com TEA e similares; inclusive citando e analisando parâmetros de legislações aplicadas diretamente à pessoa com TEA, principalmente no que tange à educação, assistência, saúde, políticas públicas, e profissionalização; chegando até mesmo ao direito penal, "ultima ratio".

Percebeu-se o quanto a legislação brasileira preocupa-se em constar na escrita os direitos necessários e a promoção da dignidade da pessoa humana sob o viés do desenvolvimento, entretanto, utilizando as bases legais consubstancia-

das ao cotidiano de vida do brasileiro em geral, conclui-se que muito pouco ou nenhum dos direitos expressos e protegidos nessas legislações se torna palpável, ou seja, utilizável nas mãos e vidas de quem realmente necessita-os.

Essa triste realidade demostra o quanto se fazem necessárias as políticas de afirmação dos direitos das pessoas com TEA, batalhando arduamente para que estas pessoas tenham voz na sociedade e possam de certa forma gritar para seus conterrâneos e para o mundo que os cerca o quanto são explorados, subutilizados, reduzidos ao mero assistencialismo governamental, tal qual seres de segunda categoria.

Verdadeiramente, esta luta não se relaciona apenas com quem sofre cotidianamente as barreiras da exclusão social, com quem não encontra meios, modos ou oportunidades de se desenvolver dignamente; é uma luta de toda a sociedade contra a doentia característica corrupta de assola o país e destrói a sociedade brasileira, é a luta de um povo democrático contra o fascismo velado, que discursa bonito e promulga leis de incentivo, mas que na realidade se aproveita da ingenuidade, desesperança, pobreza e analfabetismo de seu povo para perpetrar sua ininterrupta violência contra os menos favorecidos.

REFERÊNCIAS

Araújo, A.; Neto, F. (2014). A nova classificação americana para os transtornos mentais – o DSM - 5. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 17, 1, 67-82.

Bergo, M. (1999) Uma visão da síndrome de Asperger sob o enfoque de Vygotsky. In *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília.

Berguez, G. (1991). O autismo infantil e Kanner: estudo histórico e conseqüências teóricas. In: Mazet, P.; Lebovici, S. *Autismo e psicoses da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bobbio, N.; Matteucci, N.; Pasquino, G. (1998). *Dicionário de política*. 11ª. ed. Brasília: Universidade de Brasília.

Di Nubila, H.; Buchalla, C. (2008). O papel das classificações da OMS – CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 11, 2, 324-335.

First, M. Harmonization of ICD – 11and DSM. (2009). Opportunities and challenges. *The British Journal of Psychiatry*, 195, p. 382 – 390.

Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2008). *Pedagogia do Oprimido*. 40ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Habermas, J. (2000). *O discurso filosófico da Modernidade*. São Paulo: Martins Fontes.

Kim Y. et al. (2011). Prevalence of Autism Spectrum Disorders in a Total Population Sample. *Am J Psychiatry*, 168, 9, 904–912.

Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*.28(Supl I) S3-11.

Laurenti, R. (1994). Pesquisas na área da saúde: classificação de doenças. *Saúde e Sociedade*, 3, 2, 112-126.

Mcpartland, J.; Reichow, B.; Volkmar, F. (2012). Sensitivity and specificity of proposed DSM-5 diagnostic criteria for autism spectrum disorder running head: DSM-5 ASD. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 51, 4, 368-383.

Organização Mundial de Saúde. (1993). *Classificação dos transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Organização Mundial de Saúde. (2000). *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde.* CID – 10. 10. rev. São Paulo: Edusp.

Organização Mundial de Saúde (1992). *International statistical classification of diseases and related health problems*, 10ª Revision. Genebra: OMS.

Vasques, C. (2008) *Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: Análise da Produção Científico-acadêmica*. Trabalho Apresentado no GT-15 de Educação Especial.

Pedagogia da inclusão: atitudes e ações

Valéria Freitas [177]
Luís Carvalho [178]

Resumo
No domínio da escola inclusiva revela-se imperativo conhecer as atitudes dos professores relativamente à inclusão, já que a atitude é suscetível de intervir e controlar o comportamento e ações no que concerne à Pedagogia da Inclusão. Esta investigação apresentará um estudo no domínio das Atitudes Educacionais face à inclusão de alunos, inserida no âmbito de uma tese no curso de Doutoramento em Educação, da Universidade Lusófona, com o tema „Pedagogia da Inclusão: Atitudes e Ações®. Na perspetiva de educação inclusiva, Portugal vive um período de constante mudança e alteração na área da educação acompanhando a conjetura a nível mundial enquanto objetivo primordial a alcançar pelos sistemas educativos.
O tema apresentado adquire centralidade e pertinência investigativa, ao nível de análise macro organizacional, já que a aplicação empírica será efetuada a professores do ensino regular e da educação especial do 1º, 2º, 3º ciclo e ensino secundário, ao nível do território português. Na perspetiva da Sociologia das Organizações e da Educação será relevante entender as racionalidades, interesses e as lógicas de acção dos atores educativos deste domínio de estudo.
Esta linha de investigação, pretende verificar a atitude dos professores face à inclusão dos alunos com NEE, de modo a possibilitar verificar a sua concordância ou discordância sobre a inclusão dessas crianças, propondo um programa de intervenção promotor de Atitudes Educacionais face à Inclusão de alunos com NEE, na perspetiva de uma „Escola Para Todos®, onde a inclusão possibilitará uma via para o acesso à igualdade.
A investigação que se pretende realizar levar-nos-á a uma reflexão sobre a importância da compreensão das questões que se prendem com a Pedagogia da inclusão nas suas atitudes e ações face à inclusão de alunos, propondo um programa de intervenção promotor de atitudes educacionais face à inclusão de alunos, tema cada vez mais atual numa escola que se pretende fundamentalmente inclusiva. Neste sentido, respondendo aos objetivos definidos, será utilizada uma metodologia com caráter descritivo inserido no paradigma quantitativo, através do recurso da Escala AFI (Atitudes Face à Inclusão), triangulando com o paradigma qualitativo, recorrendo a um focus group.

Palavras-chave: Pedagogia, Inclusão, Atitudes, Ações, Formação Inclusiva de Professores.

[177] valeriafreitaspereira@hotmail.com, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT- Lisboa)
[178] luiscarvalho@esenf.pt, Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP- Porto)

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo no domínio das Atitudes Educacionais face à inclusão de alunos, a decorrer pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

No domínio da escola inclusiva revelou-se imperativo conhecer as atitudes dos professores relativamente à inclusão já que a atitude é suscetível de intervir e controlar o comportamento e ações no que respeita à Pedagogia da Inclusão.

Portugal vive nos dias de hoje um período de mudança e alteração na área da educação, bem como na sociedade portuguesa. Motivações de natureza económica, política, religiosa e filosófica andam de mãos dadas com o ensino e a educação e possibilitam as mudanças. Assumindo uma política educativa inteiramente inclusiva surge o novo decreto-lei nº 54 que gera uma futura e profunda mudança na inclusão. Adotando uma perspetiva visivelmente inclusiva, este decreto-lei, assim como os normativos relativos ao currículo do ensino básico e secundário e o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, assumindo-se como incitador e como suporte à implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo.

A Inclusão das crianças é fundamental, mas tem as suas restrições, uma vez que as crianças necessitam de um acompanhamento permanente e individualizado. Para as escolas este é um processo complexo dado que nem sempre têm meios e formação para dar resposta às suas necessidades.

A sociedade não valoriza a diferença, por isso, muitos obstáculos se têm colocado, uns estarão vencidos, mas muitos estão por vencer.

Apostar na oportunidade de conviver com outras crianças da mesma faixa etária permite o estímulo das suas capacidades interativas, coibindo o isolamento contínuo.

A criança tem o direito a ser educada num ambiente regular, onde a escola proceda às reorganizações adequadas no processo de ensino e aprendizagem, a fim de descobrir resposta para um dos direitos de todas as crianças que é o direito a uma educação igual e com qualidade que observe as suas necessidades tendo em conta a necessidade individual de cada um dos alunos como seres únicos e individuais. A possibilidade de interação com pares é a base para o desenvolvimento de todas as crianças. Acredita-se que a confraternização compartilhada da criança, na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa promover os contactos sociais e proporcionar um desenvolvimento potenciador e enriquecedor para todos.

As escolas abertas à diversidade são locais mais facilitadores e melhores para aprender e viver.

As aberturas das escolas prendem-se essencialmente com as atitudes dos professores. Apesar das mudanças respeitantes à escola inclusiva e das alterações a que assistimos nos planos curriculares, procurando incluir metas integrantes para a educação inclusiva continuamos a assistir a uma das barreiras à inclusão comentada na literatura como muito difícil de vencer, as atitudes e as ações.

Uma característica muito importante das escolas inclusivas é a mudança de

atitudes relativamente às diferenças entre os alunos. A nossa experiência profissional demonstra a dificuldade de trabalhar com as atitudes dos intervenientes no processo educativo. Para garantir o sucesso da educação inclusiva torna-se necessário que as atitudes dos professores face à inclusão, se prenda com uma atitude e ação de uma pedagogia diferenciada de forma a dar uma resposta positiva e eficaz a essas diferenças. Alguns estudos associam as atitudes dos professores às suas perceções pedagógicas, bem como à formação e experiência, sendo reveladoras para as possibilidades e limites da inclusão (Verdugo, Jenaro & Arias, 1995; Moberg, 1997; Pescador, Palomares & Arrang, 1999; Batsiou, Bebetsos, Panteli & Antoniou, 2008). Na mesma perspetiva, Silva (2002), refere que a inclusão tem sido "implementada sem que os professores do ensino regular tenham tido formação que os ajude no desempenho das várias e diferentes tarefas com que se vêem confrontados" (p.43).

A educação inclusiva promove programas que eficazmente potenciam o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação que também terão consequências positivas na formação pessoal bem como na vida ativa que cada cidadão.

Refletir sobre as mudanças que a formação dos professores promove nas atitudes face à educação inclusiva torna-se fundamental (Loreman, et al., 2007; Sharma, et al.,2006). Seguindo este desafio enquadrou-se a presente investigação na problemática da educação inclusiva, com a investigação da ação e atitudes dos professores face à inclusão de alunos numa perspetiva de pedagogia inclusiva analisando o impacto das mesmas na qualidade e sucesso da educação. Revelou-se motivadora e adequada, toda a investigação, na área da promoção da inclusão, com vista a apoiar mudanças mais inclusivas.

Dado que as crianças têm direito à igualdade de oportunidades, equaciona-se a questão central deste trabalho, da seguinte forma: "Como propor um programa promotor de Atitudes Educacionais dos professores face à Inclusão dos alunos?"

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O Direito à Escola Inclusiva efetiva-se com a garantia de acesso de todos os alunos à educação potenciando e facilitando a todos os alunos as condições adequadas para sua permanência e progressiva aprendizagem, que consistem no direito de estudar e de aprender.

Para que a Inclusão se efetive nas escolas tornam-se necessárias atitudes e ações que promovam a equidade de oportunidades a todos os alunos.

No que diz respeito aos professores, o impacto das suas atitudes é determinante na inclusão de alunos. Todos eles apresentam atitudes diferentes em relação aos alunos, o que é para um professor de educação especial visto como trabalho e mais um motivo de empenho e motivação, para outro professor, a presença de um aluno com necessidades educativas na sua sala de aula poderá ser apenas sinónimo de impedimentos e obstáculos.

A UNESCO (1985) realizou um estudo para entender quais as perspetivas dos professores face à integração de alunos com necessidades educativas no ensino regular. Os resultados revelaram que metade dos professores demonstrara uma atitude favorável face à integração destes alunos nas suas turmas, a outra metade preferia que estes ficassem em turmas separadas.

Podemos assim considerar, segundo Palácios (1987) duas variáveis respeitantes aos professores que são fundamentais para a inclusão, as suas atitudes e a sua ação em relação à formação, pois como já mencionámos, muitos são os estudos que apontam como conclusão que os professores não têm formação adequada para trabalhar com alunos com necessidades educativas.

No que se refere a educação inclusiva, em toda a sua evolução, a humanidade expressou de formas várias a sua posição face ao diferente. O seu relacionamento com este conjunto de indivíduos não é mais do que o espelho do seu percurso e dos valores que a caracterizaram ao longo da história. Assumindo-se que a educação da criança numa perspetiva inclusiva percorreu vários estádios, percebe-se que o padrão de evolução português se aproxima do de outros países (Felgueiras, 1994).

Neste sentido torna-se pertinente numa perspetiva de contextualização entender a evolução da inclusão no atendimento às crianças desde os anos 70 até aos dias de hoje, com especial ênfase para a sua evolução em Portugal.

Nos fundamentos da inclusão e na sua pedagogia, todos os agentes educativos, psicologia educacional e escolar acompanham e auxiliam alunos que apresentam alguma necessidade especial, contribuindo com aspetos teóricos e métodos apropriados à concretização da inclusão destes alunos nas escolas.

De um modo geral, diríamos que os professores são responsáveis pelo ensino e os alunos pela aprendizagem. Porém, acontecem fatores biológicos, sociais e psicológicos a interferirem nessa relação. Na inclusão nem sempre são estes os únicos responsáveis pelo processo. Para Glat & Oliveira (2004, p.5) "Os profissionais de educação não são os únicos responsáveis pelo currículo. Há um conhecimento fundamental que está na área de especialização do especialista, mas também há conhecimento que vem da comunidade dentro e fora da escola e dos próprios alunos, o que pode melhorar extraordinariamente o currículo. Assim, ele precisa ser democrático, abrangente e inclusivo, a fim de atender à individualidade do aluno".

Com efeito, psicólogos, professores, familiares e escola devem atuar conjuntamente e considerar os fatores passíveis de interferir no processo de aprendizagem do aluno especial. Ainda segundo Glat & Oliveira (2004, p.2) "para que a inclusão escolar seja real, o professo deve ser alertado e treinado (tanto psicologicamente quanto intelectualmente) para mudar sua maneira de ensinar e adaptar o que vai ensinar, a fim de atender às necessidades de todos os alunos, incluindo os que têm as dificuldades mais sérias".

Esta investigação ocorreu a partir de um levantamento da temática bem como em trabalhos académicos, dissertações e teses, produzidos ao longo dos anos, que trazem contribuições relevantes para o tema proposto na pesquisa.

METODOLOGIA

A metodologia compreende a "capacidade de orientar um processo de investigação", de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001, p.2459), enquanto para Lakatos & Marconi (2008, p. 46), a metodologia é observada como "o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detetando erros e auxiliando as decisões da cientista". De acordo com Afonso (2005), a investigação compreende uma estrutura social e histórica que retrata e transforma o ambiente social em que se encontra inserida e orienta para o paradigma do conhecimento científico.

Neste capítulo, pretendemos explanar a forma como o nosso estudo será organizado, tornando-se pertinente caraterizar os instrumentos escolhidos, a amostra em estudo, bem como os diversos procedimentos utilizados e a tipologia do tratamento de dados efetuada, para a verificação das hipóteses e para a resposta às questões.

A caraterização do nosso estudo designar-se-á de não experimental, visto que não efetuaremos manipulação de fatores, nem qualquer controlo de variáveis. O método que pretendemos contemplar no nosso estudo insere-se na categoria de investigação descritiva, que descreve aspetos de uma situação (Polit & Hungler, 1995) ou factos e fenómenos de uma realidade (Triviños, 1992).

Deste modo, no sentido de esclarecer a organização do nosso estudo, e após contextualização do quadro teórico de suporte, pretendemos fundamentar, em função dos objetivos definidos, a opção metodológica que originará esta investigação. Iniciámos a apresentação do estudo com a problemática, sendo delineados os objetivos e questões de investigação, assim como os procedimentos metodológicos na seleção da amostra, na definição das variáveis e instrumentos de avaliação utilizados e a tipologia do tratamento de dados efetuada, para a verificação das hipóteses e para a resposta às nossas questões.

Segundo Carmo & Ferreira (1998) esta área da investigação procura compreender e explicar a situação atual do que pretendemos estudar. Para este tipo de investigação utiliza-se normalmente uma recolha de dados através de um questionário.

O presente trabalho assumirá a forma de uma investigação quantitativa e qualitativa que, com a ajuda do questionário (escala AFI), que nos possibilitará a verificação da existência, ou não, de relações entre variáveis. Carmo & Ferreira (1998) afirmam que o propósito de um estudo correlacional consiste em investigar se existe ou não relação entre duas ou mais variáveis quantificáveis. Outro método utilizado para a recolha de dados será o focus group. O focus group caracteriza-se por ser uma atividade coletiva permitindo a compreensão dos processos de construção da realidade dos grupos estudados, suas ações quotidianas e comportamentos (Gatti, 2005). Neste domínio da investigação, poderemos obter uma interpretação significativa e complementar dos dados obtidos através dos diferentes instrumentos, permitindo analisar as Atitudes Educacionais face à

Inclusão de alunos e fornecer uma maior validade ao trabalho através da triangulação dos instrumentos utilizados e dos dados daí resultantes, dando, deste modo, maior validade e fiabilidade às conclusões obtidas.

Assim, a questão de partida que presidirá ao estudo empírico será a seguinte: Como propor um programa promotor de Atitudes Educacionais dos professores face à Inclusão dos alunos?

Partindo dos objetivos delimitados, e de um conjunto de pressupostos inerentes à revisão da literatura, propomo-nos dar resposta ao problema de investigação, procurando colaborar para a compreensão da importância das atitudes dos professores no processo de inclusão de todos os alunos no ensino regular e identificar as variáveis que influem e demarcam as suas atitudes face à inclusão dos alunos, de modo a produzir informação útil que possibilite aos professores professarem um conjunto de práticas que os motive, oriente e desperte para a efetiva inclusão.

Independentemente das atitudes (sejam positivas ou negativas) que os docentes exteriorizem estas estarão associadas com a formação de valores, de conceitos ou preconceitos, das futuras gerações. Torna-se necessário dispor de instrumentos fiáveis e válidos que permitam avaliar as atitudes educacionais dos professores e a sua relação com o processo de inclusão.

Para tal, pretendemos incluir neste estudo os professores do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário e Educação Especial, ao nível do país – distritos – em concertação com os objetivos do estudo implementando uma metodologia assente na recolha de dados a partir de um questionário. A análise dos dados estatísticos do questionário será efetivada com recurso ao programa SPSS – Statistical Package for Social Sciences.

Aportar ao nível da investigação a formação de professores assenta num estudo difícil e sensível. Referir e relacionar os professores de todos os ciclos com as suas atitudes face à inclusão dos alunos torna-se mais complexo, dada a importância que tem para a escola inclusiva, onde queremos que todos possam ter um lugar de pleno direito.

No entanto, nos dias atuais, a inclusão, dados os quadros legais, tem constituído uma preocupação na organização escolar. Dai a importância em aprofundar esta realidade para encontrar evidências que possam ajudar a refletir sobre esta problemática e poder relacionar esta pedagogia da inclusão nos diferentes ciclos de ensino, bem como nas diferentes regiões do país.

A escola e a sociedade exigem cada vez mais dos profissionais da educação pelo que todos os contributos para a melhoria da sua formação são necessários e pertinentes (Esteves, 2005).

RESULTADOS ESPERADOS

A presente investigação traz como contribuição aos estudos realizados sobre a Educação Inclusiva, no âmbito das atitudes e atuação dos professores na sua efetivação e exigibilidade, bem como a necessária implicação do princípio de

igualdade de acesso a todos os alunos à escola, como um dos princípios constitucionais do Direito à Educação. Um sistema educativo para ter sucesso tem de garantir aprendizagens de qualidade para todos os alunos bem como garantir que no final da escolaridade obrigatória, todos alcançaram um perfil de base humanista, que tem como base o desenvolvimento de valores e de competências que os torna capazes de serem cidadãos futuros ativos e livres propiciando o bem-estar de todos.

As atitudes dos professores e as ações, numa perspetiva da Educação inclusiva, evidenciam uma reflexão lógica que se sustenta nas abordagens teóricas que têm suscitado reflexão e mudança de atitude em relação à inclusão.

Em Portugal, a "educação inclusiva", foi introduzida com o Despacho Conjunto N.º 105/97, de 1 de julho. A partir desta data, vários normativos foram publicados nesse sentido e, a inclusão é entendida como uma reestruturação necessária na escola. O fundamento da educação inclusiva consiste numa escola que deve ser para todos, independentemente do sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual (Ainscow, 1997; Armstrong, 2001; Correia, 2001; Rodrigues, 2001; Warwick, 2001). O conceito "escola para todos" pressupõe recursos que deverão ser proporcionados às crianças em qualquer momento do seu percurso escolar.

A filosofia subjacente a uma Escola Inclusiva tem por base um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é valorizada, tendo como base de sustentação sentimentos de partilha, participação e amizade, remetendo para aspetos como o sentimento comunitário, a participação de todos os alunos e o respeito pela diversidade, constituindo-se como um incentivo às escolas a esforçarem-se por encarar o aluno como um todo, dando relevância não só aos aspetos académicos, mas também aos aspetos socio-emocionais e de cidadania (Schaffner e Buswell, 1996).

A meta das escolas inclusivas será, desta forma, um sistema educativo que permita uma resolução eficaz às necessidades dos alunos. Revela-se necessária, entre outras condições, uma cultura de colaboração que sustente a resolução de problemas e facilite o desenvolvimento profissional dos professores, com vista a uma melhoria educativa. Atualmente, a educação inclusiva adota, uma centralidade no quadro dos discursos político e nos novos dispositivos legais, constituindo a agenda atual da comunidade educativa nacional e internacional.

Da reflexão sobre esta visão, torna-se imperativo aprofundar os conhecimentos sobre os fatores que contribuem para a promoção de uma escola inclusiva, incidindo sobre a nossa questão em estudo "Quais as Atitudes e Ações Educacionais face à Inclusão?". Desta questão emerge a necessidade de dar resposta às seguintes questões de investigação: Quais as Atitudes Educacionais dos professores do 1º Ciclo face aos alunos? Quais as Atitudes Educacionais dos professores de Educação Especial? Quais as dificuldades, que os professores sentem, para promover a educação inclusiva e relacioná-las com o tipo de atitudes que exteriorizam, com o seu percurso e necessidades de formação?

Desta contextualização surgirão contributos para a promoção de atitudes de

professores face à inclusão e estratégias de minimização das dificuldades que os professores sentem na promoção da educação inclusiva bem como uma plataforma de aprendizagem na relação do tipo de ações e atitudes a adotar. A educação inclusiva tem vindo a afirmarse, a nível mundial, como uma meta a alcançar pelos sistemas educativos e deste modo pretendemos com este estudo melhorar as práticas educativas definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão através de um programa promotor de Atitudes Educacionais dos professores face à Inclusão dos alunos.

Contribuindo este estudo para que através da pedagogia da educação, através das atitudes e ações a educação seja um direito de todos, onde haja o compromisso e a responsabilidade da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico.* Porto: Asa Editores.

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. *Caminhos para as escolas inclusivas*, 11-31.

Ainscow, M.; Porter, G. & Wang, M. (2000). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bautista, R. J. (1997). Uma escola para todos: A integração escolar. In R. J. Bautista (Org.), Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.

Candeias,A. A. (2005). *Educação inclusiva: concepção e práticas*. Évora: CIEP, Universidade de Évora.

Carmo, H. & Ferreira, M. M., 1998. *Metodologia da Investigação: guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, O. & Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM.

Correia, L. M. (2008a). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008b). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE.* Porto: Porto Editora.

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001), p. 2459.

Esteves, E., & Leite, L. (2005). Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas na licenciatura em ensino da física e da química. In Actas do Congresso GalaicoPortuguês de Psicopedagogia, 8 (pp. 1751–1768). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Freire, P. (2001). *Educação e Mudança*. Editora Paz e Terra, SA.

Felgueiras, I. (1994). As crianças com NEE. Como as educar? *Inovação,* 7(1), 23-35.

Fernandes, D. (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. In M. L. Rodrigues (Org.), Quarenta anos de políticas de educação em Portugal: A construção do sistema democrático de ensino (Volume I, pp. 231-268). Coimbra: Almedina.

Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

Glat, R.; Ferreira, J. R.; Oliveira, E. Da S. G., E Senna, L. A. G. (2004). *Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil.* Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial. Disp. em www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/ inclusiva, acessado em nov./2004.

Jesus, S. N. & Martins, M. H. (2000). *Escola Inclusiva e apoios educativos*. Lisboa: Edições Asa.

Lakatos e Marconi (1983) A Variável dependente de um estudo de caso.

Leitão, L. (2007). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Atitudes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, da Região Autónoma dos Açores.* Tese de Doutoramento não publicada. Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.

Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo:gobernando através de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada, 16.* Acedido em 15 de janeiro de 2012 em http://www.uned.es/reec/pdfs/16-2010/03_novoa.pdf.

Nunes, C. & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas.*

Palácios, J. (1987). Las atitudes de los professores hacia la integración. *Revista de Educación*. 209-215.

Portugal, ME (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – Educação Inclusiva.

Rodrigues, D. (2002). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (Org), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva.* Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (Org.). (2003). *Perspectivas sobre inclusão. Da educação à sociedade*

Schaffner, C.B. & Buswell, B. E. (1996). Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. In W. Sttainback; S. Stainback (Eds.). *Inclusion: a guide for educators*. Baltimore: Paul Brooks.

Silva, M. O. E. (2002). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores. *Inclusão*, 2, 33-48.

Silva, M. O. E. (2007). Inclusão: concepções e práticas nos últimos dez anos- relato de uma experiência. Paper apresentado na Conferência II Ciclo de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva, Rio Grande do Norte, Universidade Federal.

Silva, S. (2008). Atitudes da comunidade escolar face à inclusão de alunos com deficiência: estudo exploratório das atitudes dos professores de educação física face ao ensino de alunos com deficiência motora. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Sousa, Jerónimo (coord.). (2015). *Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão.* DGE/DSEEAS.

Triviños, A. (1992). Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. S. Paulo: Atlas Tuckman, B. (2000), *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). *Declaração de salamanca.* (Conferencia mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade): UNESCO.

Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva.* Porto: Porto Editora.

A satisfação na profissão docente

José Robson de Almeida [179]
Marli Silvana da Silva [180]

Resumo
A formação tradicional do jovem em adquirir educação, conhecimento cognitivo e ética, ao longo da história do desenvolvimento humano, esteve ancorada, na relação PAIS-FILHOS, na relação PROFESSOR-ALUNO e na relação mais difusa com a SOCIEDADE. Porém, com o a velocidade do desenvolvimento tecnológico, novos protagonistas se destacam, como Smartphones e Micro Computadores, para influenciar na saúde e no processo de educação, habitando os bolsos, os quartos, os colégios e as mentes de muitos atores em formação. Esta nova realidade, provoca novos desafios e novas reflexões que nos levam a questionar qual a influência dos VALORES TRADICIONAIS e dos OS VALORES DAS CULTURAS JUVENIS e os seus impactos no processo de desenvolvimento dos seus educadores. Como é de conhecimento da humanidade, não existe educação sem valores e Professores. Com a presente comunicação pretendemos fazer o estado da arte do problema enunciado, recorrendo a autores de maior impacto e credibilidade. De forma a discutir e esclarecer os fatores relevantes, que nos ajudem a orientar o caminho da nossa investigação. Nesse momento histórico, da sociedade contemporânea, refletir sobre o choque dos valores culturais entre as gerações é um contributo de grande importância.

Palavras-chave: Doenças; Professores; Crianças; Família; Valor.

1. INTRODUÇÃO

Em qualquer campo do saber é imprescindível o esforço do investigador em fazer um balanço sistémico sobre o que foi produzido em um hiato de tempo e a sua abrangência. É o que o mundo acadêmico entende como o *estado da arte ou o estado do conhecimento*. Nesta comunicação pretendemos fazer um estudo das doenças na profissão docente, embasado nos resultados dos autores de maior impacto e credibilidade no espaço de tempo de 1999 a 2019, haja vista, que nesse momento a minha pesquiza, não encontra-se nesse estágio de desenvolvimento.

Segundo Davies (2007) a confiabilidade do universo a ser investigado dependerá das fontes e do tratamento que será dado pelo investigador. A decisão de levantar a produção acadêmica do tema Doenças na Profissão Docente é

[179] almeidajrobson@gmail.com, Doutorando em Educação CeiED
[180] marliquimicaintegral@gmail.com, Doutorando em Educação CeiED

devido a importância desses protagonistas da educação no meu dia dia. Como Diretor Pedagógico a 27 anos, no Colégio Santa Mônica, uma instituição pivada de ensino, com ceca de 1300 alunos e 180 funcionários, dentre os quais 98 são docentes, do Maternal (crianças de 2 anos) até o Terceiro do Médio (jovens adultos de 16/17 anos). É nesse hibridismo de Valores, entre diferentes gerações, que cada vez mais se faz necessário discutir sobre a saúde, fisica e mental do protagonista educador, o PROFESSOR.

Para a investigação os atalhos selecionados foram:

1. Obtenção de informações contidas fontes de referência, como o Banco de Teses da Biblioteca Nacional de Lisboa (http://repositorio.ul.pt) e da RACCP; (https://www.rcaap.pt);
2. Selecionar escritores que filtrarão a base de dados a percorrer;
3. E fazer uma investigação que terá, como base de partida, os campos: Os títulos, Os Resumos, e palavras-chave o que irá promover segurança e pertinência a investigação.

2. PROBLEMÁTICA

Estudos da evolução da educação na formação dos seus atores tornam-se atraentes quando são entrelaçados a melhoria direta no cotidiano do homem moderno, na geração de benefícios sociais e econômicos. É através da busca do conhecimento que o ser humano pode, ou pelo menos deveria, humanizar-se para alcança seus objetivos individuais e coletivos. Porém, para tais propósitos sempre exigirão um aprendizado básico, em casa com os familiares, nas escolas com os seus professores e, também, com sociedade e suas culturas. Para Nóvoa (2002, p. 1) "O professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino". Todavia, a verdadeira função dos docentes é, até os dias de hoje, uma incógnita que nos leva a explorar as causas das doenças nos docentes uma vez que, as manifestações de insatisfação perante as mudanças bruscas de valores juvenis podem evidenciar de várias formas: fadiga-exaustão, mal-estar, stress, absentismo, desejo de abandono, a saúde física e mental do docente.

Com certeza a profissão docente é uma das que mais exigem do homem a sua humanidade. E, em El Valor de Educar, Savater (1997, p.6) cita que

> Incluso existe en España ese dicharacho aterrador de «pasar más hambre que un maestro de escuela»". Será que o Valor social da profissão é uma determinante nessa escolha? O próprio Savater (1997, p.6), sinaliza "Hay que evitar el actual círculo vicioso, que lleva de la baja valoración de la tarea de los maestros a su ascética remuneración, de ésta a su escaso prestígio social [...].

Para Savater (1997, p.12) "Nossa humanidade biológica precisa de uma confirmação posterior, algo como um segundo nascimento no qual, através do nosso

próprio esforço e do relacionamento com outros humanos". Nossos filhos irão depender de um bom exemplo, um espelho, *que tenha saúde física e mental*, um *professor*, um *médico social,* para ensinar-lhes a ser verdadeiros representantes da nossa, *sábia espécie*, para influenciar na saúde e no processo de educação.

Partindo desse pressuposto, com esta comunicação, pretendemos delinear o estado da arte do problema enunciado, no hiato temporal de 1999 a 2019. Os dados dessa pesquiza são oriundas de *trabalhos já realizados* por autores de impacto e credibilidade.

Para (Arendt, 1992) "[...] aprendizagem de valores, de princípios e respeito numa sociedade constituem-se num duplo compromisso dos adultos em relação aos jovens; da família e da escola com os novos seres humanos que chegam ao mundo". A mesma (ARENDT, 1992) sinaliza que "A educação é o ato de acolher e iniciar os jovens no mundo, transmitindo-lhes aprendizagens e conhecimentos que representem a herança simbólica comum a todos os seres humanos". Mas será que este que ensina adoece ao exercer sua profissão?

Perrenoud (2000, p. 112) já sinaliza que

> [...] os professores são os primeiros artesões e cabe a estes profissionais o grosso trabalho de desenvolver e manter o diálogo, mesmo que em uma visão assimétrica e míope de reciprocidade. [...]". Como Nóvoa cita (1999, p.7) "[...] Trata-se, sobretudo de criar condições para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança". Os profissionais do ensino precisam de condições humanas para exercer o seu ofício.

O homem presenciou nos últimos cinquenta anos muitas mudanças profissionais e tecnologias, mais do que em toda a sua existência. Contudo, será que essa evolução tem ajudado a espécie humana a concatenar os conhecimentos com a simples prática dos bons valores educativos?

Para Arendt, (2001, p. 212) "O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções [...]".

Para Nóvoa, (1999, p. 7) "[...] Trata-se, sobretudo de criar condições para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança".

3. AS DOENÇAS DOCENTES A NÍVEL INTERNACIONAL

Os docentes tendem a alguns fatores que estimulam a aparição do stress nesse processo, Alves (1997, p.91).

Os métodos que contribuíram para a realização estas reconfigurações tecnológicas na educação dos valores juvenis, estão muito a frente da compreensão dos docentes tradicionais, ocasionando assim, uma necessidade de adaptação imediata a realidade atual. Diante desse contexto, o docente apresenta quadros

elevados de stress e outras doenças adquiridas no percurso da busca de novos aprendizados.

A tabela apresenta 183 publicações de relevância no período de 1999 a 2019.

Tabela 1.
O que dizem os registos acadêmicos em relação a produção científica sobre as doenças na profissão docente?

Com a necessidade de constantes adaptações para o acompanhamento dos autores	N	Data	Tipo de Documento	Quantidade	Tipo de acesso
Vários Autores	18	2013 / 36	Dissertação de Mestrado	183	Acesso Aberto 285
Costa, Nilza	3	2016 / 27	Tese de Doutoramento	34	Acesso restrito 6
Roldão, Maria do Céu	3	2007 / 26	Artigo de Investigação	31	Acesso embargado 1
Abelha, Marta	3	2017 / 26	Objeto de Conferência	14	
Martins, Idalina	3	2012 / 26	Livro	12	
Freitas, Cláudia	3	2010 / 21	Outro	9	
Branco, Carla	2	2015 / 20	Relatório	4	
Corticeiro Neves, Miguel	2	2014 / 19	Capítulo	3	
Cruz, Olga	2	2011 / 19	Palestra	1	
Ferreira, Ana Teresa	2	2009 / 18	Artigo Científico	1	

Foram 116 Dissertação de mestrado; 28 Teses de Doutoramento; 19 Artigos de investigação; 06 como objetos de conferências, 05 livros; Outros 03; Relatório 01; Capítulos 01.

Tabela 2.
Quantidade de publicações por ano

ANO	QUANT	ANO	QUANT	ANO	QUANT	ANO	QUANT
1999	01	2000	00	2001	01	2002	03
2003	02	2004	01	2005	02	2006	14
2007	14	2008	10	2009	08	2010	11
2011	12	2012	08	2013	19	2014	13
2015	11	2016	23	2017	22	2018	04
2019	00						

Após análise da tabela acima verificou-se que nos anos de 2016 e 2017 o número de investigações abordando o tema "doenças na profissão docente" cresceu significativamente.

Estudos Internacionais feitos por instituições de grande credibilidade como o OCDE, pelo PISA, TIMSS, PIRLS e agora a Fundação Varkey Gems disponibilizam dados que ratificam o tema abordado:

Destaco algumas conclusões dos investigadores da Fundação Vacacion que podem trazer reflexões quanto ao tema da investigação:

> Não existe uma correlação específica entre o status atribuído ao professores através da sua pontuação no Índice, e os resultados O país deles. Existem, no entanto, variações significativas entre diferentes países, devido a uma série de diferenças potenciais percepção e cultura.
>
> China, Coréia do Sul, Turquia, Egito e Grécia respeitam suas professores mais do que todos os outros países europeus e anglo-saxões." "Israel e Brasil aparecem na extremidade inferior do status do índice com fatores de 2 e 2,4, respectivamente.

Para Nóvoa (1991, p.15) retrata sobre o trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de 'stress' é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades (Cole & Walker, 1989).

4. CONCLUSÃO

Para Arendt a preocupação com a perda da "tradição", definida como "o fio que nos guia com segurança através dos vastos domínios do passado, inspira a

autora a concluir que a educação é o ato de acolher e iniciar os jovens no mundo, transmitindo-lhes aprendizagens e conhecimentos que representem a herança simbólica comum a todos os seres humanos". E sem acolher os atores da educação principalmente quando doentes, física ou mentalmente e outras mazelas às heranças simbólicas não chegaram aos jovens.

Para Antônio Nóvoa (2002) em *Formação De Professores E Profissão Docente*, destaca-se a necessidade da componente prática, com foco no processo de ensino aprendizagem e no exame da atuação de outros professores mais experientes auxiliarem na formação dos mais jovens. Aborda também a insatisfação docente, a importância da motivação e valorização docente. E a falta de motivação os levam as doenças e as decepções.

Segundo António Sampaio Nóvoa, em palestra recente na universidade Lusófona, chama a atenção de que muitos indivíduos de outras profissões querem intitular-se conhecedores da Educação, mas alerta que é o Professor o seu grande maestro, mas que sem saúde ele docente, nada pode fazer.

Para Savater (1997) em sua obra traduzida, *O valor da educação* é exaltado através da mediação social em uma abordagem da necessidade de explicar o comportamento humano na relação com o outro. Ressalta que a educação deve transmitir conhecimentos reais, não somente desenvolvimento de habilidades. E Ser um Humano é zelar pela vida, deixar o professor adoecer e pedir o melhor de nós, um espelho para a espécie sobreviver.

A doença na profissão docente é uma realidade e devido o alargamento das investigações nos últimos anos ratifica essa nossa visão. Tanto os Valores Tradicionais, quanto as Microculturas Juvenis podem influencia tanto no aumento e na redução das doenças da profissão docente. Porém qual é a sua visão em relação a esta problemática? A situação dos docentes é preocupante? O que você acha que deveria se feito?

REFERÊNCIAS

Arendt, H. (1995). *A Condição Humana.* (7ª ed., p. 212). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Arendt, H. (1995). *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva.

Almeida, J. R. (2015). *Colégio Santa Mônica: uma porta aberta para o Ensino Superior* (Master's thesis).

Brás, J. G. V. (2017). Metamorfoses na formação de professores de Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (14), 47-54.

Brás, J. V., & Gonçalves, M. N. (2009). A moralização da voz docente (finais da Monarquia e I República). In *Actas do X Congresso Internacional Galego.*

Davies, P. (2007). Revisões sistemáticas e a Campbell Collaboration. In Thomas, Gary e Pring, Richard. *Educação baseada em evidências*. Porto Alegre: Artmed.

Ferreira, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas 'Estado da Arte'. Educação & Sociedade, ano XXIII, número 79, Agosto/2002.

Garcia, M. (2012). *O Imperador Erudito,* Histórias da História,

Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do Futuro Presente Educa. Instituição de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade*. 1649-013 Lisboa/ Portugal.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente.*

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências Para Ensinar/Philippe Perrenoud:* trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed.

Teodoro, A. (2003). *Recensão. Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*, de António Teodoro.

Savater, F., e Monterrey Instituto de Tecnologia e Ensino Superior Cátedra Alfonso Reyes. (1997). *O valor da educação*. Barcelona: Ariel.

Promoção da criatividade como competência transversal no ensino superior

Lilian Débora De Oliveira Barros [181]
Ema Patricia Oliveira [182]

Resumo
Uma das principais funções das instituições de ensino superior é a criação de oportunidades de formação adequadas às exigências profissionais na sociedade atual, onde os perfis se têm vindo a tornar mais ecléticos e instáveis ao longo do tempo. Por outro lado, importa assegurar uma formação humanista e não circunscrita à promoção de aprendizagens de caráter utilitarista e pragmático no domínio científico de cada curso. Assim, a promoção de competências transversais junto dos estudantes constitui, também, uma importante função, onde se destacam, entre outras, a criatividade e o pensamento crítico. Neste trabalho é apresentado um projeto de investigação enquadrado numa tese de doutoramento, o qual tem como principais objetivos: (1) analisar como a criatividade é contemplada em documentos formais de diferentes cursos do ensino superior português; (2) conhecer as perceções de estudantes e docentes sobre a criatividade e sua promoção nesse contexto, e; (3) identificar práticas utilizadas para o estímulo à criatividade no ensino superior. Mais concretamente, apresenta-se um estudo exploratório inicial, centrado no primeiro objetivo enunciado. Para o efeito, foi realizado um levantamento e análise documental de uma amostra de cursos de licenciatura, com materiais disponíveis online, das 32 universidades públicas portuguesas. A análise incidiu sobre os objetivos e resultados de aprendizagem contemplados nos planos de estudo e respetivas Unidades Curriculares (UCs). Os resultados preliminares deste trabalho apontam para a promoção da criatividade em cursos da área das Ciências Sociais e Humanas, seguido dos cursos de Ciências Exatas e Engenharia. Até o momento não identificamos evidencias sobre a promoção da criatividade nos cursos da área das Ciências da Vida e da Saúde e das Ciências Naturais e do Ambiente.

Palavras-chave: Promoção da Criatividade, Competências, Ensino Superior

INTRODUÇÃO

Numa sociedade marcada por constantes mudanças e novos desafios, onde a produção de conhecimento tem avançado a um ritmo galopante, a capacidade de resolução criativa de problemas, de geração de ideias originais e criação de

[181] Ldeborab@gmail.com, Unidade Da Beira Interior, Covilhã
[182] Ema@Ubi.Pt, Unidade Da Beira Interior & Labcom.Ifp, Covilhã

soluções úteis e produtos inovadores é fundamental. A valorização do conhecimento e sua aplicação ao mundo do trabalho é, portanto, bastante reconhecida (Drucker, 1993; Valente, 1999). Aliado a isso, estamos inseridos numa modernidade denominada "líquida" (Bauman, 2001):

> Os fluídos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos e propensos a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas por um momento (p. 8).

Neste sentido, tomar decisões de forma consciente e ponderada é um requisito para uma adaptação mais eficaz face a novas situações, tornando os indivíduos mais capazes de reagir de forma rápida, diferencial e eficaz às mudanças e exigências da vida quotidiana. Além disso, como aponta Berman (1986), os indivíduos modernos não só devem estar preparados para mudanças, mas também para aprender a buscar ativamente por elas. Essas mudanças sociais, ao longo dos anos, têm vindo a confrontar o mercado de trabalho em busca de profissionais que se engajem a um perfil mais fluido, sendo ele "criativo, bem formado e ousado, que relaciona muitos dados e faz inusitadas sínteses, que lê o presente, que sabe lidar com conflitos, que sabe trabalhar em grupo e que, principalmente, se sente estimulado e provocado diante de desafios" (Mosé, 2013, p.25).

As universidades, além de sua função em auxiliar os estudantes a possuírem uma opinião fundamentada e crítica, contextualizada à realidade social, buscando o avanço científico, tecnológico e cultural, devem possibilitar cursos adequados às necessidades atuais do mercado de trabalho. O ensino universitário "deve balancear as exigências profissionais de caráter mais pragmático e utilitarista com as exigências de uma formação geral humanista e que propicie valores éticos fundamentais" (Wanderley, 1987, p.34). Tais proposições estão de acordo com a Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro da Assembleia da República, que trata do Regime jurídico das instituições de ensino superior em Portugal. Por isso, é importante as universidades estarem constantemente atentas às necessidades sociais e do mercado de trabalho e periodicamente revisitarem o que vem sendo trabalhado nos cursos, no sentido macro, ou seja, na formação do cidadão crítico, com poder argumentativo e no que diz respeito às atualidades próprias de cada área e aos perfis cada vez mais ecléticos do mercado.

> Nestes tempos de mutações profundas e de incerteza acentuada, deve-se investir muito na educação, facilitando assim o emprego, despertando as mentes e as consciências diante dos novos desafios, facilitando o acesso à cultura e reduzindo a exclusão. A educação é o melhor investimento social (Pourtois & Desmet, 1999, p. 46).

Na busca por uma "Europa do Conhecimento", e com o impulso da implementação do processo de Bolonha, as instituições europeias têm-se vindo a estruturar de modo a gerar um espaço unificado para um ensino superior mais coeso, competitivo e motivador para docentes e alunos, no intuito de promover

a mobilidade e a empregabilidade dos seus diplomados. O impacto do processo de Bolonha nas instituições de ensino superior europeias suscitou um movimento de reforma destas instituições, que geraram reflexões relativas aos currículos em termos de estruturas, programas de graduação e abordagens de aprendizagem, ensino e avaliação. Por este motivo, as universidades uniram-se em parceria para desenvolver o projeto *Tuning Education Structures in Europe*, reunindo especialistas de diversas áreas, vinculados a instituições europeias de ensino superior dos países envolvidos. Este projeto, como afirmam González e Wagenaar (2006), prima pela valorização da diversidade da educação, entendendo-se que a mesma não se deve pautar por uma formação sustentada num único currículo ou plano de ensino, pois essa ação poderia restringir a independência dos especialistas académicos e não contemplaria as particularidades intrínsecas de cada país. Procura-se, então, identificar pontos de referência relacionados com as competências genéricas e específicas de cada área de conhecimento para graduados do primeiro e segundo ciclos, com foco no desenvolvimento de estratégias concretas que melhor se adequem à inovação.

Uma ação relevante do Tuning foi a realização de entrevistas com a participação de *stakeholders*, docentes, estudantes e empregadores de diferentes áreas, sobre as competências que esperavam encontrar nos diplomados. O relatório desta ação apresenta a identificação de 30 competências, não específicas de uma determinada área científica, mas que atravessam as várias áreas, por isso são consideradas como parte das competências transversais (González & Wagenaar, 2006). Estas competências foram agrupadas em três grandes grupos: instrumentais (capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas); interpessoais (capacidade de interação social e cooperação); e sistémicas (capacidade de compreensão de como um sistema é estruturado). Destacamos, entre as competências sistémicas, a capacidade para gerar novas ideias, como uma das que se podem associar de forma mais evidente à criatividade. Quando solicitado aos *stakeholders* que elencassem cada uma das competências identificadas por ordem de importância, a criatividade ficou colocada na décima posição na opinião dos empregadores, e em 12º lugar na classificação final considerando os demais *stakeholders*. Estes dados fortalecem a necessidade da promoção da criatividade no ensino superior, independentemente da área científica de formação.

A criatividade é alvo de um número vasto de concetualizações, porém, vários autores (Alencar & Fleith; 2003, Fryer, 2008; Morais, 2001) alertam para a existência também de ideias erróneas e falta de conhecimento e domínio sobre o tema. Uma destas ideias consiste em considerar que a criatividade faz parte de uma habilidade exclusiva de um grupo de indíviduos mais sensíveis, dos quais se destacam os que possuem interresse em áreas artísticas. Ferreira e Resende (2013) verificaram que esta opinião predomina, ainda, entre docentes, o que alerta desde logo para a necessidade da sua desmistificação junto deste grupo de profissionais, bem como a sua sensibilização e esclarecimento sobre o tema, por forma a que se assegure a implementação de metodologias para o estímulo à criatividade junto de todos os estudantes. Apesar de existirem múltiplas perspetivas e concetualizações acerca da criatividade, a literatura é consensual sobre a

possibilidade do seu desenvolvimento em qualquer pessoa, nas diversas faixas etárias (Cropley & Cropley, 2009; Fautley & Savage, 2007; Maker, Joe & Muammar, 2008; Weisberg, 1993; Woythal, 2014). Nesta linha, defende-se que o desenvolvimento da criatividade resulta da interseção de aspetos relacionados não só com a pessoa, mas também com o ambiente e com o próprio processo criativo (Chagas, Aspesi, & Fleith, 2005). Esta ideia pode ser reforçada ao reconhecermos a importância da criatividade nos mais diversos contextos da atuação humana, como por exemplo na invenção de propostas inovadoras na área das ciências e tecnologias, na elaboração de novas estratégias para a gestão de uma empresa, no socorro médico de emergência em espaços com poucos recursos, ou até na produção de soluções originais para os problemas quotidianos que surgem na vida de qualquer pessoa.

Face ao exposto, está a ser desenvolvido um projeto de doutoramento que tem como principais objetivos: i) analisar como a promoção da criatividade está formalmente contemplada nos documentos oficiais de diferentes universidades públicas portuguesas; ii) descrever as conceções de docentes e discentes sobre a criatividade; iii) conhecer as perceções de estudantes e docentes sobre a promoção efetiva da criatividade nos seus cursos; iv) identificar práticas utilizadas para o estímulo à criatividade no Ensino Superior e; v) compreender como ocorrem os fatores relacionados ao processo criativo e seu desenvolvimento dentro das universidades. No trabalho aqui apresentado descrevemos uma pesquisa exploratória inicial no âmbito desse projeto, tendo em vista o primeiro objetivo enunciado. Assim, pretende-se analisar como a criatividade é contemplada formalmente nos planos de estudos de Unidades Curriculares de diversos cursos de 1º ciclo (licenciatura) em Portugal, focando-nos aqui nos resultados parciais obtidos de uma análise documental preliminar.

MÉTODO

O levantamento e análise documental centram-se nos planos de estudo dos cursos de licenciatura das universidades públicas de Portugal, sendo o total de 528 cursos, distribuídos em 12 universidades, conforme tabela 1.

Segundo a Direção Geral de Ensino Superior (DGES), a elaboração e aprovação dos planos de estudo nas universidades são da responsabilidade das próprias instituições, a partir dos seus órgãos competentes, e estes devem atender às exigências determinadas pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC). Apesar desta autonomia universitária, é possível observar um padrão estrutural na maioria das universidades analisadas. Nos sites destas instituições, das 12 universidades, apenas em duas não identificamos os planos de estudos detalhados das UCs: uma apresentava apenas a estrutura curricular e, a outra, identificamos além da estrutura curricular, os conteúdos programáticos das UCs.

Dos 528 cursos, analisamos apenas os que possuem planos de estudos disponíveis nos seus respetivos *sites*. Como o objetivo é identificar quais destes cursos evidenciam, de algum modo, a promoção da criatividade, optámos por

Tabela 1.
Lista de universidades públicas em Portugal e número de cursos oferecidos em 2018

	Nº de cursos de Licenciatura
Universidades Públicas	
Universidade da Beira Interior	31
Universidade da Madeira	20
Universidade de Algarve	24
Universidade de Aveiro	55
Universidade de Coimbra	53
Universidade de Évora	38
Universidade de Lisboa	103
Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro	34
Universidade do Minho	61
Universidade do Porto	59
Universidade dos Açores	29
Universidade Nova de Lisboa	21

analisar nos planos de estudos: o nome das UCs, os objetivos e resultados de aprendizagem, o conteúdo, os métodos de ensino e as avaliações. Para o efeito, a procura teve como termos de pesquisa: "criação", "criatividade", imaginação",

"inovação", "invenção", "originalidade, "novas ideias", "empreendedorismo" e variações destas palavras. Na componente de metodologias e avaliação, observamos também se os planos de estudo continham propostas diferentes das habituais, como por exemplo desenvolver ações de resolução de problemas ou criação de produtos.

Neste trabalho apresenta-se uma análise preliminar dos dados, considerando um grupo de 12 cursos em que já foram analisados todos os planos de ensino das UCs obrigatórias e em todas as universidades que os oferecem. Para uma melhor visualização, organizamos os cursos por áreas de conhecimento, de acordo com a categorização da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) do MEC (2012): Ciências da Vida e da Saúde; Ciências Exatas e Engenharia; Ciências Naturais e do Ambiente; e Ciências Sociais e Humanas. Importa ressaltar que estas grandes áreas englobam outras subáreas, como por exemplo a área das Artes está associada a Ciências Sociais e Humanas.

Tabela 2. Amostra de cursos analisados e sua divisão por área

Área	Nome do curso	Nº de cursos
Ciências da Vida e a Saúde	Ciências Farmacêuticas	5
	Medicina	7
	Enfermagem	4
Ciências Exatas e Engenharia	Engenharia Civil	9
	Engenharia Informática	8
	Matemática	8
Ciências Naturais e do Ambiente	Agronomia	3
	Biologia e geologia	3
	Veterinária	5
Ciências Sociais e Humanas	Artes Visuais	4
	Design	6
	Ciências da Educação	4

RESULTADOS

A partir dos aspetos elencados, procedeu-se à análise dos planos de estudo buscando identificar referências que de alguma forma evidenciassem a promoção da criatividade nos cursos analisados. Nos planos de ensino foram analisados: os nomes das UCs, os conteúdos, os métodos de ensino e as avaliações. Com base na amostra apresentada, foi possível identificar que não há evidências sobre a promoção da criatividade nos cursos da área de Ciências da Vida e a Saúde e Ciências Naturais e do Ambiente.

Os cursos que sugerem mais referências à promoção da criatividade são os de Artes Visuais e Design, onde a maioria das UCs contemplam o desenvolvimento do potencial criativo nos seus objetivos, além que ter a criatividade também trabalhada enquanto conteúdo. As UCs que não apresentaram nenhuma menção à criatividade são as voltadas a conteúdos históricos.

Os cursos de Engenharia Informática apresentam uma média de 5 UCs que tratam a criatividade como competência a ser desenvolvida para a criação de um produto. Já os cursos de Engenharia Civil, dos 8 cursos existentes, apenas um apresenta claramente como objetivo em duas UCs o desenvolvimento do pensamento criativo. Outros dois cursos também utilizam o termo: Promoção de inovação tecnológica e o empreendedorismo e desenvolvimento da conceção do projeto. Destaca-se ainda, no curso de Ciências da Educação, alguns termos relacionados com a criatividade no processo de desenvolvimento de material didático, em apenas uma das UCs de cada curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa análise preliminar, já se observa, como previsto na revisão de literatura, uma predominância de evidências que apontam para a promoção da criatividade em cursos da área das Ciências Sociais e Humanas, seguido dos cursos de Ciências Exatas e Engenharia. Nestas duas áreas, há uma prevalência nos cursos onde uma das ações do egresso está no desenvolvimento e/ou criação de produtos, como é o caso dos cursos de Design e Engenharia Informática. Note-se que nem todos seguem o mesmo padrão, como por exemplo, os cursos de Engenharia Civil analisados não evidenciam tal promoção nos planos de estudos das suas UCs.

Neste artigo apresentamos a análise das UCs obrigatórias. Portanto, é provável que alguns destes cursos que não apresentaram evidências sobre a promoção da criatividade, as tenham nas UCs optativas. Além disso, a amostra aqui analisada contempla apenas os cursos cuja designação corresponde exatamente ao que se apresenta na tabela 2. Outros cursos na mesma área com nomes aproximados serão analisados numa fase seguinte do projeto de investigação.

Importa também salientar que, apesar de não estar formalmente contemplada nos planos de estudos de muitas UCs, a promoção da criatividade poderá ser uma competência trabalhada e de alguma forma valorizada, ainda que não surja enumerada enquanto objetivo ou resultado de aprendizagem previsto. Por exemplo, na área das Ciências da Vida e da Saúde, até ao momento, nenhum curso estudado apresentou evidências relacionadas com a criatividade nos seus conteúdos, objetivos, metodologias e avaliação. Porém, em alguns casos, esta competência é apresentada nos objetivos gerais do curso. No caso de medicina, todos os cursos apresentam no mínimo uma UC com o título e objetivos que que de alguma forma se relacionam com as humanidades, e estas, apesar de não evidenciarem algo nos seus programas que façam alusão ao desenvolvimento da criatividade, com base nos seus conteúdos aparentam ser potenciais UCs para o estímulo de tal competência.

Diante do que foi apresentado, e com base em parte da análise dos planos de estudos, parece haver uma tendência para que a criatividade seja mais enfatizada em cursos com o perfil do egresso voltado ao desenvolvimento e criação produtos ou em áreas artísticas. Porém, em outros cursos, há UCs que poderiam incluir a promoção da criatividade, mesmo como estratégia metodológica. Para Fryer (2008), isso é algo que pode ser solucionado com os investimentos crescentes voltados para este tema. Além disso, nos cursos cujos currículos apresentam evidências ao estímulo da criatividade, a autora afirma que é importante estar atento a algumas questões, tais como: a criatividade é de facto trabalhada? Como este assunto é ensinado? As atividades destinadas a desenvolver a criatividade estão elaboradas em harmonia com as necessidades do aluno? Como na prática tem sido desenvolvida? Estas e outras questões serão abordadas nas próximas etapas deste projeto de investigação, em que faremos uma seleção de universidades e cursos para uma análise mais aprofundada do tema em estudo, onde incluiremos, entre outros aspetos, a realização de entrevistas semiestruturadas com as coordenações de curso e outros elementos da comunidade académica.

REFERÊNCIAS

Alencar, E. M., & Fleith, D. S. (2003). *Criatividade: Múltiplas perspectivas.* Brasília: Universidade de Brasília.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Berman, M. (1986). *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras.

Chagas, J. F., Aspesi, C. C., & Fleith, D. S. (2005). A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica. In M. A. Dessen & A. Costa Jr. (Eds.), *A ciência do desenvolvimento: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.210-228). Porto Alegre: Artmed.

Cropley, A. J., & Cropley, D. H. (2009). *Fostering creativity: A diagnostic approach for education and organizations.* Cresskill, NJ: Hampton Press.

Drucker, P. F. (1993). *Post-Capitalism Society*. New York: Harper Collins.

Fautley. M & Savage, J. (2007). *Creativity in Secondary Education.* Exeter: Learning Matters.

Ferreira, J. F. C. & Rezende, D. V. (2013). *Objetos de aprendizagem criatividade aplicada aos processo educativos.* In V. R. Ulbricht, V. R., Vanzin; A. R. L. Silva, & C. R. Batista (org.), *Contribuições da criatividade em diferentes áreas do conhecimento.* São Paulo: Pimenta Cultural.

Ferreira, K. C., & Lima, P. G. (2017). Projeto Tuning europeu para a educação superior: Reflexões sobre o seu delineamento. *Sorocaba, 3* (3), 74-92.

Fryer, M. (2008). Creative teaching and learning in the UK: Early researchand some subsequent developments. In M. F. Morais & S. Bahia (coords.), *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção* (pp. 157-196). Braga: Psiquilíbrios.

González, J., & Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II: La catribuición al Progreso de Bolonia.* Bilbao: Universidad de Deisto. Disponível em: http://www.deustopublicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf

Maker, J., Jo, S., & Muammar, O. M. (2008). Development of creativity: The influence of varying levels of implementation of the DISCOVER curriculum model, a non-traditional pedagogical approach. *Learning and Individual Differences, 18,* 402–417.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2005). *Processo de Bolonha.* Disponível em: http://www.esad.ipleiria.pt/files/f1074.1.pdf

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2008). *Indice das instituições superiores por distrito*. Disponível em: www.dges.gov.pt

Morais, M. d. (2001). *Definição e avaliação da criatividade: Uma abordagem cognitiva.* Braga: Universidade do Minho.

Morais, M. d., & Azevedo, I. (2008). Criatividade em contexto escolar: Representações de professores dos Ensinos Básico e Secundário. In M. F. Morais, & S. Bahia (coords.), *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção* (pp. 157-196). Braga: Psiquilíbrios.

Morais, M. F; Almeida, L. S. (2015). Perceções de obstáculos à criatividade em universitários de diferentes áreas curriculares e níveis de graduação. *Revista de Estudios y Investigación en Psicología y Educación, 2* (2), 54 - 61.

Mosé, V. (2013). *A escola e os desafios contemporâneos.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
Pourtois, J. P, & Desmet, H. (1999). *A Educação pós-moderna*. São Paulo: Loyola.

República, A. d. (10 de 09 de 2007). *Lei nº 62/2007.* Obtido de Diário da República n.º 174/2007.

Rodrigues, R. G., & Oliveira, I. C. S. (2004). Os primórdios da assistência aos recém-nascidos no exterior e no Brasil: perspectivas para o saber de enfermagem na neonato-

logia (1870-1903). *Revista Eletrônica de Enfermagem, 6* (2), 286-291. Disponível em www.fen.ufg.br

Valente, J. A. (1999). *Computadores na sociedade do conhecimento.* Campinas: NIED – UNICAMP.

Valente, J. A. (2013). *Aprendizagem ativa no ensino superior: A proposta da sala de aula invertida.* Disponível em: http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br

Wanderley, L. E. (1987). *O que é universidade.* São Paulo: Brasilience.

Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the myth of genius.* New York: W.H. Freeman.

Woythal, D. (2014). So… How well are we doing in meeting these goals? *FPSPI: Parent Perspectives, 16* (4). Disponível em http://www.fpspi.org/newsletters.html.

Trajetórias laborais e formativas de adultos com deficiência adquirida

Benedita Lima [183]
Natália Alves [184]

Resumo
O confronto com uma deficiência na idade adulta tende a provocar um verdadeiro *turning point* na trajetória de vida individual, podendo afetar várias esferas da existência, nomeadamente, as que se relacionam com a qualificação e o emprego. Tratando-se de domínios fundamentais, quer para o sustento e estruturação da vida pessoal, quer para a inclusão e participação do indivíduo na sociedade (Alves, 2008; Capucha, 2010a; Pedroso, 2008; Veiga e Fernandes, 2014), pressupõe-se que qualquer alteração a este nível possa contribuir para agravar as consequências, já de si dramáticas, que a instalação de uma deficiência costuma provocar. No entanto, apesar da existência de evidências que comprovam esta suposição – em particular no que toca à associação entre deficiência e exclusão social (Martins, 2012) – pouco se conhece sobre a forma como as pessoas lidam com esta situação, como aprendem a viver com ela e como reconstroem os seus percursos, em particular no que toca ao campo da qualificação e do emprego.
A presente investigação aborda estas questões, dando voz a 21 pessoas com deficiência neuro-musculoesquelética adquirida na idade adulta, por via da realização de entrevistas semi-diretivas, no âmbito das quais se aborda o plano de vida relacionado com a qualificação e o emprego nas fases pré e pós deficiência.
A análise de conteúdo temática efetuada aos relatos recolhidos permitiu-nos identificar quatro trajetóriastipo no domínio do emprego e seis na área da formação/qualificação, onde a interseção entre o ensino/formação e os percursos profissionais é comum, por vezes, com evidentes ganhos em termos de satisfação pessoal e de qualidade de vida na fase pós-deficiência, contrariando aquilo que é habitualmente sinalizado em estudos desta natureza. Esta constatação não invalida, porém, a identificação de percursos convergentes com uma visão mais negativista de conceber a deficiência, onde a formação e/ou o emprego não têm lugar, com um evidente decréscimo da participação social e agravamento das condições de vida de quem passa por esta situação.

Palavras-chave: Deficiência; Trajetórias laborais; Trajetórias formativas

[183] Instituto da Educação da Universidade de Lisboa
[184] Instituto da Educação da Universidade de Lisboa

INTRODUÇÃO

A aquisição de uma deficiência na idade adulta representa sempre uma interrupção na biografia de quem a vive devido às limitações de ordem pessoal e social que acarreta, com impactos diretos ou indiretos em várias esferas da vida. O emprego e a qualificação são domínios particularmente afetados por esta circunstância devido às incapacidades subsequentes – manifestadas na interseção entre as limitações funcionais e as características dos contextos por onde estas pessoas se movem – e aos preconceitos sociais vigentes. Contudo, o emprego constitui hoje a principal fonte de sustento e de estruturação do quotidiano dos indivíduos, bem como um meio privilegiado de participação e de afirmação social, e a qualificação traduz-se num instrumento essencial para se aceder ao emprego, pelo que quebras nas trajetórias laborais e de qualificação podem concorrer para a exclusão social, dificultando ainda mais a vida de quem passa por este tipo de situações, como provam vários estudos sobre o tema (Capucha, 2010; Pedroso, 2008; Veiga e Fernandes, 2014). No entanto, o conhecimento sobre a forma como as pessoas lidam com este tipo de situações e como constroem as suas trajetórias na fase pós-deficiência é bastante limitado, já que a investigação na área tem dado pouca voz aos atores principais, isto é, às pessoas com deficiência.

QUALIFICAÇÃO, EMPREGO E DEFICIÊNCIA

O trabalho assalariado é hoje visto como uma importante ferramenta de inclusão, de cidadania e de coesão social (Alves, 2008, 2009; Capucha, 2010; Carneiro, 1998; Stoer, Magalhães, 2005), pois permite assegurar rendimentos, direitos e garantias, nomeadamente, na área da saúde e da proteção social. Por outro lado, fornece oportunidades de relacionamento interpessoal e de participação na sociedade, assegurando estatutos sociais e concorrendo para a construção identitária e para o ajustamento de modos de vida (Dubar, 1996, 1997; Pedroso, 2012; Stoer e Magalhães, 2005). A atividade laboral também condiciona a autoestima e satisfação pessoal (GEP/MSSS, 2012; Teixeira e Guimarães, 2006; Turmusani, 2001), em especial, no caso das pessoas com deficiência, pois permite revelar capacidades desconhecidas e fomentar a descolagem do estatuto de menoridade habitualmente associado a esta condição (Capucha, 2010; Priestley, 2001b), chegando o trabalho a ser usado como terapia no âmbito de processos de reabilitação (Goffman, 1968; Turk e Mudrick, 2013).

Porém, as taxas de desemprego, de precariedade e de insegurança laboral são particularmente severas para esta franja da população, condicionando-lhe o sucesso noutros domínios da vida (Capucha, 2010; Grace, 2005; Heller e Harris, 2012; Pinto, 2010; Priestley, 2001). No cerne desta questão encontram-se fatores relacionados com a própria conjuntura do mercado de trabalho (GEP/MSSS, 2012), com a dificuldade de ajustamento entre as características do trabalhador e do posto de trabalho, mas também com as barreiras físicas, culturais e atitudi-

nais vigentes na sociedade moderna face à deficiência (Fenacerci, 2007; Turmusani, 2001). Assim, transportes desadequados, problemas de acessibilidade ao ambiente edificado, desadequação de ferramentas, falta de ajudas técnicas e de assistência pessoal podem justificar as dificuldades de acesso ao emprego, para além dos preconceitos e estereótipos responsáveis pelas reticências e receios dos empregadores na aceitação de pessoas com deficiência nas suas organizações (Barnes, 2007; GEP/MSSS, 2012; Turmusani, 2001).

Por sua vez, a educação e a formação têm vindo a ser utilizadas como ferramentas de acesso ao emprego e de ascensão social pela generalidade da população, o que é igualmente verdadeiro no caso das pessoas com deficiência, que as chegam a ver como potenciais instrumentos de normalização (Amado, 2012; Pedroso, 2012). Contudo, na prática, os níveis de literacia e de qualificações destas pessoas acabam por ser, em regra, baixos, dificultando a ponte para o mercado de trabalho. Por outro lado, assiste-se hoje a uma tendência crescente de distanciamento entre a escola e o sistema produtivo, com desvalorização de diplomas na esfera laboral, o que acaba por retirar potencial inclusivo à educação e à formação (Capucha, 2010; Stoer, Magalhães e Rodrigues, 2004).

TRAJETÓRIAS E TRANSIÇÕES NA IDADE ADULTA

A idade adulta pode ser marcada por crises e transições (Alves, 2008; Gonçalves, 2010; Papalia, Olds e Feldman, 2006), passíveis de condicionar decisivamente as trajetórias de vida (Blanco, 2011). Algumas delas – de que a própria entrada nesta fase da vida é exemplo – fazem parte do desenvolvimento regular do ser humano, pese embora a influência cultural nesse processo; porém, outras há que estão sobretudo relacionadas com a interação do indivíduo com contexto físico e social onde se insere e até com a sua própria capacidade de agência e de controlo pessoal. Por isso, as trajetórias seguidas – entendidas como o caminho construído por cada um com base nas oportunidades e nas escolhas feitas ao longo da vida nos seus diversos domínios – podem ser bastante variadas. Por outro lado, as mudanças inerentes às transições que ocorrem nesta fase da existência tanto podem ocorrer de forma planeada como imprevisível, com repercussões variadas conforme sejam ou não desejadas e a dimensão que apresentem, podendo mesmo constituir verdadeiros *turning points* na vida de quem por elas passa, como é, seguramente, o caso da aquisição de uma deficiência (Blanco, 2011; Elder e Giele, 2009). De acordo com Bridges (2006), uma transição corresponde a uma espécie de ponte entre dois estados que implica sempre uma experiência de descontinuidade na trajetória individual, sendo frequentemente acompanhada de momentos de ambivalência e de vazio existencial durante a etapa em que ocorre o processo de mudança. Trata-se, pois, de um processo complexo que implica a incorporação das alterações na realidade do sujeito e que é, geralmente, vivido com angústia, ainda que seja desejado e se revele positivo (Bridges, 2006; Houde, 1989). Dadas as consequências habitualmente dramáticas que a instalação de uma deficiência acarreta na vida de quem passa por

ela, é de presumir que a crise que desencadeia se traduza numa forte transição negativa com repercussões nos mais diversos domínios. Destes, a qualificação e o emprego deverão assumir particular relevância dada a importância que assumem na vida das pessoas. Porém, apesar dos efeitos já sinalizados nestas esferas, pouco se sabe sobre a forma como são efetuadas e vividas as transições laborais e formativas com origem na deficiência e a que trajetórias dão origem.

DAR VOZ AOS ATORES

A investigação que temos vindo a desenvolver aborda esta temática, dando voz a 21 pessoas com deficiência neuro-musculo-esquelética adquirida na idade adulta, através da técnica de entrevista semi-diretiva.

Trata-se de um grupo de pessoas em que predomina ligeiramente o género masculino, com idades compreendidas entre os 28 e os 71 anos, embora a maioria se situe no intervalo entre os 35 e os 54. Apresentam parésias, plegias e amputações [185] diversas originadas sobretudo por acidentes, que se traduzem em graus de incapacidade entre os 50 e os 95%. A deficiência foi adquirida por todas as pessoas há mais de 5 anos e já depois de iniciada a atividade laboral. Apesar da maioria se encontrar reformada, grande parte trabalha, havendo 2 sujeitos que se consideraram desempregados. A maioria detém o ensino secundário ou o ensino superior.

IMPLICAÇÕES DA DEFICIÊNCIA ADQUIRIDA NAS TRAJETÓRIAS LABORAIS E FORMATIVAS

A consequência imediata da instalação da deficiência, quer na esfera laboral, quer na formativa, prende-se com a interrupção temporária da prestação do trabalho e da frequência da formação (para quem também se encontrava a estudar na altura da ocorrência). Esta interrupção pode ser mais ou menos prolongada conforme o grau de gravidade das lesões e as características da deficiência. Porém, na maioria dos casos, acaba por determinar a transição direta para a inatividade, com a consequente passagem à reforma por incapacidade, ainda que nem sempre com acordo do sujeito. Apesar disso, esta circunstância não determina necessariamente o abandono do mercado de trabalho, já que muitas destas pessoas acabam por, mais tarde ou mais cedo, retomar a atividade laboral, sob as mais diversas formas. Já no que concerne à educação/formação, nem sempre o regresso se concretiza, podendo determinar o afastamento definitivo das atividades de qualificação. No entanto, a procura de qualificação acaba por ser comum numa fase mais avançada do percurso individual, nomeadamente, para

[185] Parésia – diminuição do movimento num segmento do corpo; plegia – ausência de movimento num segmento do corpo; amputação – remoção de uma extremidade do corpo.

colmatar necessidades de readaptação ao mercado de trabalho e/ou para preencher o tempo livre.

Na esfera laboral, o regresso à atividade raramente significa voltar ao emprego anterior e muito menos ao mesmo posto de trabalho, não só devido às incompatibilidades surgidas entre as novas características do trabalhador e do contexto de trabalho, mas também às dificuldades de aceitação da deficiência por parte da entidade empregadora e/ou dos colegas, o que está igualmente na origem das dificuldades encontradas por estes sujeitos na obtenção de novos empregos. Apesar das dificuldades, estas pessoas costumam lutar bastante para encontrar alternativas profissionais, não só devido às questões financeiras, mas também para ocuparem o tempo, conviverem e sentirem-se úteis, chegando a montar negócios como alternativa ao emprego por conta de outrem.

Estes são também motivos para que muitos deles voltem à escola ou procurem formação profissional, quer no sistema regular, quer no circuito paralelo da reabilitação profissional, onde reencontram as rotinas próprias da vida ativa e ensaiam a adaptação à nova condição, reforçando qualificações e competências que creem ajudá-los na reinserção profissional.

Apesar dos esforços, raramente encontram emprego sem ajuda de terceiros, em particular de entidades e/ou programas específicos para o efeito. Por isso, costumam valorizar bastante as pessoas com quem se vão cruzando, nomeadamente, profissionais do setor da reabilitação e professores/formadores, mas também alguns familiares, amigos e até outras pessoas com deficiência, que lhes foram mostrando caminhos e abrindo portas para prosseguirem os seus percursos.

Desta forma, os nossos interlocutores foram construindo trajetórias laborais e de qualificação diferenciadas, as quais são vividas de forma mais ou menos satisfatória conforme os objetivos que traçaram e o grau de sucesso alcançado. Apesar da diversidade, encontrámos alguns padrões nestas trajetórias, motivo pelo qual as quais agrupámos em trajetórias tipo.

TRAJETÓRIAS LABORAIS NA FASE PÓS-DEFICIÊNCIA

No que concerne à área do trabalho, em termos globais, os participantes assumiram uma de duas condições perante o trabalho – ativo ou inativo. Porém, a forma como estes estatutos se sucedem nos percursos profissionais pós deficiência permite identificar quatro tipos diferentes de trajetórias:

- Retoma da situação profissional anterior sem alterações – trata-se de uma trajetória rara, em que estiveram envolvidos apenas dois participantes. Neste caso, após a identificação da deficiência e afastamento do trabalho por incapacidade temporária, a pessoa retoma o seu emprego com as mesmas funções sem alterações substanciais naquilo que fazia anteriormente;
- Retoma da situação profissional anterior com alterações – é também uma trajetória rara neste grupo de pessoas que, na altura da entrevista, era integrada apenas por um entrevistado, mas por onde já tinham passado

mais três pessoas em fases prévias dos seus percursos. Trata-se de uma situação em que a entidade empregadora efetua algumas adaptações às funções anteriormente desenvolvidas com o objetivo de manter o posto de trabalho ou se identificam novos postos de trabalho na mesma entidade patronal, podendo ser envidados esforços no sentido de facilitar a acessibilidade do trabalhador ao local;

- Integração em novos empregos – ainda que os sujeitos incluídos nesta categoria na altura da entrevista – quase metade dos participantes – possam ter efetuado algumas diligências no sentido de retomarem profissões e/ou empregos anteriores, acabaram por encontrar novas alternativas profissionais – por conta de outrem ou por conta própria – por vezes, bastante diferentes das antigas; habitualmente estes empregos são escolhidos em função das caraterísticas da deficiência, pelo que é raro ser necessário efetuar alterações importantes nos novos postos de trabalho; os vínculos contratuais são variados, alguns dos quais bastante precários, com cargas horárias reduzidas e baixas remunerações, ainda que tenham sido sinalizados empregos estáveis e bem remunerados;
- Passagem à inatividade – esta trajetória é protagonizada pelos participantes que se reformaram, na grande maioria das vezes por invalidez, encontrando-se a auferir as respetivas pensões; contudo, apesar da condição de inatividade, sete destas pessoas têm desenvolvido algum tipo de atividade profissional, quer a tempo inteiro, quer a tempo parcial, com vínculos contratuais diversos ou mesmo sob a forma de "biscates", enquanto outros dois, ainda que reformados, procuram ativamente emprego, designando-se como desempregados; neste grupo de pessoas contamos também com voluntários que desenvolvem a atividade de forma mais ou menos formal, e onde se incluem, nomeadamente, aquelas que auferem pensões cujo valor lhes permite viver confortavelmente, mas que valorizam a ocupação do tempo livre de forma socialmente útil e dela retiram gratificação pessoal; na altura da entrevista existiam apenas quatro pessoas totalmente inativas.

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS NA FASE PÓS-DEFICIÊNCIA

No que toca à área da qualificação, encontrámos duas situações distintas: os que apostaram na melhoria das qualificações académicas e/ou profissionais e os que não o fizeram. As configurações específicas que cada uma destas situações assume permite identificar seis tipos de trajetórias distintas:

- Ausência de qualificação posterior – Trata-se de um grupo de seis entrevistados com níveis de qualificação heterogéneos, já que conta com habilitações do quarto ano de escolaridade à licenciatura, os quais não sentiram necessidade de trilhar o caminho da educação/formação;
- Retoma de percursos de qualificação já iniciados – Trata-se do caso de

duas pessoas que, estando a frequentar formação superior antes da instalação da deficiência, deram continuidade aos respetivos cursos. Contudo, não existindo no ensino universitário qualquer tipo de apoio oficial para acompanhamento deste tipo de estudantes, quem seguiu este caminho deparou-se com algumas dificuldades, as quais foram ultrapassadas com recurso à ajuda de colegas, de professores e até da tecnologia;

- Desistência de percursos de qualificação já iniciados – Trata-se, mais uma vez de pessoas que frequentavam o ensino superior e que consideraram não ter condições para lhe darem continuidade na fase pós-deficiência, ou por motivos relacionados com as condições oferecidas, nomeadamente no que concerne à acessibilidade, ou devido ao tipo de limitações com que se confrontam (problemas de memória, por exemplo); dois entrevistados passaram por esta situação;
- Frequência de reabilitação profissional – Este percurso foi escolhido por quem, estando desempregado e/ou reformado, pretendia reatar a atividade profissional, nomeadamente, em áreas de atividade diferentes das anteriores; sete pessoas recorreram a algum tipo de oferta desta natureza;
- Frequência de novos percursos com certificação escolar e/ou profissional – quem passou por este caminho escolheu uma ou mais opções entre seis vias diferentes para obter a certificação: RVCC, ensino recorrente, unidades modulares, dupla certificação, ensino por correspondência e ensino superior; passaram por este tipo de ofertas dez participantes neste estudo;
- Frequência de formação profissional contínua – surge, em regra, como complementar da qualificação inicial dos nossos interlocutores para suprir necessidades relacionadas com a área profissional, sendo desenvolvido de forma pontual ao longo da sua vida; cinco dos nossos interlocutores frequentaram várias ofertas desta natureza.

VIVÊNCIA DAS TRANSIÇÕES E TRAJETÓRIAS PÓS-DEFICIÊNCIA

A variedade de caminhos trilhados pelos nossos interlocutores faz supor a existência de formas díspares na maneira como foram sendo vividos; porém, encontrámos alguns pontos convergentes nestas vivências.

Um dos pontos em comum prende-se com as experiências negativas e até traumatizantes relacionadas com a quebra dos vínculos laborais na sequência da instalação da deficiência, já que deram origem a transições abruptas e não desejadas. Contudo, após a reconstrução das trajetórias, podemos encontrar formas variadas de encarar a situação, havendo pessoas que se encontram satisfeitas com as alternativas encontradas – podendo mesmo considerá-las muito melhores do que as anteriores – e outras que, ainda que se mostrem adaptadas às novas circunstâncias, podem revelar nostalgia e/ou revolta por não terem podido prosseguir os caminhos anteriores, considerando-se prejudicadas neste domínio.

Outro aspeto presente na maioria dos relatos e espelhado nos tipos de traje-

tórias laborais encontradas – nomeadamente nos casos de acumulação de pensões com empregos – prende-se com a valorização dada ao trabalho, a qual é associada por muitos às questões financeiras, dadas as parcas reformas que auferem. Porém, nos seus relatos identificam-se também os contributos do trabalho para a autoestima e satisfação pessoal, especialmente por proporcionar oportunidades de ocupação, de inclusão na comunidade e de afirmação de estatutos sociais. Serão também estes últimos aspetos que parecem estar em causa no caso das trajetórias onde à reforma se associa o voluntariado, com o qual estas pessoas se sentem bastante gratificadas. A ausência do trabalho, por sua vez, costuma provocar descontentamento a quem protagoniza trajetórias que incluem o desemprego (ainda que de maneira não formal), pelas razões já enunciadas, mas o mesmo não se verifica com quem aceitou a situação de inatividade, a qual parece ser compensada com outro tipo de ocupações e fontes de gratificação.

De destacar também a importância que os percursos de qualificação assumiram na vida destas pessoas. Independentemente das competências académicas e/ou técnicas que proporcionaram, do desafio que constituíram e dos resultados obtidos, acabaram por assumir, frequentemente, uma função terapêutica, por contribuírem para a ocupação do tempo livre e estruturação de novos modos de vida, fomentando o estabelecimento de novas relações sociais, com efeitos muito positivos ao nível do equilíbrio psicossocial. No que concerne a este aspeto também não podemos deixar de constatar que, apesar da existência de casos mal sucedidos, para muitos destes sujeitos, a deficiência acabou por constituir uma oportunidade para aumentarem as qualificações académicas e/ou profissionais cujos efeitos se fizeram sentir quer a nível profissional quer em termos de autoestima e de satisfação pessoal.

CONCLUSÃO

Pelos testemunhos dos participantes neste estudo, podemos concluir que a instalação de uma deficiência na idade adulta pode ter implicações bastante variadas ao nível das trajetórias laborais e formativas e respetivas vivências, traduzindo-se na construção de múltiplos percursos na fase pós-deficiência. Neste trabalho foram identificados quatro tipos diferentes de trajetórias laborais e seis de trajetórias formativas nesta fase, com efeitos variados nas vivências individuais. Apesar disso, e da conotação negativa habitualmente associada à deficiência – que, por si só, pode condicionar as trajetórias, nomeadamente por dificultar o acesso à formação e ao emprego – nem sempre as trajetórias pós-deficiência encontradas são de descontinuidade com o percurso anterior ou menos gratificantes para quem as vive, podendo mesmo ser bastante satisfatórias para os envolvidos, confirmando a complexidade da experiência da deficiência na vida do ser humano e a importância do trabalho e do ensino/formação na vida destas pessoas.

REFERÊNCIAS

Alves, N. (2008). *Juventudes e inserção profissional*, Lisboa, Educa.

Amado, M. (2012). *Hide and seek: normality issues and global discourses on blind school modern projects (late 18th-19th centuries)*, Lisboa, Instituo de Educação (Tese de doutoramento).

Barnes, C. (2007). Direct payments for personal assistants for disabled people: a key to independent living?, Comunicação apresentada na conferência Independent Living 2007, Dublin, Centre for Independent Living, disponível em http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barnes-Dublin-direct-payments-2.pdf

Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo, *Revista latinoamericana de población*, 8, pp. 5-31.

Bridges, W. (2006). *Transitions de vie: comment s'adapter aux tournants de notre existence*, Paris, InterEditions-Dunod.

Capucha, L. (2010). Inovação e justiça – políticas activas para a inclusão educativa, So-ciologia, problemas e práticas, 63, pp. 25-50.

Carneiro, R. (1998). A questão do ensino: os desafios actuais, in Proença, Mª Cândida (coord), *O sistema de ensino em Portugal: séculos XIX e XX*, Lisboa, Edições Colibri, pp. 9-22. Dubar, Claude (1996), *"Socialisation et processus"*, in Paugam, Serge, *L'exclusion: l'état des savoirs*, Paris, La Decouverte, pp. 9-17.

Dubar, C. (1997). Formação, trabalho e identidades profissionais, in Canário, Rui (org.), *Formação e situações de trabalho*, Porto, Porto Editora, pp. 43-52

Elder, G. e Giele, J. (Eds.) (2009). Life course studies: an evolving field. in Elder, Glen e Giele, Janet, *The Craft of Life Course Research*, New York & London, Guilford Press, pp. 124.

FENACERCI (2007). *Modelos e práticas formativas facilitadoras da empregabilidade e sustentabilidade de pessoas com deficiência*, Lisboa, FENACERCI.

GEP/MSSS (2012). *O Emprego das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade – Uma abordagem pela igualdade de oportunidades*, Lisboa, GEP / MSSS.

Goffman, E. (1968). Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux; Paris, Les Editions de Minuit.

Gonçalves, C. (2010). Enquadramento familiar das pessoas com deficiência: Uma análise exploratória dos resultados dos Censos 2001, *Revista de Estudos Demográficos*, 33, pp. 69-94

GRACE (2005). *A integração de pessoas com deficiência nas empresas: como actuar*, Lisboa, GRACE.

Heller, T.; Harris, S (2012). Preface. Disability Through the Life Course, in Heller, Tamar e Harris, Sarah Parker, *Disability Through the Life Course*, California, SAGE Publications, Inc., pp. xix-xxii.

Houde, R. (1989). Les transitions de la vie adulte et la formation expérientielle, *Education Permanente*, 100/101, 143-150.

Papalia, D.; Olds, S. e Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano*, Porto Alegre, Artmed Editora.

Pedroso, P. (coord) (2008). *Modelos de protecção social na incapacidade – um desafio estrutural na integração das pessoas com deficiência e incapacidade* – relatório final (estudo POAT), Lisboa, GEP.

Pedroso, P. (coord) (2012). Estudo: a prestação de serviços e a promoção da vida independente, Lisboa, PPLL Consult/ACAPO.

Pinto, P. (2010). Deficiência, sociedade e direitos: a visão do sociólogo, Palestra apresentada no âmbito da Pós-graduação O direito e os direitos das pessoas com deficiência.

Lisboa, ICJP da FDL e Fundação LIGA, disponível em http://www.icjp.pt/sites/default/files/media/723-1116.pdf

Priestley, M. (2001). Introduction: the global context of disability, in Priestley, Mark, *Disability and the life course – global perspectives*, Cambridge, University Press, pp. 3-14.
Stoer, S.; Magalhães, A.; Rodrigues, D. (2004). *Os lugares da exclusão – um dispositivo de diferenciação pedagógica*, São Paulo, Cortez Editora.
Stoer, S., Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós – a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
Teixeira, A.; Guimarães, L. (2006). Vida revirada: deficiência adquirida na fase adulta produtiva, *Revista mal-estar e subjetividade*, vol. VI, 1, 182-200.
Turk, M. e Mudrick, N. (2013). *Rehabilitation Interventions*, SAGE Publications, Inc.
Turmusani, Majid (2001). World and adulthood: economic survival in the majority world, in Priestley, Mark, *Disability and the life course – global perspectives*, Cambridge, University Press. 192-205.
Veiga, Carlos e Fernandes, Luísa (2014). *Inclusão profissional e qualidade de vida*, Vila Nova de Famalicão, FORMEM.

Educação da criança hospitalizada: perceções, desenvolvimento socioeducativo e enfrentamento da hospitalização

Rosilene Ferreira Gonçalves Silva [186]
Cristina Araújo Martins [187]
Graça Simões de Carvalho [188]

Resumo
O trabalho pedagógico no hospital é importante para possibilitar a inclusão educativa e social e favorecer o desenvolvimento integral do educando enfermo. Atualmente, embora haja consenso de que a criança doente deve continuar estudando, esta não é ainda uma realidade para a maioria das crianças hospitalizadas. Com este estudo pretendemos conhecer a estrutura organizativa e o trabalho pedagógico educacional desenvolvido em meio hospitalar, como o hospital providencia o atendimento das necessidades socioeducativas das crianças e como estas enfrentam a hospitalização. Será de abordagem qualitativa, com realização de análise documental e estudo de caso numa instituição hospitalar do Porto, com observação participante e entrevistas a crianças de 6 a 12 anos internadas na pediatria, à equipa de educação e saúde e a familiares e/ou acompanhantes. Com este estudo espera-se dar visibilidade à importância da educação em meio hospitalar e contribuir para promover a criação de políticas públicas que visem a garantia do direito à educação da criança hospitalizada.

Palavras-Chave: Pedagogia hospitalar; Classe hospitalar; Criança hospitalizada; Educação e Saúde

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A produção de conhecimento sobre a educação da criança hospitalizada é muito difusa, contemplando áreas e enfoques diversos (Teixeira, Teixeira, Souza, & Ramos, 2017). Os estudos nesta área são predominantemente qualitativos e as

[186] rosilenefgs@gmail.com; Universidade do Estado do Pará, Brasil; Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho
[187] cmartins@ese.uminho.pt; Escola Superior de Enfermagem, Universidade do Minho; Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho
[188] graca@ie.uminho.pt; Instituto de Educação, Universidade do Minho; Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho

produções têm se centrado principalmente em três abordagens temáticas: Classe Hospitalar e os aspetos administrativos e institucionais, Classe Hospitalar e o processo de hospitalização, e prática pedagógica na Classe Hospitalar (Xavier, Araújo, Reichert, & Collet 2013).

As produções estão distribuídas de forma equilibrada nas áreas da educação (50%) e da saúde (42,3%) (Teixeira et al., 2017), o que confirma o interesse de profissionais e pesquisadores destas áreas com a garantia do direito à escolarização da criança hospitalizada.

As discussões atuais, tanto na área da saúde quanto da educação, comungam da ideologia de que a criança hospitalizada tem direito a continuar a se desenvolver em todas as suas dimensões, sejam elas biológicas, físicas, afetivas, sociais e cognitivas, sendo o incremento e criação de espaços de promoção da educação fundamentais, não apenas para o desenvolvimento integral da criança, mas também para a recuperação da sua saúde e bem-estar (Arosa & Shilke, 2008; Covic & Oliveira, 2011; Fonseca, 2003; Hostert, Motta, & Enumo, 2015; Matos, 2007; Matos & Mugiatti, 2009; Ortiz & Freitas, 2014; Rolin, 2015; Zombini, Bogus, Pereira, & Pelicioni, 2012).

A responsabilidade com a educação das crianças hospitalizadas deve ser assumida e compartilhada por escolas e hospitais em parceria, por meio de políticas de atendimento que tornem obrigatório a oferta de atendimento educacional a todas as crianças hospitalizadas. As experiências com o adoecimento e a hospitalização implicam sentimentos de tristeza e angústia por parte das crianças e familiares. O afastamento da escola normalmente é visto de forma muito negativa pelas crianças, pois sentem-se excluídas e fora do padrão considerado normal ao estarem afastadas das atividades escolares regulares (Ferreira, Gomes, Figueiredo, Queiroz, & Pennafort, 2015).

A pedagogia hospitalar procura oferecer auxílio pedagógico no processo de desenvolvimento cognitivo, atendimento emocional e humanizado, não perdendo foco a continuidade dos estudos da criança internada. As práticas educativas implementadas em espaços hospitalares não devem diferir, em seus objetivos, das realizadas na escola regular. A dinâmica do atendimento pedagógico no hospital deve ser norteada por um planeamento flexível que atenda às necessidades educacionais das crianças hospitalizadas.

Assim, as ações pedagógicas desenvolvidas no espaço hospitalar fazem com que a criança se socialize e encontre oportunidades de resgatar a linguagem escolar no ambiente hospitalar. Proporcionam à criança hospitalizada uma recuperação mais tranquila, através de atividades variadas e de natureza diversa, incluindo ações pedagógicas, lúdicas e recreativas, que contribuem para a socialização, aprendizagem e desenvolvimento integral da criança.

OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

As preocupações com a educação das crianças hospitalizadas tem ganho relevo e os desafios que suscitam são enormes, envolvendo desde a compreensão de quem são as crianças hospitalizadas e como se sentem nos processos edu-

cacionais no hospital até à formação dos professores para atuar nesses contextos, o currículo a ser implementado, entre outros. Em Portugal, há hospitais com apoio pedagógico de docentes do Ministério da Educação, todavia não há estudos sobre como esse atendimento ocorre e tampouco qual a sua abrangência e importância para as crianças hospitalizadas.

Nesse sentido, emergem as questões de investigação deste estudo: a) Como está estruturado e qual o sistema de funcionamento do atendimento educacional hospitalar em Portugal? b) Quais as perceções das crianças, da equipa de educação e saúde e da família e/ou acompanhantes sobre o atendimento escolar hospitalar? c) Quais os contributos das atividades pedagógico educacionais desenvolvidas no Hospital para o desenvolvimento educativo, social e emocional das crianças?

Para responder a estas questões norteadoras, consideramos fundamental compreender as ações educacionais realizadas no ambiente hospitalar, que precisam dar conta da complexidade do hospital, da complexidade de perceções, conhecimentos e saberes, e da teia de encontros socioculturais vivenciados nos processos educativos. Nesse sentido, foram traçados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Conhecer a estrutura organizativa e o trabalho pedagógico-educacional desenvolvido no Hospital e sua importância no atendimento das necessidades socioeducativas das crianças e no enfrentamento da hospitalização.

Objetivos Específicos:

- Analisar a documentação existente sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de atendimento educacional hospitalar em Portugal;
- Identificar as perceções das crianças, dos professores hospitalares, da equipa de saúde e dos familiares e/ou acompanhantes sobre o atendimento escolar hospitalar;
- Identificar os contributos da escolarização hospitalar para o desenvolvimento socioeducativo e enfrentamento da hospitalização infantil.

METODOLOGIA

Esta investigação será de abordagem qualitativa, permitindo ao pesquisador ser parte integrante do processo de construção do conhecimento, por meio de uma interação entre o ambiente estudado e os sujeitos envolvidos (Chizzotti, 2017; Minayo, 2001). A pesquisa será realizada numa unidade de internamento pediátrico de um hospital do Porto, referência na atenção integral à saúde da criança.

Os participantes do estudo serão crianças hospitalizadas, de 6 a 12 anos de idade, que participam das ações educacionais desenvolvidas pela unidade hospitalar, além da equipa de educadores (professores hospitalares), da equipa de saúde (médicos, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais) e de familiares e/ou acompanhantes das crianças hospitalizadas.

Na pesquisa serão utilizadas as técnicas de análise documental (documentos oficiais e académicos), para compreender a estrutura organizativa e o funcionamento do sistema educacional hospitalar; observação participante e entrevista semiestruturada, que permitirão a obtenção de dados mais abrangentes e diversidade e riqueza de informação, proporcionando uma investigação em profundidade do contexto educacional das crianças hospitalizadas (Amado & Freire, 2017) e a compreensão do fenómeno.

Os dados serão colhidos no contexto fluente de relações manifestas no Hospital, não sendo dados isolados, acontecimento fixos, captados em um instante, ao contrário, necessitaremos de tempo e de diferentes momentos para compreender como a educação é realizada no ambiente hospitalar, como os sujeitos percebem o processo educativo, suas perceções e significados atribuídos à prática educativa e importância para a vida, pois partimos da convicção que os participantes são sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam.

Com as crianças realizaremos observação participante e entrevistas semiestruturadas, fundamentais para compreender como a criança interage, percebe e se apropria da educação, suas perceções, sentimentos, necessidades e repercussões em relação ao atendimento assistencial e educacional.

Os professores serão observados no quotidiano hospitalar de trabalho pedagógico e participarão em entrevistas semiestruturadas, objetivando obter uma visão profunda do seu fazer pedagógico no hospital, compreendendo as relações sociais estabelecidas, os métodos de aprendizagem utilizados, o currículo desenvolvido, as formas de avaliação, as conceções de educação e aprendizagem, e a relação educador-educando, entre outros.

Com a equipa multiprofissional de saúde e os familiares e/ou acompanhantes serão também realizadas entrevistas semiestruturadas, que permitirão compreender as suas perceções sobre o atendimento educacional hospitalar.

A amostra será intencional e por conveniência, sem quantificação *a priori*, obtida por saturação de dados. De acordo com Minayo (2017), poderá prever-se uma quantidade de pelo menos 20 a 30 entrevistas como consensual em qualquer tipo de investigação qualitativa.

O estudo respeitará os preceitos éticos em relação à pesquisa envolvendo seres humanos, atendendo às recomendações das legislações vigentes (Lei n.º 21/2014; Lei n.º 73/2015; Lei n.º 26/2016). Será submetido a aprovação da Comissão de Ética da Universidade do Minho e da Comissão de Ética para a Saúde do Centro Hospitalar de São João.

A todos os participantes do estudo será assegurado o conhecimento acerca dos objetivos da pesquisa, dos riscos e benefícios associados, seus direitos e forma de participação, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados, o consentimento livre e esclarecido, e a possibilidade de manifestarem suas opiniões sobre o estudo, solicitarem informações adicionais ou desistirem da sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

A análise de dados será realizada através de análise de conteúdo, na perspetiva da análise temática, com recurso ao software NVivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar a educação da criança hospitalizada é lançar-se num compromisso académico, social e político em prol dos direitos de um grupo social que carece de atenção das políticas públicas educacionais e sociais para que o acesso à educação se dê em qualquer situação e lugar, inclusive quando em tratamento de saúde, como um direito fundamental do ser humano. Embora a realidade nacional e internacional demonstre que quando as crianças e adolescentes ficam doentes e precisam de internamento hospitalar ou tratamento domiciliário o seu processo de escolarização normalmente é interrompido (Ferreira, Figueiredo, Queiroz, & Pennafort, 2015; Rolim, 2015), existem hospitais que garantem a escolarização hospitalizada, materializando o direito das crianças continuarem o seu processo de aprendizagem.

Assim, com este estudo espera-se dar visibilidade à importância da educação em meio hospitalar e suas repercussões na vida educacional, social, psicológica e clínica das crianças hospitalizadas, além de contribuir para promover a criação de políticas públicas que visem a garantia do direito à educação da criança hospitalizada.

Nota: Este trabalho é desenvolvido no âmbito do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho, e tem o apoio do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança, IE, UMinho; UI 317 da FCT, Portugal) através do Projeto Estratégico UID/CED/00317/2013, financiado através dos Fundos Nacionais da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562

REFERÊNCIAS

Amado, J., & Freire, I. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In. J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Arosa, A. C., & Schilke, A. L. (2008). *A escola no hospital*: espaço de experiências emancipatórias. Niterói: Intertexto.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Covic, A. N., & Oliveira, F. M. (2011). *O aluno gravemente enfermo*. São Paulo: Cortez.

CHSJ (2016). *Relatório de Contas*. Porto: Centro Hospitalar São João do Porto.

Ferreira, M., Gomes, I., Figueiredo, S., Queiroz, M., & Pennafort, V. (2015). Criança e adolescente cronicamente adoecidos e a escolarização durante a internação hospitalar. *Trabalho, Educação e Saúde*, *13*(3), 639-655. Acedido novembro 13, 2017, em https://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00001

Fonseca, E. S. (2003). *O atendimento escolar no ambiente hospitalar*. São Paulo: Memnon.

Chizzotti, A. (2017). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (9a ed.). São Paulo: Cortez.

Lei n.º 21/2014 de 16 de abril. Lisboa.

Lei n.º 73/2015 de 27 de julho. Diário da República n.º 144/2015, Série I. Lisboa.

Lei n.º 26/2016 de 22 de agosto. Diário da República n.º 160/2016, Série I de 2016-08-22. Lisboa.

Hostert, P., Motta, A., & Enumo, S. (2015). Coping with hospitalization in children with cancer: The importance of the hospital school. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *32*(4), 627-639. Acedido novembro 13, 2017, em https://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000400006

Matos, E. L. M. (2007). *Escolarização hospitalar: Educação e saúde de mãos dadas para humanizar*. Petrópolis: Editora Vozes.

Matos, E. L. M., & Mugiatti, M. M. T. F. (2009). *Pedagogia hospitalar: A humanização integrando educação e saúde.* Petrópolis: Editora Vozes.

Minayo, M. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes.

Minayo, M. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa, 5*(7), 01-12. Acedido julho 13, 2018, em https://www.researchgate.net/publication/315756131_amostragem_e_saturacao_em_pesquisa_qualitativa_consensos_e_controversias_sampling_and_saturation_in_qualitative_research _consensuses_and_controversies.

Ortiz, L., & Freitas, S. (2014). O currículo da classe hospitalar pioneira no Rio Grande do Sul. *Educação & Realidade*, *39*(2), 595-616. Acedido novembro 13.

Rolim, C. (2015). Entre escolas e hospitais: o desenvolvimento de crianças em tratamento hospitalar. *Pro-Posições*. Vol. 26, nº 3,129-144. Acedido novembro, 13, 2017, em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072015000300129&lang=pt>.

Teixeira, R., Teixeira, U., Souza, M., & Ramos, P. (2017). Políticas de inclusão escolar: um estudo sobre a classe hospitalar no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 33*(2), 611-622. Acedido novembro 13.

Xavier, T., Araújo, Y., Reichert, A., & Collet, N. (2013). Classe hospitalar: produção do conhecimento em saúde e educação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *19*(4), 611--622. Acedido novembro 13, 2017, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413653820130004000010&lng=en&tlng=pt.

Zombini, E., Bogus, C., Pereira, I., & Pelicioni, M. (2012). Classe hospitalar: a articulação da saúde e educação como expressão da política de humanização do SUS. *Trabalho, Educação e Saúde*, *10*(1), 71-86. Acedido novembro 13, 2017

A implantação do programa dos centros integrados de educação pública e seus atores

Luiza Silva Moreira

Resumo
Este estudo trata-se de uma outra forma de olhar o passado, como objetivo de analisar o processo de elaboração e implantação da política educacional dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) durante o governo de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983-1987/1991-1994). Buscou-se olhar para os sujeitos sociais que elaboraram essa política educacional e construir uma narrativa voltada para as tensões e ações de Leonel Brizola e seus colaboradores de governo. Dessa forma, não pretendemos buscar a origem, ou onde tudo começou da política educacional do governo Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983-1987/1991-1994). Nem mesmo, organizar tudo numa certa ordem cronológica dos fatos, uma linearidade criticada por Michael Foucault e Marc Bloch. A pergunta que ecoa é: uma política educacional, como o caso dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), foi implantada de maneira linear e sem hesitação? Foi utilizado como material empírico documentos coletados no acervo da Fundação Darcy Ribeiro referentes a assuntos do programa dos CIEPs. Esses documentos são fontes primárias que contemplam o primeiro e segundo governo de Leonel Brizola (19831987/1991- 1994) como relatórios gerais, regimentos internos, recursos humanos, entrevistas, arquivos pessoais e materiais de campanha política produzidos por Darcy Ribeiro e pela equipe pedagógica dos CIEPs. Foram totalizados 88 documentos para esta análise. A pesquisa ainda está em andamento, contudo desenvolveu-se uma reflexão do processo de fazer histórico, para compreender a importância de conhecer outros olhares sobre o passado que ainda não foram iluminados. Além disso, realizou-se uma contextualização do cenário social e político no momento da implantação da política, assim como identificação dos personagens dessa narrativa.dar ao passado é focado nos sujeitos sociais que construíram a política educacional dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), Leonel Brizola e Darcy Ribeiro e a equipe pedagógica do governo. O avesso que estou tratando nesta tese baseia-se numa narrativa que inclui as contradições, os erros, as hesitações, as incertezas que esses sujeitos históricos produziram durante a construção da política educacional no estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Centros Integrados de Educação Pública**,** política educacional, Fundação Darcy Ribeiro

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de elaboração e implantação da política educacional dos Centros Integrados de Educação Pública

(CIEPs) durante o governo de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983-1987/1991-1994). Buscou-se olhar para os sujeitos sociais que elaboraram essa política educacional e construir uma narrativa voltada para as tensões e ações de Leonel Brizola e seus colaboradores de governo. Trata-se de uma outra forma de olhar o passado.

Reconhecendo-os enquanto sujeitos históricos do seu tempo, sem intenções de julgá-los ou exaltá-los por suas ações e feitos, pois, devemos respeitar o tempo histórico desses sujeitos sociais. Sem querer, com um olhar do presente, voltar ao passado para criticar ou defender suas posições e ações políticas. Seguindo os indicativos de Le Goff (2001) "compreender, portanto, e não julgar. Eis o objetivo da "análise histórica" pela qual começa o verdadeiro trabalho do historiador depois da observação e da crítica histórica prévias" (p.30). Por isso, o exercício foi tentar suspender as convicções e certezas da história do nosso objeto, ou seja, desnaturalizar as certezas históricas que até então foram produzidas.

A produção acadêmica coleciona inúmeros trabalhos que se dedicaram a temática dos CIEPs, seja para ampliar os debates sobre experiências de escola de tempo integral como é o caso dos trabalhos de Cavaliere (2007), Cavalieri e Coelho (2003), Maurício (2004) e Portilho (2006), seja para analisar os projetos especiais que integravam a política educacional como, por exemplo, o Projeto Alunos Residentes (SANT'ANA, 2010) e Animação Cultural (SILVA, 2008; CHAGAS, 2012). Esses autores trouxeram grandes contribuições para o debate sobre escola de tempo integral e os principais desafios de implantação, funcionamento e viabilidade de ampliar a permanência dos alunos da escola.

Outro tema explorado pela literatura foi a relação entre o programa dos CIEPs, a implantação do tempo integral e a investimento na formação dos professores. Silva (2009a); Monteiro (2009) e Silva (2009b) analisam a formação de professores durante a implantação e funcionamento dos CIEPs, cada uma com sua especificidade e suas escolhas teóricometodológicas. Essa temática tem grande relevância quando pensamos que os CIEPs aliavam ensino básico com formação de professores em serviço. Havia a intenção, organização e planejamento para que nos CIEPs funcionassem um espaço de treinamento, discussão e aprimoramento de professores recém-formados.

Há também estudos que direcionaram o olhar para os sujeitos sociais como é o caso do estudo de Pereira (2008) que analisou a trajetória escolar de dez alunos egressos do CIEP e conseguiram entrar no ensino superior. Outros estudos apresentam um tom mais crítico, buscando problematizar o discurso populista que se confundia com as reais intenções do governo pela busca pela qualidade da educação pública, como é o caso de Bomeny (2008), Silva (2011) e Emerique (1997).

De certa maneira, as pesquisas realizadas não deixaram de ressaltar que os CIEPs foram criticados durante sua implantação por grupos rivais na política, por setores sociais e pro grupos e instituições no próprio campo educacional. As críticas apontadas nos estudos revelavam um conflito nos discursos políticos do governo Brizola, colocando em dúvida a real preocupação deste governo com a educação. O apelo governamental de caráter populista/assistencialista, segundo

as análises, era mais forte do que a estruturação de uma proposta pedagógica realista que atendesse as demandas educacionais da época. De acordo com Moraes (2009), havia a dificuldade de encontrar posições favoráveis aos CIEPs, talvez por conta da dimensão político-partidária envolvida no projeto, que teria sufocado os reais objetivos educacionais da proposta.

Do mesmo modo, Chagas (2012), afirmou que o quadro político nos anos 1980 e a associação de que o CIEP era uma política populista, paternalista e onerosa para as contas públicas concretizou o "efeito sanfona", caracterizado pela discussão sobre a escola de tempo integral, que ora aparecia como intensa e de forte referência, e ora aparecia esquecida, desprezada e relegada a segundo plano, associada ao custo elevado e por servir a programas partidários. Mesmo com esses apontamentos das críticas a respeito do programa dos CIEPs, as narrativas davam conta de uma linearidade no processo de implantação da política educacional, mostrando apenas a história que deu certo.

Respeitando os olhares e as linhas interpretativas de cada pesquisa sobre a temática dos CIEPs, busco os enigmas, as lutas internas e inquietações dos sujeitos históricos que formularam e implantaram aquela política educacional de governo. Assim, tento, ao tomar o programa dos CIEPs como objeto, problematizar o próprio "fazer histórico" e sua capacidade de observar as singularidades dos acontecimentos e as ações dos sujeitos sociais que fizeram a política. Pois "cada época elenca novos temas que, no fundo, falam mais de suas próprias inquietações e convicções do que de tempos memoráveis, cuja lógica pode ser descoberta de uma vez só" (Schwarcz, 2001, p.7).

O desafio posto se cerca da construção de uma outra história do passado, pois observamos lacunas nas narrativas produzidas sobre o tratamento dado a essa curta política de governo que continua a ser lembrada nas propostas de educação de tempo integral. Busco responder uma lacuna que ainda permanece quando estudamos o programa dos CIEPs, analisar os sujeitos sociais que produziram essa política, bem como as certezas e dúvidas, as brigas e concordâncias que tiveram durante a gestão dos governos do estado do Rio de Janeiro. Esse trabalho se propõe a lançar outros olhares sobre os CIEPs, mas, principalmente, sobre o protagonismo de Darcy Ribeiro, Leonel Brizola e a equipe da Secretaria Especial de Educação na concepção e implantação dessa política educacional.

O curto tempo de existência da política dos CIEPs ainda não esgotou as possibilidades de leitura desse programa, que pretendeu inovar o processo de escolarização na época, ainda movem os debates no campo educacional e demanda análises sobre aquela política de governo. Tais leituras sobre o passado dessa experiência educacional está longe de se esgotar, sobretudo, quando temos um acervo com uma quantidade expressiva de documentos organizados pela Fundação Darcy Ribeiro que ainda não foram explorados e nem todos catalogados. Temos o desafio de observar as contradições nos discursos e nas ações, compreender novos sentidos para os CIEPs e pensar que Brizola e Darcy não tinham apenas certezas e convicções, eles foram desenhando a política também com suas dúvidas, expectativas e medos.

DOCUMENTOS SÃO VESTÍGIOS

Le Goff (2001) anuncia Marc Bloch como um historiador que enxerga os sujeitos sociais em seus tempos históricos de forma integral, para além de suas ideias e ações, observando suas sensibilidades, mentalidades e seu corpo. Outra característica que acompanha o historiador Marc Bloch é o que Le Goff chamou de fome. Le Goff relaciona a busca do historiador pelas fontes como "um faminto de história, um faminto de homens dentro da história" (p.20).

> O historiador deve ter apetite. É um comedor de homens. Marc Bloch me faz pensar naquele teólogo parisiense da segunda metade do século XII, por sua vez devorador de livros, onde buscava também a vida e a história, Petrus Comestor, Pedro o Comedor (Le Goff, 2001, p.20).

A recomendação que é feita é: "O historiador não pode ser um sedentário, um burocrata da história, deve ser um andarilho fiel a seu dever de exploração e de aventura" (Le Goff, 2001, p.21). O que está sendo proposto aqui está centrado na postura do pesquisador que produz história e na sua relação com os documentos que o ajudarão a olhar o passado. A busca pelas fontes é um trabalho incansável por indícios que podem ajudar a montar um quebra-cabeça dos documentos e a partir deles para dar sentido as experiências passadas.

Foucault está preocupado em reinstaurar a atitude do pesquisador. É na forma como o pesquisador olha para o passado, ou seja, seu objeto histórico, que a produção do conhecimento sobre o passado vai dar sentido a pesquisa histórica. Seguindo com essa linha de argumentação, Michel Foucault nos mostra que historiador no lugar desse narrador neutro, que olha para o passado, e apenas constrói uma narrativa que encaixa e enreda os acontecimentos e circunstâncias, há outras linhas interpretativas para pesquisar o passado. O fazer histórico está relacionado com o próprio exercício de projetar o olhar para as fontes e eleger certas coleções documentais e não outras, resultando na produção de outras interferências sobre aquilo que se passou.

O papel do pesquisador está diretamente associado a escolhas que fazemos e, por isso, a forma como olhamos e apreendemos nosso objeto histórico. Como afirma Schwartz (2001) enfatizando um enunciado de Marc Bloch, "documentos são vestígios". A forma como interrogamos os documentos é que dará sentido para esse passado, pois "é a pergunta que fazemos que condiciona a análise e, no limite, eleva ou diminui a importância de um texto retirado de um momento afastado" (Schwartz, 2001, p.8).

Devemos pensar que nenhum documento é evidente até que o coloquemos em evidência. Nada está evidente. O trabalho do historiador é um esforço intelectual para buscar as evidências que possam dar sentido a uma nova historicidade, a um novo problema. O historiador é que vai direcionar ou iluminar certos aspectos e apagar outros. É imaginar que no meio daquele mosaico de documentos, o olhar e os questionamentos do historiador que determinarão o objeto da pesquisa.

METODOLOGIA

Quando propus pensar o programa de educação do governo Brizola percebi que estava entrando numa encruzilhada, pois precisaria me debruçar sobre questões analíticas de política educacional, mas também, mergulhar no campo da pesquisa histórica. Diferentemente da análise de uma política em curso, esta pesquisa se volta para o olhar num objeto histórico, que é o programa dos CIEPs implantados durante o governo de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983-1987/ 1991-1994). Nesse sentido, tratarei com um olhar de historiador essa política educacional, reconhecendo-a como resultado da ação dos sujeitos sociais no seu tempo histórico.

Foram utilizados os documentos coletados no Memorial Darcy Ribeiro, organizados pela Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR). Estes documentos são fontes primárias que contemplam o primeiro e segundo Programa Especial de Educação (PEE), relatórios gerais, regimentos internos, recursos humanos, entrevistas, arquivos pessoais e materiais de campanha política produzidos por Darcy Ribeiro e pelas equipes dos projetos que faziam parte do Programa Especial de Educação.

Assim, foi esse trabalho, montar peça por peça deste mosaico de documentos que nos conduziram para este trabalho. Busquei olhar para os documentos com um olhar um pouco menos diretivo, menos querendo enxergar o que a gente quer encontrar. Nesse sentido, optei por trabalhar apenas com os documentos da FUNDAR, principalmente os áudios, pois selecionei aproximadamente sessenta áudios de reuniões e conversas entre Brizola, Darcy e a equipe da Secretaria Especial de Educação, que tratam de assuntos relacionados a política educacional do estado do Rio de Janeiro. Esses áudios tem cerca de uma hora de gravação cada fita, o que permite ter um vasto tempo de material que podem ser cruzados com os materiais normativos e físico do acervo para uma análise mais completa.

A partir desta definição do material empírico decidi fazer um recorte do período da análise. Anteriormente havia definido que analisaria os dois períodos da gestão do governo Brizola no estado do Rio de Janeiro. Contudo, grande parte dos áudios referem-se a reuniões realizadas no primeiro governo Brizola (1983-1987), principalmente nos anos de 1984 e 1985. Pois, foi nesse período que o programa dos CIEPs foi pensado, elaborado e iniciado a fase de implantação. Outro argumento que justifica o recorte se dá pelas mudanças que ocorreram na equipe pedagógica e administrativa entre os dois mandatos. Outros sujeitos, outro contexto e outra fase da política são elementos fundamentais que interferem numa análise sem esta separação. Por consequência, nossa análise ficará concentrada apenas no período referente ao primeiro mandato do governo que ocorreu a implantação dos CIEPs.

O CENÁRIO E SEUS ATORES

Leonel Brizola conseguiu a vitória nas eleições diretas de 1982 com uma pequena diferença para o segundo colocado, Moreira Franco. Além dessa vitória

apertada, Brizola também conseguiu eleger o candidato do PDT, Saturnino Braga para o Senado e colocar o PDT com a maior bancada na Assembleia Legislativa do estado do Rio Janeiro. Foram eleitos 24 deputados pelo PDT num total de 70 parlamentares. Segundo Sarmento (2008), Brizola ainda conseguiu garantir a escolha de dois aliados para os cargos de maior referência na gestão legislativa, Paulo Ribeiro na presidência da Casa e José Talarico na liderança parlamentar do governo.

Brizola assumiu, em 15 de março de 1983, o primeiro registro que temos sobre ação do governo na área da educação, foi nomear no mesmo dia de sua posse o grupo que ficaria à frente das decisões sobre o plano educacional do estado. Esse registro refere-se ao decreto nº 6.626 de 15 de março de 1983 que instala a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (CCERJ). Essa comissão estava representada por seu presidente, Darcy Ribeiro, que acumulava os cargos de vice-governador do estado e secretário de Cultura, Ciência e Tecnologia, por Yara Vargas, secretária estadual de educação, Maria Yedda Linhares, secretária municipal de educação, e Charley Fayal reitor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Esta comissão funcionou como órgão executor dos objetivos do Programa Educacional de Emergência, como foi chamado o primeiro plano da política educacional do governo Brizola.

Nos documentos físicos do acervo da FUNDAR encontramos apenas uma transcrição de reunião desta comissão, datada apenas com o ano de 1983, e contava com a presença de Darcy Ribeiro, Maria Yedda, Iara Vargas, Charley Fayal e Bayard Boiteux para tratar de assuntos referentes às prioridades e emergências do plano educacional do governo. Essa reunião foi transcrita e intitulada como Reunião da Comissão Coordenadora pela equipe da FUNDAR. Apresentaremos mais adiante o teor desta reunião, que foi o começo do desenho da política de educação, pontuando as principais prioridades do governo e algumas exigências de Brizola. Era uma espécie de rascunho do que se tornou o Programa Especial de Educação.

Em 1º de Setembro de 1984, o governo do estado estabelece um convênio com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) visando a implantação do Programa Especial de Educação. Neste termo de convênio, ressaltou a integração entre o Governo do Estado e a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e anunciou uma nova comissão que ficou responsável pela coordenação e supervisão das ações articulados do Programa Especial de Educação. Esta comissão foi intitulada como Comissão Coordenadora do Programa Especial de Educação (CCPEE) presidida por Darcy Ribeiro, e contava com a participação de Yara Vargas e Maria Yedda Linhares , além de Arnaldo de Assis Mourthé (Secretário Municipal de Planejamento e Controle) e Fernando Lopes de Almeida (Secretário de Estado de Planejamento e Controle).

Apesar de constituírem a Comissão Coordenadora de Educação do governo Maria Yedda e Yara Vargas marcaram poucas vezes presença nas reuniões que tivemos acesso, mas não foi possível saber o que levou a ausência delas nas reuniões. Também deve-se levar em consideração que o conjunto de áudios do acervo da FUNDAR não representam a totalidade de reuniões que ocorreram na

gestão do Brizola, consequentemente, não há como afirmar, apenas com acesso aos áudios. a regularidade da presença das secretárias nas reuniões.

Além delas, outros sujeitos sociais foram nomeados e participaram das primeiras iniciativas e formulações da política, mas quando ouvimos os áudios não se observou a presença deles. Ao comparar os áudios com os documentos físicos normativos observamos diferenças das nomeações e de personagens que não chegaram a aparecer nos áudios das reuniões que tivermos acesso. Essa diferença entre as fontes demonstra uma lacuna temporal, pois os primeiros áudios, disponíveis no acervo da FUNDAR, começam com reuniões a partir de outubro de 1984, ainda em processo de formação das equipes. Sabendo isso, não se deve considerar como sendo a primeira reunião realizada pelo grupo para tratar de assuntos referentes aos CIEPs.

Não foi possível constatar o que levou o PDT a escolher Darcy Ribeiro para ser vicegovernador ao lado de Brizola, mas a hipótese que deve ser levantada é a intencionalidade do partido em direcionar as prioridades do governo para educação. Essa linha hipotética baseia-se na ideia de que, Darcy possuía uma certo prestígio no campo educacional pela sua atuação política no governo de Juscelino Kubitschek e João Goulart, além da influência dos ideais de Anísio Teixeira.

A combinação da dupla Brizola e Darcy, de início poderia parecer duvidosa, pela forte personalidade e posicionamentos que cada um carregava em suas trajetórias. Darcy se declarava vaidoso e Brizola se comportava como um líder, que tinha sempre uma opinião sobre as coisas. Escutando os áudios da FUNDAR é possível notar essas características de personalidade. Brizola não era de fazer um simples e rápido comentário, para cada tópico, ele desenvolvia um discurso. Com um bom tom de voz carregada de sotaque gaúcho, a pronúncia das palavras eram claras e de fácil compreensão. Suas falas eram sempre bem longas, com certeza e convicção das ideias colocadas no programa. Parecia que estava sempre certo daquilo que estava fazendo e dizendo. Na maioria das vezes, sustentava seus argumentos em experiências próprias, na época que era criança, no interior do Rio Grande do Sul. Foram inúmeras vezes, que Brizola contou lembranças da sua infância.

Darcy nas reuniões permanecia um bom tempo calado, apenas passando a palavra e escutando o que sua equipe pedagógica tinha a dizer do que havia produzido. Contudo, quando pedia para fazer algum comentário, também não economizava nas palavras, concordava, discordava, direcionava tarefas e reformulava cronogramas. Fazia isso tudo com uma pronúncia bastante embaraçada, uma fala que atropelava palavras, não terminava as frases e mudava o assunto sem se preocupar se as ideias estavam fazendo sentido. A cada comentário era uma explosão de ideais, parecia que Darcy tinha na sua mente um turbilhão de coisas para falar, mas que saíam de forma desorganizada. Ele começava uma ideia, depois começava outra, retornava com a ideia inicial, enfim, um movimento de idas e vindas dos seus pensamentos. Por vezes confuso, mas que parecia não gostar quando alguém levantava algum argumento contrário ou alguma sugestão de mudança do que ele havia apresentado.

Darcy era quem comandava o tom das reuniões, organizava a ordem das falas, os assuntos pautados, as urgências e as demandas do Brizola. Sua equipe, inicialmente, composta por poucas pessoas seguiam uma dinâmica de organização na qual cada um apresentavam o que havia produzido, podendo ser: um documento base, dando uma ideia de como cada programa iria funcionar, ou também, um cronograma que definia prazos de entrega de materiais, processo de seleção de contratação e treinamentos de pessoal.

Havia uma equipe base que era representada por pessoas que constantemente apareciam e participavam das reuniões, como é o caso da Maria José Fadul, Rosiska Darcy de Oliveira e José Peixoto. Maria José Fadul, chamada algumas vezes de Zezé ou apenas Fadul, era apresentada como Coordenadora Pedagógica dos CIEPs. Darcy centralizava muitas ações e responsabilidades nela. Pelo que foi possível compreender, Fadul atuava como uma coordenadora geral de todos os programas que integravam os CIEPs. Foi uma pessoa que sempre participou e contribuiu muito nas reuniões, em certos momentos parecia a pessoa de confiança para Darcy. Em diversos momentos da reunião Darcy encerrava os assuntos dizendo: "Depois procurem a Fadul para conversarem sobre isso" ou "A Fadul é a responsável pelos CIEPs, falem com ela para resolver isto". Fadul buscava participar apenas quando necessário e sempre muito objetiva, esclarecendo algum ponto de dúvida ou se colocando à disposição para qualquer ajuda às equipes. Com uma voz grossa e rouca era fácil identificar suas falas.

Não foi possível precisar como e quando Fadul passou a integrar a equipe, pois como consta num documento normativo datado de 31 de Agosto de 1984 referente a primeira etapa do Programa Especial de Educação, o Professor Nelson Saintive foi quem estava nomeado para este cargo. Contudo, durante as transcrições não foi mencionado a participação deste professor. O que indica que Fadul pode ter assumido suas funções entre o período de Agosto e Outubro de 1984.

Outra personagem que integrava a equipe desde os primeiros áudios foi Rosiska Darcy de Oliveira, responsável pela coordenação do Material Didático. Sempre com atuações muito discreta, quase não houve transcrições de falas dela. Isso não quer dizer que se falou pouco de material didático, este tema foi densamente discutido nas reuniões. Pelo que parece Rosiska possuía uma equipe que a representava e/ou respondia as demandas de trabalho.

Em sua maioria, os áudios selecionados disponíveis no acervo referem-se a reuniões da consultoria pedagógica dos CIEPs. Brizola aparece em poucos áudios, em grande parte deles as reuniões aconteciam apenas entre Darcy e sua equipe que conveniou chamar de tríades. Essas tríades era representada por um coordenador geral, e uma pessoa indicada pelo estado e uma pessoa indicada pelo município para compor uma equipe que ficaria responsável pela implantação de um determinado programa especial nos CIEPs. Essas pessoas eram indicações de Maria Yedda Linhares e Iara Vargas, secretárias de educação do município e do estado respectivamente.

Com a formação progressiva dessas tríades houve uma entrada grande de pessoas e as reuniões foram começando a ficar mais cheia e mais barulhenta. Em consequência desta entrada, a cada reunião Darcy apresentava ou pedia para alguém apresentar rapidamente a ideia dos CIEPs. Ao mesmo tempo que tinha

uma entrada grande de pessoas, também havia mudanças de nomes nas equipes. Ocorreu de pessoas que participaram das reuniões dos primeiros áudios não frequentarem mais as reuniões, ou dependendo do período de implantação que os CIEPs estavam, havia a participação de pessoas para tratar de aspectos específicos, como é o caso da fase de conclusão das edificações e início das instalações dos equipamentos e mobiliários. Outro caso foi na fase de procura de terreno para a construção dos CIEPs que conto com a participação frequente da equipe de engenheiros e arquitetos do programa da Fábrica de Escolas.

AS PRINCIPAIS IDEIAS DO PROGRAMA DOS CIEPS

A construção do programa educacional do governo Brizola tomava como diagnóstico os números elevados de analfabetismo e a evasão escolar do sistema educacional brasileiro. Ribeiro (1986) utilizou os dados do Censo Nacional de 1970 e 1980 para criticar a educação pública, "O produto principal da máquina educacional brasileira são 500 mil analfabetos por ano (...). Só no Rio de Janeiro avaliamos em pelo menos 50 mil a produção anual de analfabetos, a maioria deles com três ou quatro anos de escolaridade" (p,11). Outro ponto de crítica à educação brasileira estava relacionado ao fluxo de escolaridade nas séries iniciais: "Com efeito, quem salta as duas primeiras séries - principais barreiras e verdadeiros depósitos de crianças condenadas à evasão – tem grandes possibilidades de concluir o 1º grau. Isso significa que as duas séries são as grandes peneiras que selecionam quem vai ser educado (...)." (p.12).

O governo fazia duras críticas ao modelo de escola pública vigente afirmando que o alto número do analfabetismo e o baixo fluxo de escolaridade denunciavam o elitismo da educação pública. Para o governo, a escola pública estava acostumada a lidar com crianças bem alimentadas, estimuladas no seio familiar e que não tinham dificuldades em aprender. Em contrapartida, os alunos desprivilegiados sofriam com um ensino despreparado para atender as suas deficiências e peculiaridades herdadas pela origem social.

> Nossa Escola Pública está voltada para uma criança ideal, uma criança que não tem que lutar a cada dia para sobreviver, uma criança bem alimentada, que fala a língua da escola, é hábil no uso do lápis e na interpretação dos símbolos gráficos e é, em casa, estimulada pelos pais através de toda espécie de prêmios e gratificações. Como esta não é a realidade da imensa maioria das famílias brasileiras, a escola não tem o direito de impor esses critérios, válidos para a classe média, ao conjunto de seus alunos. Sua tarefa é educar as crianças brasileiras tal qual elas são, a partir da situação em que se encontram. Isto significa que nossa escola deve se adaptar à criança pobre com sentimento de que é a própria escola que fracassa quando não consegue educar a maioria dos seus alunos (Escola viva, viva escola, nº1).

O governo defendia que a justificativa para o baixo rendimento dos alunos estava na forma como a escola lidava com as crianças das camadas populares e

no pouco tempo de atendimento dado a elas. "O absurdo maior, porém, é a jornada de duas e meia ou três horas de aula, que efetivamente se dá às crianças desde que foi adotado o terceiro turno diário" (Ribeiro, 1986, p.33). Para o governo, a escola de três turnos, com poucas horas de atendimento ao aluno, prejudicava apenas a criança pobre e privilegiava aquelas crianças que tem a oportunidade de aprendizado fora da escola.

Darcy afirmava que ideia de escola pública com apenas quatros horas diárias era uma invenção da escola pública brasileira. "No mundo inteiro é assim. O menino fica oito horas na escola. Se é preciso para o menino francês aprender a escrever francês, se é preciso isso no Japão, se é preciso na Cochinchina ou no Uruguai, por que não Brasil?". Observe que essa linha de argumentação assumida por Darcy faz críticas ao modelo de escola pública de dois e três turnos, construída historicamente, para atender a demanda de ampliação do acesso e universalização do ensino. A intenção do governo era romper com esse modelo de escola pública e implantar uma escola de tempo integral, com professores de tempo integral, com maior investimento em infraestrutura e maior tempo para atender as necessidades dos alunos das camadas populares.

A escola de tempo integral proposta pelo governo Brizola tinha como intenção construir um novo modelo de escola pública e não apenas ampliar o tempo nas escolas existente da rede escolar estadual e municipal. O governo estava propondo colocar em prática uma proposta de reformulação mais profunda da escola, na sua organização, objetivos, métodos e inserção social, que chamou de "Revolução Educacional no estado do Rio de Janeiro" (Ribeiro, 1986). "A nova escola pretendia ser, portanto, o novo padrão de educação popular, voltada para criança pobre" (Mignot, 2001, p.158).

Sob a ótica deste diagnóstico e dessa nova proposta educacional foram elaboradas diretrizes e metas estruturados no programa chamado, Programa Especial de Educação (PEE). O PEE tinha como meta prioritária melhorar o sistema de ensino público no Rio de Janeiro, com o objetivo de "consolidar o ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar no tempo devido" (Ribeiro, 1986, p.35). Em linhas gerais, o PEE previa metas assistenciais ligas à educação, metas pedagógicas, metas de conservação das escolas, novos projetos educacionais, criação de Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), treinamento de professores e melhoria das condições de trabalho, entre outras.

O novo modelo de escola pensado para estruturar as principais propostas do PEE ficou conhecido como CIEP que, mais adiante, vinha se tornar o símbolo do governo Brizola. O CIEP era parte estruturante do PEE, com ele tentava-se consolidar uma proposta de educação pública de tempo integral para as camadas populares, expandindo o tempo diário dos alunos nas escolas, oferecendo a eles alimentação, serviços médicos, atividades culturais e esportivas. A escolha pelo nome CIEP já indicava essa uma nova perspectiva de escola, um centro como espaço para integrar todos os projetos sociais previstos no PEE. Além disso, o governo procurou implantar os CIEPs localizados em periferias e/ou

comunidades carentes, reafirmando assim, a escolha do governo em oferecer educação pública de qualidade para as camadas populares.

Com base nessa análise, começamos a dar a noção do contexto da influência que estava sendo formado no primeiro governo Brizola. Neste momento, é possível observar como o governo estruturou sua base política e passou a construir os principais conceitos e diretrizes, o ponto de início da política. Assim, com a elaboração do PEE e as principais metas traçadas, o governo Brizola buscou aprovação da política por dois caminhos: com o magistério, o governo propôs a realização de um encontro com o professorado para debater as teses que foram o PEE; e com a população, o governo investiu na divulgação da proposta com propagandas pagas na mídia.

A comissão coordenadora responsável pela formulação da política convidou o professorado atuante no 1º grau de ensino para apresentar e debater essas teses elaboradas. Esse debate foi chamado de I Encontro de Professores de Primeiro Grau da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, realizado no segundo semestre de 1983. De acordo com o documento produzido pelo governo, o encontro tinha como objetivo "promover, entre professores e Governo, um amplo debate sobre os problemas existentes nesse nível de ensino na Escola Pública, com o propósito de estabelecer as diretrizes de uma política educacional." (Escola viva, viva escola, nº1). O encontro foi realizado em três fases, sendo a última fase, uma reunião em Mendes com os representantes dos onze pólos do estado e os representantes do governo. Pelo local que foi realizado o encontro, passou-se a chamar Encontro de Mendes.

Devemos analisar o Encontro de Mendes como uma forma de restabelecer o diálogo entre Estado e professorado, perdida no governo anterior, mas também como uma estratégia de persuasão da proposta educacional do governo. Havia uma preocupação, por parte do governo, com as demandas dos professores advindas das greves e de reconstruir uma política educacional democrática.

> No estado do Rio de Janeiro, além de indiscutível necessidade de reconstruir coletivamente um projeto educacional que atendesse às prioridades de assegurar acesso e permanência bem sucedida nas escolas somava-se a necessidade de atender aos professores que, em suas greves, haviam conseguido chamar atenção para a precariedade das condições de vida e de trabalho (Mignot, 2001, p.156).

Por isso, a decisão do governo em convidar o magistério, para discutir a política educacional, partia da necessidade em ouvir as reivindicações dos professores, ao mesmo tempo, que buscava legitimidade na proposta levada pela comissão. "Nós decidimos fazer um anticongresso. Ou seja, ouvir todo o magistério para discutir os problemas da educação e o programa educacional do Governo. Este é o sentido do Encontro que a Comissão está promovendo". Entretanto, o encontro não teve o efeito esperado, pois para Cunha (2009, p.139) "além de serem vistas como baixadas de modo autoritário, as Teses foram criticadas em sua análise a respeito dos problemas da escola pública.".

As razões para a falta de consenso entre governo e professorado se deram

pela discordância nas propostas apresentadas pela comissão. Segundo Cunha (2009), a proposta levada pelo professorado, criticava o aumento do tempo de permanência dos alunos nas escolas, defendia a participação do Centro Estadual de professores do Rio de Janeiro (CEP/RJ) como interlocutor nas discussões com autoridades educacionais e rejeitava um dos projetos elaborado pelo governo, chamado "Mãos à obra nas escolas". Cavaliere (2000) também aponta que a proposta de criação de um novo modelo de escola proposta pelo governo, não acompanhava as demandas dos professores, que buscavam melhores salários, mais recursos e o bom funcionamento do modelo de escola existente.

Cunha (2009, p.139) conclui que "tomadas essas posições e expressas de modo assim direto ao vice-governador e às duas secretárias de educação, o conflito foi inevitável, terminando o encontro de forma desastrosa, sem que se chegasse a nenhum ponto de consenso". Como consequência, a tensão no campo educacional, entre governo e magistério, produziu retóricas. Principalmente, no momento em que o magistério, como corporação, vem se estruturando e ganhando força como Centro Estadual dos Profissionais de Educação, nesse período pós-ditadura militar.

Desse modo, nossa primeira leitura sobre as fontes indica grande parte do professorado, representada pelo CEP, foi um grupo de resistência que produziu retóricas à política dos CIEPs. A tese da ameaça, desenvolvida por Hirschman (2012), pode ser vista no argumento utilizado pelo professorado quando afirmavam, que o governo Brizola abandonaria a rede estadual de ensino para investir nos CIEPs e estabeleceria diferenças de carga horária e salário provocando uma divisão na carreira do magistério.

Outro ponto de discordância e desacordo, entre governo e magistério, foi gerado no discurso do governo em incluir os professores como também responsáveis pelo caráter discriminatório da escola pública e pelo fracasso escolar dos alunos das camadas populares. As teses elaboradas pelo governo "não pouparam os professores como instrumento dessa discriminação, qualificando-os (sem usar esses termos) de incompetentes, cúmplices e até mesmo beneficiários do descaso para com a educação das crianças pobres" (Cunha, 2009, p. 138).

> Uma escola que não consegue ensinar a ler, escrever e contar à imensa maioria de seus alunos e que, portanto, não os prepara para viver numa sociedade em que essas habilidades são indispensáveis, é uma escola que fracassou. Esse fracasso não é de ninguém em particular. Esse fracasso é nosso – meu, seu, do Governo, de todos nós, mais especialmente dos trabalhadores da educação (Escola viva. Viva Escola, vol. 1).

Observa que o governo fez críticas referindo-se a forma como os professores lidavam com os alunos, que na sua maioria eram das camadas populares. Em grande parte, as teses estavam relacionadas ao comportamento autoritário do professor dentro da sala de aula e a maneira desigual com que tratavam os alunos. Por isso, Darcy dizia que para trabalhar nos CIEPs apenas professoras recém-formadas, pois não carregariam os vícios do magistério para esse novo

modelo de escola pública. Para Cunha (2009) essas críticas não foram bem recebidas pelos professores, ainda mais no momento em que o sindicato dos professores, Centro Estadual de Professores (CEP), crescia e ganhava cada vez mais legitimidade.

Desse modo, o professorado com seus argumentos reacionários se posicionava com notas oficiais por meio do sindicato, cartas, greves e também discursos publicados na imprensa. Assim como a mídia foi um dos espaços para o governo de se defender e apresentar seus argumentos legitimadores da política. O governo se utilizava de propagandas pagas em jornais, anúncios, textos políticos, outdoors, jornais produzidos pelo próprio governo para divulgar a proposta dos CIEPs. Outra forma utilizada pelo governo para chamar a atenção para os CIEPs foram as inaugurações e visitas nacionais e internacionais de pessoas respeitadas e em sua maioria a imprensa jornalística que publicou diversas matérias inaugurações e visitas internacionais nos CIEPs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho encontra-se ainda em andamento para a finalização da escrita de uma tese. Destacamos como lacuna de pesquisa que as análises históricas sobre as políticas educacionais, por vezes, assumem que tal processo foi fruto de ações bem planejadas, com intencionalidades bem definidas e que, independente da eficácia ou não da política, essa narrativa ganha autonomia de modo que esconde os processos de luta interno da própria gestão da política por seus protagonistas e aliados; mesmo que as análises históricas narrarem as disputas e lutas entre grupos opostos na sociedade na proposição e construção das políticas, por vezes, as farturas internas ,as hesitações e os acasos são tratados de forma homogeneizada e como fosse um bloco coerentes na idealização e gestão da política. A intenção movimentação e transformação dos sujeitos que constituíram a equipe responsável apontam para uma política em constante mudança e adaptações.

O jogo de persuasão desenhado em torno da política dos CIEPs, demonstra uma arena argumentativa montada pelos atores/grupos reacionários e os defensores da política. Os argumentos retóricos foram sendo constituídos ora pelo argumento da ameaça ora pelas críticas aos custos orçamentários, e os defensores buscavam argumentos de legitimação baseados nas concepções democráticas da educação pública.

Com efeito, o programa dos CIEPs teve intensa cobertura da imprensa, seja para criticar o andamento do projeto, seja para defendê-lo. Com os holofotes para os CIEPs, estes se tornaram a grande, e principal, obra do governo Brizola. A construção de 500 unidades implantada nos dois governos Brizola, correspondeu a um projeto monumental e de grande impacto nas discussões educacionais sobre a educação pública. Contudo, a grandiosidade que os CIEPs tiveram, não foram suficientes para garantir a permanência de Brizola e Darcy à frente do governo do Estado do Rio de Janeiro. O programa educacional e, consequente-

mente, os CIEPs sofreram duplamente um desmonte com as eleições de 1987 e as eleições de 1995.

REFERÊNCIAS

Bomeny, h. (2008). Salvar pela escola: Programa Especial de Educação. In: Ferreira, Marieta de Moraes (Org.). *A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: ALERJ/CPDOC/FGV. p. 95-127.

Chagas, M. (2012). Animação cultural: uma inovação pedagógica na escola pública fluminense dos anos 1980. 2012. 185 f Tese (Tese em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Chalhoub, S. (1996). *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte.* São Paulo: Cia. das Letras.

Emerique, R. (1997). Do salvacionismo à segregação: A experiências dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro. 1997. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Foucalt, M. (2013). *Microfísica do poder*. 26ª ed. São Paulo: Graal.

Marcon, M. (2016). A criação de um novo partido através da ação de Leonel Brizola: discursos de O Globo. In: XIII Encontro Estadual de História da Associação Nacional de História, Anais do Congresso, Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 37-45.

Marques, T.; Gonçalves, L. (2016). A fundação do Partido Democrático Trabalhista (PDT) no exílio. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 16, 3, 399-416.

Maurício, L. (2004). Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 40-56.

Monteiro, A. (2009). Ciep – escola de formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, 22, 80, 35-49.

Moraes, G. (2009). A organização do tempo em escolas de jornada integral: um estudo nos cieps da 8ª. Cre – município do rio de janeiro. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Pereira, S. (2008). Do CIEP ao Ensino Superior: Novas Trajetórias Escolares das Camadas Populares. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Portilho, D. (2006). Releitura da concepção de educação integral dos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Sant'anna, R. (2011) Projeto Alunos Residentes: uma alternativa para a inclusão social através da formação sócio educativa. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2.

Schwarcz, L. (2001) *Apologia da História ou o ofício do historiador.* [Prefácio, Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira, Lilia Moritz; tradução, André Telles]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Sento-Sé, J. (2002). *O discurso brizolista e a cultura política carioca.* Varia História, 28, 85-104.

Silva, B. (2008). Escola de tempo integral e comunidade: história do programa de animação cultural nos CIEPs. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Silva, J. (2009). Uma experiência de formação de professores em serviço: Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Silva, R. (2011). O teatro político-educacional fluminense: narrativas e testemunhos dos anos 1980 (1983-1987). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A conta que conta: um estudo sobre os jovens e as práticas de uso e manejo do dinheiro

Ademilson de Souza Ornelas [189]
Sofia Rézio [190]

Resumo
As habilidades no uso e manejo do dinheiro são preocupações antigas que têm sido pouco exploradas nas instituições escolares, constatando-se que os *curricula* muito pouco o refletem.
A intenção desta pesquisa foi a de analisar as práticas de uso e manejo do dinheiro por jovens de Itaperuna, Rio de Janeiro, e as suas decisões de consumo e poupança. Durante o ano de 2017, participaram no estudo 107 alunos da 3ª. série do ensino médio, na faixa etária dos 16 aos 20 anos de idade, de duas escolas de grande referência, sendo uma pública e outra privada, e seis docentes que lecionavam nas referidas instituições, na cidade de Itaperuna.
Procedeu-se à aplicação de um questionário validado e adaptado aos discentes e realizaram-se entrevistas semiestruturadas a docentes desses alunos. Analisou-se o currículo do ensino médio, verificando-se que as disciplinas que atuam com mais proximidade da finalidade de uma educação financeira são as disciplinas de Matemática e Sociologia. Em particular, do currículo na disciplina de Matemática, não consta um assunto específico relacionado com Finanças reduzindo-se apenas ao cálculo de juros e percentagens, sem colocar desafios à resolução de problemas da vida real. Na disciplina de Sociologia, inserem-se no currículo temas que ajudam à reflexão sobre a conduta dos jovens em aspetos relacionados com Finanças, como movimentos sociais, trabalho, sociedade, capitalismo, relações de trabalho, estratificação e desigualdade. A metodologia de investigação aplicada baseou-se por um lado na análise de conteúdo, visando o tratamento dos dados qualitativos, e por outro, na análise quantitativa dos dados numéricos, com recurso ao *software* SPSS e a uma folha de cálculo.
Os resultados revelaram que praticamente metade dos jovens demonstraram não ter preocupação em pesquisar preços antes de realizar compras pelo que poderia ser mais trabalhada uma prática de paciência, do controle da ansiedade e consciência financeira. Quanto às características empreendedoras das famílias, a pesquisa mostrou que mais de 40% das famílias possuem algum tipo de empreendimento. A maioria dos alunos do colégio público declarou não possuir qualquer tipo de conhecimento sobre administração de empresas enquanto a maioria dos jovens que estudavam no colégio privado declarou pos-

[189] ademilson.ornelas@hotmail.com, ULHT
[190] srezio@hotmail.com; CeiEd; Universidade Atlântica

suir algum tipo de conhecimento administrativo empresarial, contudo, 70% a 80% dos jovens manifestaram que nunca participaram de alguma aula ou curso sobre Contabilidade ou Finanças.

Palavras-Chave: Educação financeira; uso de dinheiro; curricula

INTRODUÇÃO

O processo de globalização em consonância com as novas tecnologias tem influenciado decisões importantes para a humanidade. Podemos perceber essa influência na sociedade da informação que se torna cada vez mais dependente do conhecimento, e nas diversas formas de aquisição de informações que nos conduz em busca de uma educação contínua e eficiente.

Dessa forma, o papel desempenhado pela educação torna-se um dos mais importantes da história. É inevitável o questionamento sobre a educação recebida nas escolas. No Brasil, o que se questiona é a qualidade do ensino nas escolas públicas, apesar dos imensos esforços no sentido de melhorar essa mesma qualidade, o que transforma os professores em pilares do processo educacional, comprometendo-se com a sociedade.

De acordo com Morin, o homem é um ser complexo em termos de aprendizagem. Ao nascer, nada sabe a não ser a busca pela alimentação que é a busca pela sobrevivência e para sobreviver precisa desenvolver suas potencialidades, ou seja, é obrigado a acrescentar novos conhecimentos e a adaptar-se a hábitos diferentes para assim se tornar uma pessoa plenamente desenvolvida. Assim, o ser humano necessita de uma educação diferenciada, de acordo com os novos tempos. (Morin, 1999).

Martins (2004, p.5) destaca que "uma criança estuda durante oito anos no ensino fundamental, três anos no ensino médio e, no decorrer desses onze anos de educação básica, é obrigada a memorizar nomes e datas de pouca utilidade na vida real". Em pouco tempo, tudo ou quase tudo é esquecido. Martins menciona que nesses onze anos, o aluno não estuda noções de comércio, economia ou finanças, algo que ele considera incompreensível, uma vez que esses conhecimentos são fundamentais para se ser bem-sucedido no atual mundo complexo.

Por conseguinte muitos jovens encontram-se despreparados para o mercado de trabalho, sem possuir uma formação condizente para a sua autonomia e flexibilidade financeira e é evidente a falta do saber gerir e controlar o seu orçamento acontecendo aventurarem-se na busca de uma decisão mais ousada do que o seu próprio dinheiro permite.

Evidentemente, para administrar empreendimentos é nescessário ter conhecimento de gestão do dinheiro e, para Kiyosaki e Lechter (2000), o dinheiro não é ensinado nas escolas, uma vez que, elas centralizam-se nas habilidades acadêmicas e profissionais, não fazendo parte dos currículos da maioria das escolas o desenvolvimento de competências financeiras.

Ainda, de acordo com os autores acima citados, a carência do ensino sobre

habilidades com dinheiro pode explicar, em parte, os problemas financeiros vivenciados por muitos profissionais inteligentes e com elevadas formações académicas como médicos, professores ou até mesmo contabilistas. Neste enfoque podemos incluir nossa administração pública, nossa dívida nacional; políticos e funcionários públicos, que embora com boa instrução, tomam muitas vezes decisões equivocadas, com pouca ou nenhuma experiência na área do dinheiro.

Considerando os aspetos abordados em torno do assunto finanças, assim como, os questionamentos sentidos pelos jovens e seus comportamentos relativamente ao uso do dinheiro, este trabalho justifica-se pela sua relevância social, tendo como anseio verificar as possibilidades de uma melhor inserção desses jovens na sociedade, que por diversas razões podem estar a ser penalizados por um ensino que omite no seu currículo escolar esta temática.

Sabe-se que o dinheiro possibilita às pessoas, por um lado, a aquisição de produtos e serviços para atenderem as suas necessidades vitais e, por outro, pode proporcionar uma melhor qualidade de vida, estabelecendo diferentes níveis económicos e estilos de vida, que podem influenciar atitudes em relação aos diferentes modos de manejo do dinheiro. Pretende-se, através deste estudo, responder à seguinte questão de investigação:

Quais as práticas do uso e manejo do dinheiro pelos jovens alunos do 3º ano do ensino médio da cidade de Itaperuna?

1. EDUCAÇÃO PARA AUTONOMIA

É por meio da educação, direcionada pela escola, que esperamos encontrar expectativas de melhorias comportamentais de um homem livre, capaz de dedicar essa liberdade a fazer escolhas totalmente conscientes e exercendo a sua condição de lutar por uma sociedade mais justa e democrática, sem ficar na dependência de uma produção capitalista, onde se formam seres alienados e dominados, impossibilitando-os de serem sujeitos com vontade própria.

Nas palavras de Montessori (2014, p.79), "a educação tem de promover simultaneamente o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. A sociedade não pode desenvolver-se se a autonomia das pessoas não progride". A maioria das ações da humanidade não teria sentido se não houvesse outras pessoas em seu redor, pois vive-se em associação com os outros.

Na opinião de Cortella (2015, p.35), "formar pessoas para a autonomia exige que elas desenvolvam a sensibilidade, a capacidade de acumulação de conhecimento e informação, a capacidade de apropriar-se desse conhecimento e de lhe dar aplicabilidade". Não basta que isso saia do mundo da instrução, não é uma formação de sábios, mas é preciso uma formação de pessoas para que o conhecimento tenha eficiência.

Perante o atual desafio da necessidade de novos saberes, evidencia-se o desafio de construir um conhecimento para a transformação e socialização dos indivíduos. Neste sentido, Demo (1996), afirma que a educação não pode reduzir-se à mera aprendizagem, devendo erguer-se num processo de formação e

capacitação permanentes, que inclua a humanização do conhecimento. É fundamental uma socialização do conhecimento em favor dos marginalizados e de democratização do conhecimento. Para tal são necessárias novas posturas diante das mudanças do mundo moderno, e as exigências estabelecidas pela competitividade e possibilidades de novos conhecimentos inseridos na educação, são equivalentes a um desenvolvimento baseado na formação, em que o cerne do conhecimento é o questionamento.

Neste aspecto, Freire (2006) adverte que ensinar não é transferir conhecimento. O questionamento faz parte do processo dialógico pois ajuda na criação de possibilidades e transformação de ideias propostas por indagações ou curiosidades que devem fazer parte do quotidiano escolar. De acordo com Freire (2006), ajudar o aluno a ser crítico é uma questão relevante, principalmente num contexto real que se baseia na capacidade de tomar decisões importantes.

Tomar decisões, contrastear, sugerir mudanças, faz parte da construção de uma autonomia que passa por uma experiência de vida orientada para a colaboração na construção de uma sociedade. Por estes factos, na opinião de Freire (2006) devemos ser seres capazes de intervir na realidade ao invés de nos adaptarmos a ela.

2. AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO, O TRABALHO E O ASSUNTO "DINHEIRO"

Educar para o trabalho caracteriza-se como uma das funções do professor e será provavelmente o que o motiva na formação de cidadãos para a vida, uma vez que a vida depende do trabalho.

De acordo com Mezzalira et al (2013), o educador que se propõe a aplicar uma boa educação, estará cercando o seu aluno de um ideal humano. O professor tenta preparar o aluno para a sua vida intelectual, afetiva, social e de trabalho. Assim, a educação é um trabalho específico de formação da pessoa para a vida.

As desigualdades sociais arrastam consigo clivagens educacionais no seio dos adolescentes, permitindo identificar uma série de fatores que condicionam a aceitação destes jovens na sociedade, como: desejos comuns, roupas da moda ou aparelhos eletrônicos. A necessidade de inserção num grupo social, pode levar a que um adolescente incorra numa postura financeira grave, comprometendo economicamente a sua família.

Neste seguimento, Perissé (2014) afirma:

> Se nós somos vítimas de uma doença comportamental, o consumismo obsessivo-compulsivo, precisamos receber um tratamento adequado. Essa terapia também funciona como profilaxia, isto é, um conjunto de medidas que visa à prevenção da 'doença financeira' que estamos vivendo (Perissé, 2014, p.43).

Apesar da grande importância de uma aprendizagem direcionada para o assunto em questão, na opinião de Martins (2004) o sistema educacional ignora

o assunto "dinheiro", algo incompreensível, já que a alfabetização financeira é fundamental para se ser bem-sucedido no atual mundo complexo.

3. A INTERDISCIPLINARIDADE E O CURRÍCULO

Para Sacristán o currículo escolar é uma opção cultural, um projeto que se apropria da cultura contextual como conteúdo do sistema educativo, e neste sentido pode definir-se como "o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada" (2000, p. 34).

Por outro lado, na opinião de Perissé (2014), numa sociedade com tanta injustiça e desigualdade social como a brasileira, a investigação sobre o estudo das finanças possibilita avaliar o comportamento das diferentes classes sociais no mercado de trabalho no que respeita ao consumo.

Perante as opiniões dos dois autores acima citados poderemos então interrogar-nos: a escola, através da construção de um currículo inclusivo da temática finanças será um motor de combate às desigualdades sociais?

Na conceção de Perissé "o método disciplinar isola os professores entre si, como se cada qual vivesse num microcosmo impermeável ao universo cognitivo" (2014, p.7). A temática "educação financeira" possibilita aos professores situados nas áreas do conhecimento em que já trabalham, descobrirem novas formas de associar conteúdos curriculares a questões que seguramente despertam o interesse dos alunos

Assim sendo, tem sido por vários autores denotada a importância do conhecimento sobre finanças, não obstante, esse tipo de ensino deve ser pesquisado e discutido relativamente à sua relevância como proposta metodológica interdisciplinar.

No campo da interdisciplinaridade, segundo Santomé (1998) é fundamental um processo e uma filosofia de trabalho que se manifestem diante dos problemas que preocupam a sociedade. É a associação entre as disciplinas e a colaboração entre elas que provocam intercâmbios reais, ou seja, uma reciprocidade que evoca enriquecimentos mútuos.

A temática abordada nesta comunicação é uma das mais urgentes preocupações da sociedade face às crises económicas atuais, que em muitos países se tornaram um problema crônico.

4. OBJETIVOS

Considerando os aspetos mencionados e a importância do tema para a educação e para a sociedade, o objetivo geral do presente estudo é analisar as práticas de uso e manejo do dinheiro por alunos da 3ª série do ensino médio, na faixa

etária dos 16 aos 20 anos de idade, de um Colégio Público e de um Colégio Privado, na cidade de Itaperuna.

Para tal, definem-se objetivos específicos pertinentes à proposta deste estudo:

- Investigar as possíveis carências informacionais de noções de finanças nas escolas públicas e privadas do município.
- Analisar a relação entre conteúdos programáticos das disciplinas curriculares em curso nestas escolas e os conhecimentos sobre finanças manifestados pelos alunos.
- Examinar os interesses dos alunos numa perspetiva de empreendimentos individuais e a sua participação no funcionalismo do comércio, indústria e prestação de serviços do município.

5. METODOLOGIA

A pesquisa, realizada no ano de 2017, caracterizada posteriormente por uma metodologia de análise descritiva, visou colecionar dados e analisá-los com o objetivo de detetar as práticas de uso e manejo de dinheiro, por parte dos jovens alunos do 3º ano do ensino médio. Através da análise descritiva procura--se descrever as características de uma determinada população ou fenómeno e possíveis associações entre variáveis. Para tal utilizam-se técnicas padronizadas de coleta de dados como o questionário e a observação sistemática (Diehl e Tatim, 2004). Os métodos utilizados nesta etapa foram a pesquisa de campo e documental incluindo o currículo escolar, os alunos matriculados e professores das disciplinas envolvidas, visando obter dados a respeito do tema para serem avaliados e analisados.

A presente metodologia de investigação possui características quantitativas e qualitativas. Construi-se um questionário, tendo por base um outro da autoria de Lucci, Zerrender, Verrone e Santos (2006), com questões de respostas fechadas. Aplicou-se a 70 alunos de um colégio público e outros 70 de um colégio particular. A análise dos conteúdos programáticos e entrevistas a professores pautou-se por características quantitativas.

No universo desta investigação, estão presentes escolas do interior do Estado do Rio de Janeiro, situadas na região sudeste do Brasil na cidade de Itaperuna, um município situado a 313 km da capital do estado, com 95.041 habitantes em 2017, de acordo com o IBGE, composta por um grande número de empresários individuais e por numerosos jovens que buscam trabalho no comércio, na indústria e na prestação de serviços, oriundos de um final de ciclo escolar. A pesquisa foi realizada em duas instituições de ensino fundamental e médio, sendo uma das instituições públicas o Colégio Estadual, localizado no Centro da cidade de Itaperuna, que recebe alunos dos vários bairros e distritos do município e uma instituição particular situada também na região central da cidade que, além de receber alunos da cidade, também recebe alunos dos municípios vizi-

nhos, uma vez que possui uma grande credibilidade educacional em toda a região.

Com o intuito de buscar informações de uma investigação empírica junto do público escolhido, contemplou-se uma população de 320 alunos do Colégio Público Estadual e 120 alunos do Colégio privado, matriculados na 3ª série do ensino médio, totalizando um universo de 440 alunos. Desta população extraiu-se uma amostra de 70 alunos de cada colégio, ou seja, a pesquisa teve a abrangência de um total de 140 alunos da 3ª série do Ensino Médio, optando-se por guardar o anonimato dos mesmos.

Ao investigar assuntos que tratam de melhorias para a educação, é importante que o pesquisador verifique a opinião dos pilares da educação, os profissionais da educação, professores, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas envolvidas, assim como os documentos pedagógicos que ensejam o processo educacional. Assim, ouviu-se a opinião de 6 profissionais da educação envolvidos no processo educacional das escolas citadas, através de entrevistas semiestruturadas, que serviram como complemento à investigação encetada.

No procedimento de análise dos dados quantitativos, extraídos dos questionários aplicados aos alunos, foram utilizados métodos de estatística descritiva por meio de distribuições absolutas e percentuais. Para tratar os dados utilizou-se para os cálculos estatísticos foi o *software SPSS versão 18.0* – pacote estatístico para as ciências sociais que oferece apoio que sustenta as decisões que compreendem a aplicação analítica. O Microsoft Excel 2010 foi utilizado como suplemento para elaboração dos gráficos de representação.

Por sua vez, a abordagem qualitativa pressupõe a análise de conteúdo, necessária à interpretação dos conteúdos programáticos e do currículo, que orientam os professores da 3ª série do ensino médio das escolas incluídas neste estudo. Assim sendo, foi necessário analisar os depoimentos de alguns representantes educacionais, professores e coordenadores pedagógicos, que se obtiveram das entrevistas aplicadas no contexto da investigação.

6. ANÁLISE DOS DADOS

6.1. Análise dos questionários aplicados aos alunos

Entre as questões pesquisadas estão as que visam investigar as atitudes comportamentais dos jovens no uso do dinheiro, com o intuito de verificar se os alunos costumam pesquisar preços no momento de suas compras. Um pouco mais de metade dos alunos do colégio estadual pesquisado respondeu que costuma sempre pesquisar preços (52,8%), enquanto que 47,2% das respostas foram divididas entre algumas vezes, raramente e nunca. Contudo, no colégio privado, o percentual dos alunos que responderam que sempre costumam sempre pesquisar preços ficou em 40,5% e os restantes 59,5% dividiram-se entre algumas vezes, raramente ou nunca, conforme se pode verificar nas figuras1 e 2.

Nas suas compras você costuma pesquisar preços?

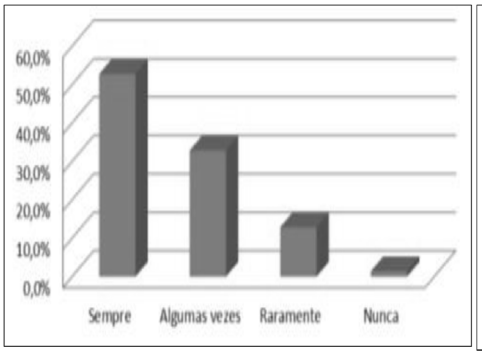


Figura 1. Colégio público

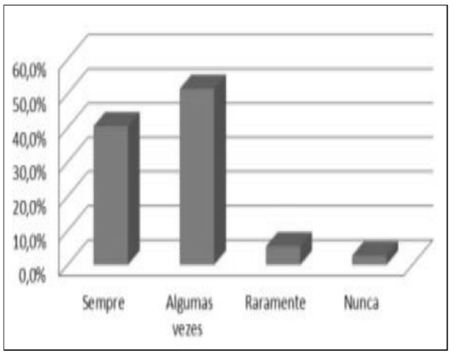


Figura 2. Colégio privado

Fonte: Questionário aplicado em colégio estadual na cidade de Itaperuna - RJ (2017)

Estes resultados demonstram que grande parte dos jovens não têm preocupação em pesquisar preços antes de realizar as suas compras. Este poderia ser um requisito trabalhado nas escolas com o enfoque da prática da paciência, controle da ansiedade e consciência financeira.

A questão seguinte buscou abranger as características empreendedoras das famílias dos jovens. A indagação versou sobre as famílias dos entrevistados, se estas possuem algum empreendimento. O que foi demonstrado, tanto por parte do colégio público como do colégio privado, nas suas respostas, foi que grande parte dessas famílias estão envolvidas em algum empreendimento, ou seja, o percentual representado tem alguma relevância no que toca ao empreendedorismo. No colégio estadual, as respostas dos alunos mostraram que 44% das famílias possuem algum tipo de empreendimento enquanto que 56% responderam que sua família não possui qualquer empreendimento.

Observa-se que, também no colégio privado, esse percentual está bem próximo do colégio público, uma vez que, foi verificado um percentual de 43% de famílias envolvidas em algum tipo de empreendimento e 57% não possuem empreendimentos, conforme se pode observar nas figuras 3 e 4.

Apesar de a taxa de famílias não empreendedoras ser maior, observa-se a existência de algumas famílias empreendedoras, nomeadamente nas que conseguem criar algo novo, de valor, que requer devoção, comprometimento de tempo e esforço necessários para fazer a empresa crescer, saber avaliar riscos e tomar decisões críticas, é preciso ousadia e ânimo apesar de falhas e erros (Dornelas, 2009).

Sua família possui algum empreendimento?

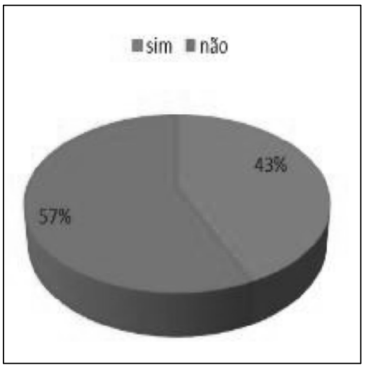


Figura 3. Colégio privado

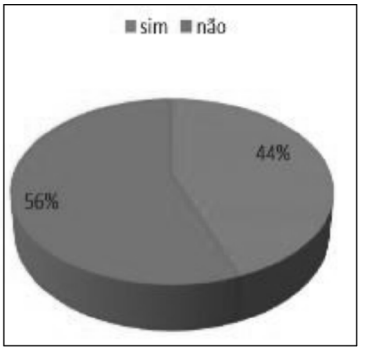


Figura 4. Colégio público

Fonte: Questionário aplicado em colégio publico e privado na cidade de Itaperuna - RJ (2017)

Considerando o percentual significativo das famílias que possuem empreendimentos, as respostas apresentadas suscitam-nos uma nova questão: será que os jovens possuem algum tipo de conhecimentos relacionados com as práticas de administração de empresas?

A administração é essencial em todas as organizações. Presume-se, erroneamente, que um bom administrador já "nasce pronto" delegando-se para segundo plano o peso atribuído ao estudo sistemático e à aprendizagem orientada à luz de conceitos teóricos. Este comportamento tem um preço alto e reflete-se nos inúmeros casos de fracasso gerencial e organizacional (Sobral & Peci, 2008).

Assim, a questão seguinte, teve como indagação se estes jovens possuem algum conhecimento sobre administração de empresas. Constatou-se, segundo as respostas, que 27% dos alunos do colégio estadual possuem algum conhecimento sobre administração de empresas e 73% responderam que não possuem algum conhecimento sobre administração de empresas, conforme o gráfico 5. Tendo em vista o percentual relevante das famílias que possuem empreendimentos, o resultado evidenciado demonstra a importância de conhecimentos específicos na área de administração por parte desses jovens, o que poderia contribuir para uma participação nas organizações empresariais das suas famílias.

Entretanto, no colégio privado, os resultados mostraram-se inversos dos do colégio público pois 78% responderam que possuem algum conhecimento sobre administração de empresas, enquanto que 22% responderam que não possuem conhecimentos sobre administração de empresa, conforme ilustra a figura 6.

Você possui algum conhecimento sobre administração de empresas?

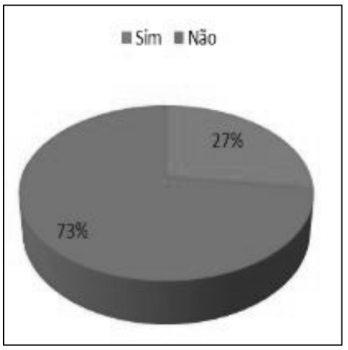


Figura 5. Colégio público

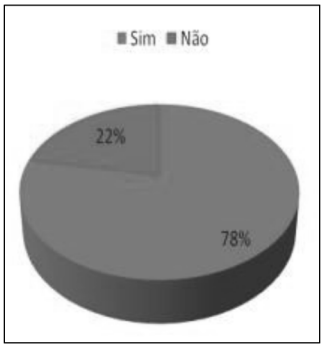


Figura 6. Colégio privado

Fonte: Questionário aplicado em colégio público e particular na cidade de Itaperuna - RJ (2017)

A disparidade do resultado apresentado poderá estar relacionada com a existência de diálogo no seio das famílias, uma vez que, a família exerce grande influência nas decisões dos seus filhos. Assim sendo, observa-se na questão que se segue que 80% dos alunos do colégio público responderam que seus pais dialogam sobre a importância do dinheiro, enquanto que 97% dos alunos do colégio privado afirmaram que há este tipo de diálogo com seus pais ou responsáveis, uma percentagem consideravelmente superior (figuras 7 e 8).

Seus pais ou responsáveis dialogam com você sobre a importância do dinheiro?

Figura 7. Colégio público

Figura 8. Colégio privado

Fonte: Questionário aplicado em escola estadual na cidade de Itaperuna - RJ (2017)

A questão seguinte procurou identificar se os alunos já participaram em alguma aula ou curso relacionados com contabilidade ou finanças. As respostas revelam que 74% dos alunos do colégio público, e 81% dos alunos do colégio privado não participaram de algum curso ou aulas de contabilidade ou finanças, facto que pode justificar parte da carência de informações importantes sobre finanças nestes jovens.

6.2. Análise do currículo escolar e das entrevistas aplicadas aos docentes

A investigação sobre as atitudes comportamentais dos jovens no uso do dinheiro cruza-se inevitavelmente com questões relacionadas com o currículo escolar e com a compreensão dos pensamentos dos professores envolvidos. Assim, nesta fase da investigação, buscou-se analisar o currículo das escolas participantes desta pesquisa e as opiniões dos professores.

O currículo utilizado nas escolas pesquisadas é o mesmo instituído pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e é um instrumento que auxilia o professor no seu planeamento escolar, servindo como referência nas competências e habilidades básicas que devem estar contidas nos planos de cursos e nas aulas. Percebe-se, ao analisar o currículo, que as disciplinas que atuam com mais proximidade da educação financeira sãos as disciplinas de Matemática e Sociologia, que conduzem às possíveis introduções de ensinos interdisciplinares de noções de finanças. Essas disciplinas possibilitam por exemplo a inserção do tema consumo, através do qual poderá ser abordada a reflexão sociológica do consumismo, assuntos como cidadania, direitos humanos, movimentos sociais, trabalho, sociedade, capitalismo, relações de trabalho, estratificação e desigualdade.

Ao serem questionados sobre o assunto finanças, todos os professores opinaram a favor da inserção do tema no espaço de sala de aula. A maioria dos docentes acredita ser de grande valia, no sentido de ampliar os conhecimentos dos alunos preparando-os melhor para a inserção no mercado de trabalho e alguns desses professores consideram que a boa prática no uso e manejo do dinheiro é de uma grande utilidade para futuros empreendedores.

Neste sentido, Perissé (2014) afirma que a educação financeira possibilita aos professores, situados nas áreas do conhecimento em que já trabalham, descobrirem novas formas de associar conteúdos curriculares a questões que seguramente despertam o interesse dos alunos, assim como de toda sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema "ensino de finanças" é bem atual e vem sendo reconhecido como indispensável para a qualidade de vida das pessoas, o que foi ratificado nesta investigação pelas opiniões dos alunos, ao ser considerado pela maioria como assunto de fundamental importância na sala de aula. Corroborando essa evidência, a grande maioria dos pais tem preocupação em dialogar com os filhos sobre a importância do dinheiro.

O cuidado de sempre pesquisar preços antes de comprar foi mais evidenciada pelos alunos da rede pública. No entanto, praticamente metade dos jovens demonstrou não ter essa preocupação, pelo que poderia ser mais trabalhada a prática da paciência, do controle da ansiedade ou a consciência financeira, uma vez que a margem de lucro, muitas vezes exagerada, empregue pelos comerciantes, pode trazer consequências graves a uma sociedade tipicamente consumista.

Ao serem questionados sobre o assunto "finanças", todos os professores opinaram em favor do tema, sendo que a maioria acredita ser de grande valia ampliar conhecimentos no que respeita à boa prática de uso e manejo do dinheiro, sendo sem dúvida de grande utilidade para os futuros empreendedores. Neste sentido, Perissé (2014) afirma que a educação financeira possibilita aos professores, situados nas áreas do conhecimento em que já trabalham, descobrirem novas formas de associar conteúdos curriculares a questões que seguramente despertam o interesse dos alunos, assim como de toda sociedade.

Pode concluir-se nesta investigação, que ainda que se registem perspetivas empreendedoras, a carência informacional de noções de finanças poderia ser mais trabalhada nas escolas, com o objetivo de favorecer aspetos positivos para os futuros empreendedores.

Como sugestões para trabalhos futuros, e considerando pertinente a investigação nesta área, elencam-se as seguintes:

- Investigar como direcionar os questionamentos contábeis de discentes e professores do ensino médio;
- Perceber qual o uso de técnicas contábeis, a nível pessoal;
- Identificar possíveis causas de mortalidade das empresas;
- Identificar possíveis causas de endividamento de jovens universitários.

Portanto, diante das constantes carências de um conhecimento voltado para finanças, apontadas tanto pelos jovens como pelos professores, acredita-se que a matemática, apesar de contribuir com maior influência no comportamento da sociedade neste tipo de questão, não deva ser a única disciplina com esta preocupação, uma vez que a temática envolve vários saberes.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para a educação oferecida aos discentes no sentido de ampliar seus conhecimentos para o futuro, para a prática da justiça, da cidadania, da solidariedade, no resgate da autoestima dos jovens a partir de boas práticas no uso e manejo do dinheiro e para superar as dificuldades econômicas e sociais do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

Cortella, M. S. (2015). *Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética* (24ª. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Demo, P. (1996). *Combate à pobreza: desenvolvimento como oportunidade.* Campinas, SP: Autores Associados.

Diehl, A. A., & Tatim, D. C. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicada: métodos e técnicas.* São Paulo, SP: Prentice Hal.

Dornelas, J. C. A. (2009). *Empreendedorismo.* Rio de Janeiro: Elsevier.

Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Kiyosaki, R., & Lechter, S. L. (2000). *Pai rico, pai pobre: o que os ricos ensinam a seus filhos sobre o dinheiro.* Tradução de Maria Monteiro (52ª ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.

Lucci, C. R.; Zerrenner, S. A.; Verrone, M. A. G.; & Santos, S. C. (2006). *A influência da educação financeira nas decisões de consumo e investimento dos indivíduos. Seminário em Administração, 9*. Recuperado em 07 de janeiro, 2016 de http://www.ead.fea.usp.br/semead/9semead/resultado_semead/trabalhospdf/266.pdf.

Martins, J. P. (2004). *Educação financeira ao alcance de todos: adquirindo conhecimentos financeiros em linguagem simples* (1ª. ed.). São Paulo: Editora Fundamento Educacional.

Mezzalira, A., Weber, M., & Guzzo, R. (2013). Educadores de criança: condições de trabalho e vida. *Psicologia: Ciência e Profissão, 33*(3), 688-699.

Montessori, M. (2014). *A educação e a paz.* Campinas, SP: Papirus.

Morin, E. (1999). *O pensar complexo e a crise da modernidade* (1ª. Ed.). Rio de Janeiro, RJ: Garamond.

Perissé, G. (2014). *Formação integral: educação financeira como tema transversal* (1ª. ed.). São Paulo: Editora DSOP.

Sacristán, J.G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3ª. ed.). Porto Alegre, RS: ARTMED.

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.* Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre, RS: ARTMED.

Sobral, F., & Peci, A. (2008). *Administração: Teoria e prática no contexto brasileiro.* São Paulo, SP. Pearson Prentice Hal.

Escolhas escolares de alunos de origem estrangeira e processos de orientação vocacional – (des)equilíbrios entre agência individual e estrutura escolar

Ana Lúcia Freilão Água [191]

Resumo
O número de alunos de origem estrangeira a completar a escolaridade obrigatória em escolas da Área Metropolitana de Lisboa é já assinalável e justifica que se atualize e se amplifique a discussão sobre as respostas das estruturas escolares enquanto meios periciais de orientação vocacional, inseridos em contextos urbanos de célere transformação da paisagem socioeconómica e cultural e, de forma mais contundente, que se inscrevam as escolhas vocacionais "impostas" pelo sistema no quadro conceptual da modernidade reflexiva, considerando-se certas variáveis do processo de integração para a compreensão do funcionamento da agência individual face à estrutura. Neste artigo são apontadas questões sobre o confronto entre as aspirações destes alunos face ao futuro e as expetativas de *significant others* e da instituição escolar, por comparação com os alunos nascidos e escolarizados em Portugal, na fase em que a decisão sobre o futuro escolar já foi tomada e se reveste de um caráter reversível, aparentemente favorável à ideia do "mundo em mudança", mas igualmente perverso na sua relação com o tempo e a ação. A revisão da literatura lança as bases para a formulação da tese de investigação que incidirá sobre o modo como as imposições institucionais podem sobrepor-se à agência individual de alunos de origem estrangeira pertencentes a minorias étnicas, e como, nestes casos, as aspirações podem ser frustradas ou reorientadas para o "abandono do sonho", ficando circunscritas à tendência de reprodução social. Espera-se que o cruzamento de dados de variáveis quantificáveis (como os resultados escolares) com as subjetividades das narrativas biográficas permitam perceber se existirão, ou não, desigualdades na orientação escolar disponibilizada a determinadas minorias estrangeiras, designadamente a africana, controlado o efeito de classe.

Palavras-chave: escolhas escolares; alunos estrangeiros; orientação vocacional; modernidade; reflexividade; agência; estrutura; desigualdades

[191] Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

1. AGÊNCIA E ESTRUTURA: (DES)EQUILÍBRIOS NO QUADRO DA MODERNIDADE REFLEXIVA

A sociedade atual conheceu uma sucessão de transformações instigadas por revoluções de carácter político, social e económico. Depois de a Revolução Francesa ter provocado alterações profundas na estratificação social e na democratização de valores, a Revolução Industrial trouxe a premência da reconfiguração das relações do indivíduo com o trabalho, inaugurando uma ordem pós-tradicional na sociedade ou, para fazer uso do conceito de (Berger, 1973) "destradicionalizando-a". Wagner (1995) refere-se a crises da modernidade de que resultam a abolição de convenções rígidas e a quebra de identidades consideradas naturais. As relações de uns com os outros alteraram-se nas coordenadas de tempo e de espaço, o local tornou-se global, permitindo mais proximidade e celeridade nas movimentações e na comunicação. Na modernidade em estado líquido, segundo Bauman (2001), os indivíduos cada vez se fixam menos, ficando progressivamente mais propensos à mudança. A fluidez e flexibilidade marcam a existência das pessoas nas sociedades hipermodernas (Lipovetsky, 2011), levando-as a repensarem as suas relações, atuações e percursos. As dinâmicas reflexivas passam a fazer parte dos processos de decisão que marcam os ritmos acelerados e exigentes das sociedades modernas. O indivíduo procura gerir os seus pensamentos, aspirações e diálogos internos, envolvido no triângulo social que caracteriza a modernidade reflexiva constituído por agentes coletivos, organizações periciais e estruturas. O sistema económico capitalista, as consequentes alterações no sistema de ensino e no mercado de trabalho e os complexos sistemas de conexão entre eles constituem o motor da modernidade reflexiva, ao colocarem irremediavelmente no indivíduo a responsabilidade da sua (re)construção subjetiva perante os cenários possíveis de planeamento de futuro(s).

A modernidade reflexiva surge, portanto, como processo dinâmico entre indivíduo e instituições (Pascueiro, 2018, p.29). É importante sublinhar, no entanto, que, na esteira de Beck (2000), individualização não significa "liberdade" no sentido de se permitir pôr em prática tudo o que se aspira realizar independentemente do coletivo e das circunstâncias que o rodeiam. A liberdade de escolha está sujeita a pressões e a condicionalismos sociais de classe, de género, de origem, que podem estimular ou comprometer os projetos de vida delineados. Atendendo ao contexto de risco e de insegurança – como o descreve Beck – fomentado pela modernidade, o indivíduo não é capaz de controlar nem de prever o que vai acontecer e, embora deposite confiança na informação que receciona, a volatilidade e caráter assistemático do conhecimento fá-lo desenvolver uma biografia reflexiva (numa relação de *feedback* entre interiorização e exteriorização).

A construção desta autoidentidade consubstancia-se na mediação entre o contexto social a que o indivíduo pertence e o conhecimento de contexto(s) a cuja integração aspira; no entanto, o acesso diferenciado ao conhecimento ("poder diferencial", segundo Giddens, 2000) pode condicionar as aspirações e as decisões de futuro. A modernidade reflexiva tem implicações no conceito de identidade, pois o processo da sua construção medeia-se entre a pressão da constru-

ção de projetos de vida (no caso que nos interessa, escolares e profissionais) e a imprevisibilidade dos cenários resultante da mudança constante de contextos.

Poder-se-á então afirmar, seguindo Pascueiro (2018), que a escolha é o processo de análise de alternativas que os indivíduos empreendem até decidirem sobre o seu futuro. Nas escolas, os jovens procuram fazer a "escolha certa" mediante o leque de opções disponível, embora o processo de orientação esteja direcionado para uma "única vocação", limitando-lhes, assim, o número de possibilidades de futuro a uma área vocacional definida logo à entrada do ensino secundário. A reversibilidade do sistema pode, todavia, fazer mudar as trajetórias escolares, sacrificando o tempo de ascensão a outros patamares académicos ou ao mercado de trabalho. Atendendo à centralidade que o trabalho tem na contemporaneidade, é expectável que a escola seja um veículo de preparação para a vida, na medida em que subsiste a crença no diploma como promessa de futuro (melhor). Neste sentido, importa verificar se a estrutura escolar atualiza a orientação vocacional para o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória [192], pois este aponta para a formação de um indivíduo mais preparado para a não linearidade dos projetos, para a fugacidade e mutação constantes, para a apologia do presente (Bauman, 2001) desenvolvendo, para isso, uma capacidade agencial dentro dos domínios da modernidade reflexiva.

A reflexividade individual é, como explanado por Ana Caetano (2014), um mecanismo que permite a mediação entre a estrutura e a agência. A escola é um dos contextos socializadores das crianças e jovens e representa uma estrutura fundamental para o desenvolvimento da sua capacidade agencial. No território escolar, os indivíduos desenvolvem relações diferenciadas e confrontam-nas com os enquadramentos sociais que os precedem; este confronto evolui como constrangimento ou capacitação, quando os estudantes reconhecem as possibilidades existentes face ao que pretendem concretizar a partir da sua escolarização. Gera-se, assim, um sistema de "disposições" (Lahire, 2002) convertidas em aspirações, suportadas ou não pelo conhecimento cuja responsabilidade de transmissão é arrogada pela escola. Espera-se que, no momento imposto institucionalmente para o fazer, os alunos realizem um diagnóstico de possibilidades e limites inscritos no conhecimento e no aconselhamento recebidos, por forma a poderem antecipar cenários de futuro e delinearem um projeto mais ou menos consistente. A mediação entre a estrutura institucional e a agência individual resulta no encontro entre poderes emergentes de ambos: a primeira vai muito para além do conhecimento, alcançando imposições de maior abrangência política e económica; a segunda vai ao encontro dos próprios objetivos da estrutura relacionados com a produção de ação. Em suma, trata-se da convergência de contextos de ocorrência de práticas (nos quais se inscrevem os mecanismos de orientação vocacional) e de condições de existência dos indivíduos. Dessa con-

[192] (…) a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem de se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de mudança.

vergência pode resultar a abertura ou o fechamento de contextos relativamente às disposições e competências reflexivas, levando a que a ação seja alvo de negociação, ajustes, reformulações ou mesmo suspensão.

2. TER DE ESCOLHER: PROCESSOS DE ORIENTAÇÃO ESCOLAR E VOCACIONAL E ESTRATÉGIAS DE DECISÃO INDIVIDUAL

Grande parte das biografias dos jovens em idade escolar começa, em suma, a desenhar-se no espaço institucionalizado, se considerarmos como marcos de decisão individual os momentos em que são confrontados com a inevitabilidade da escolha no seu percurso escolar. Nas escolas portuguesas, o momento-chave mais decisivo durante a aquisição da escolaridade obrigatória dos alunos (que a legislação datada de agosto de 2009 fixa na conclusão do 12º ano ou na permanência dos jovens na escola até aos 18 anos de idade) corresponde à transição do ensino básico para o ensino secundário. Os alunos a terminar o 9º ano de escolaridade devem, no final desta etapa, decidir qual o percurso escolar a tomar a partir do 10º ano, perante o leque de opções disponível. São diversos os elementos influenciadores da decisão do aluno, sejam endógenos ou exógenos, mais decorrentes da vontade do *self* ou de circunstâncias envolventes de âmbito familiar, social ou institucional. Esta decisão implicará, necessariamente, uma mudança de ciclo de estudos, embora possa também acarretar outras mudanças contextuais: de escola, de ambiente social, de localidade (Crul, 2007). A transformação do indivíduo estará também implicada nas suas escolhas, pelo facto de "ter uma palavra a dizer" no que diz respeito ao projeto escolar que se prepara para delinear, ou, pelo contrário, pela pressão sentida para realizar uma ação "determinante" para a qual pode não se sentir preparado.

Em Portugal, o futuro projetado em contexto escolar tem sido debatido no que diz respeito aos processos de orientação vocacional realizados nos estabelecimentos de ensino e à tendência de "individuação" das escolhas que os alunos são levados a fazer, tornando-se difícil ou quase impossível a gestão entre temporalidades institucionais e as biográficas (Vieira, 2015). Segundo Vieira, as reflexões e os estudos incluídos no livro *O Futuro em Aberto* mostram como os alunos "são compelidos a tomar decisões quanto ao seu percurso vocacional e ser responsáveis pelas suas consequências, independentemente da sua vontade e sentimentos de certeza ou segurança (*idem*3). À semelhança de Maurice Crul, também Vieira defende o "tempo" dos alunos para *imprevisibilidade e de mudanças aceleradas* [193] encontrarem a sua "verdadeira vocação", e a reinterpretação desse tempo como necessário à construção de projetos individuais conscientes, ao invés de se considerar insucesso. É que o insucesso pode efetivamente levar a um reordenamento das aspirações, podendo o aluno reverter a trajetória inicialmente escolhida ao fazer um uso mais maduro ou consciente das suas compe-

[193] https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf; consultado a 12-01-2019.

tências reflexivas. O sistema reversível permite-o, embora as temporalidades institucionais surjam com um carácter impositivo que não parece conjugar-se com os tempos diferenciados das biografias dos adolescentes e jovens a quem é imputada a responsabilidade da escolha (Vieira *et al*., 2015).

Existe, no sistema de ensino português, um vasto número de áreas e modalidades de ensino-aprendizagem ao dispor dos estudantes, tal como existe também um maior número de profissões, de perfis profissionais, e de carreiras ainda pouco estabelecidas e consolidadas (Mateus, 2013). Ora, o aumento das oportunidades educativas e a extensão das possibilidades vocacionais compelem os indivíduos contemporâneos "a colocar os seus *selves* no centro do seu planeamento de vida e prática" (Honneth, 2004, p.469); aquilo que era o produto de determinações sociais torna-se objeto de decisão pessoal, mesmo nos casos em que o termo "decisão" é excessivo, porque não existe consciência de a tomar ou não se possuem alternativas (Beck, 2003). Bourdieu (1978) considerava as vantagens e desvantagens escolares como cumulativas, pelo que as escolhas iniciais – escolha do estabelecimento, de área, etc. – definiriam de forma irreversível os destinos escolares. Mas, se a cumulatividade continua a fazer sentido no contexto escolar contemporâneo, a irreversibilidade deu lugar, teoricamente, à modificação de decisões sobre os processos de transição. A noção de "reversibilidade" de Martucelli (2006) leva à interpretação dos processos de individuação e singularização em múltiplas dimensões da vida da sociedade contemporânea (Dionísio, 2015) e corresponde à oferta da escola atual enquanto "promessa de reversibilidade": repetir provas ou tentar percursos formativos alternativos (Vieira *et al.*, 2015, p.178).

O trabalho de orientação escolar deveria ajustar a escolha do aluno à sua singularidade, sendo necessária uma revisão das "escolhas aparentemente precipitadas, que refreie orientações irrealistas". No que diz respeito concretamente aos estudantes imigrantes, encontram-se na literatura evidências de que a segunda geração de imigrantes em idade escolar beneficiaria com a oportunidade de poder fazer as suas escolhas ao seu ritmo (Crul, 2009; Darmody *et al*., 2012; Dionísio, 2015; Hunkler, 2017; Nygärd, 2017; entre outros).

Neste cenário, a escola, tem, portanto, o desafio de compatibilizar a pluralidade de respostas com a diversidade de situações individuais dos alunos, gerindo os limites da sua autenticidade sem oprimir o seu ritmo e a sua autonomia, colocando os interesses dos alunos à frente dos da instituição. Com efeito, é nas transições e momentos de encaminhamento e escolha que se poderá amenizar ou controlar a reprodução das desigualdades de oportunidades e os determinismos do mundo tradicional a que a modernização reflexiva (Beck, Giddens, & Lash, 2000) nem sempre consegue fazer face.

Num cenário de reversíveis, o papel dos orientadores escolares é delicado, pelo que se compreende que estes tendam a adoptar uma postura de prudência ao promover a escolha singularizada sobre a subjetividade do aluno (Dionísio, 2015). Segundo Bruno Dionísio, a rede de Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), que deveria ser multidisciplinar, tem por vezes apenas um profissional a cobrir uma área muito extensa (os grandes agrupamentos escolares), havendo

mesmo estabelecimentos desprovidos deles. Quando inquiridos, s orientadores denunciam as dificuldades com que se deparam no exercício da sua função: a imaturidade dos alunos na justificação das suas escolhas, a cultura do "percurso mais fácil" ou a despreocupação em relação ao futuro, a que acresce algum discurso miserabilista dos pais e o estigma negativo em relação a percursos não regulares como os cursos profissionais. Dionísio fala, assim, de uma "responsabilidade compósita" de aluno e organização escolar no processo de escolha, entendendo que o filtro nas escolhas escolares reside desde logo na informação a que apenas alguns estudantes conseguem aceder sobre as ofertas formativas disponíveis, as condições de aceso, vagas e classificações e, paralelamente, nas informações externas sobre taxas de empregabilidade e outras.

3. O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE FUTURO DE ALUNOS DE ORIGEM ESTRANGEIRA: ENTRE O PRAGMATISMO MODERNO E O OTIMISMO IMIGRANTE

As escolas estão inseridas numa sociedade plural e nelas se deposita (por parte dos estados, da sociedade civil, das comunidades, das famílias e dos próprios alunos e agentes escolares que interagem com todos) a responsabilidade de assegurar o direito fundamental à educação, "sustentada na convivência, na partilha, na interação e no respeito" (UNESCO, 2005). Neste sentido, a instituição escolar deve abrir espaço para a interdependência entre as referências culturais dos alunos e suas famílias, bem como a sua participação na cultura nacional (Hortas, 2013), processo que implica tomadas de decisão baseadas na capacidade de escolha que assiste aos indivíduos num estado de direito democrático. A escola portuguesa é, simultaneamente, o espaço onde os atuais 3,5% de alunos com nacionalidade estrangeira do total de alunos do Sistema de Ensino (SE) português (Oliveira & Gomes, 2017), convivem com a sociedade de acolhimento, onde descobrem novas regras sociais e novas formas de interagir, mas também onde se aproximam da "diáspora escolar" nos (re)encontros com outros próximos da sua cultura com os quais desenvolvem sentimentos de identificação e aproximação de certos traços identitários ou apenas partilham o facto de estarem num país novo e numa sociedade e escolas muito diferentes. Nesta ordem de ideias, a escola assenta a sua responsabilidade educacional em processos de socialização individual dos quais se esperam resultados com aplicação nas vidas futuras dos jovens. Considerando a importância de que se reveste a instituição escolar na preparação do indivíduo, os discursos e as políticas públicas passaram a colocar na educação/ formação o ónus do desenvolvimento do capital humano que permitirá contribuir decisivamente para o progresso económico e para a coesão social. Um dos sinais mais evidentes da aposta na educação tem sido o combate ao abandono escolar, bem como a promoção de mecanismos de redução do insucesso, políticas que têm produzido resultados assinaláveis, quer por comparação com a década anterior, quer comparativamente a outros países europeus, nomeadamente no que diz respeito ao desempenho de grupos minoritá-

rios de alunos como os de origem estrangeira matriculados em escolas portuguesas (OECD, 2016).

A literatura internacional e nacional dá conta da tendência de alunos de classes menos privilegiadas da sociedade optarem pelas vias vocacionais de ensino, tendência essa que é reforçada, senão mesmo espoletada por mecanismos de orientação escolar restritivos da estrutura de oportunidades, baseados nos resultados escolares (Crul, 2007; Darmody et al, 2012; Seabra & Mateus, 2010; Seabra *et al*., 2018). Os alunos de origem estrangeira, que "carregam" a dupla desvantagem social e chegam à encruzilhada das decisões com mais camadas de alheamento do que os alunos nacionais, desde o conhecimento deficitário da língua, a dificuldades de integração socio-afetiva ou a incapacidade de apoio das famílias, são ainda mais penalizados por dinâmicas de orientação formal ineficazes no sentido de acautelar os processos de transição para a vida adulta (Mateus, 2013). À dificuldade de posicionamento dos orientadores face à volatilidade dos tempos modernos, junta-se a desejável condução individual de projetos por parte dos alunos, o que limita a ação dos primeiros e resulta em decisões pouco fundamentadas, irrefletidas ou pressionadas (Dionísio, 2015). Não são só as pressões de caráter individual e familiar, marcadas pelas expetativas de construção de um projeto a curto prazo, como também exigências impostas pelas temporalidades do sistema e pela competitividade de posicionamento dos estabelecimentos baseada nos resultados da avaliação interna e externa. Crul & Schneider (2009) concluem: "as segundas gerações na Europa não estão a viver uma realidade nem segmentada nem assimilada. A sua realidade é a "superdiversidade" das grandes cidades e, cada vez mais, também das pequenas cidades. Elas podem afirmar posições diferentes, dependendo dos contextos e circunstâncias específicas" (2009, p.29).

Em Portugal como na Europa, os contextos de integração ora ajudam, ora bloqueiam os percursos dos jovens descendentes: os "arranjos institucionais" diferem, mas resultam, de um modo geral, na promoção ou no refreamento da integração escolar e profissional dos jovens (Crul, 2007). Nos seus estudos de cruzamento da integração com processos de seleção e encaminhamento escolar, Crul usa como indicadores a idade, o número de horas passadas na escola com os professores, o apoio e a assistência dentro e fora da escola, o apoio linguístico e, mais especificamente, a variação de tempos, procedimentos e nível de rigidez dos mecanismos. Frost (2007) mostra ainda como o autoconceito e as expetativas e aspirações dos alunos pertencentes a minorias étnicas e raciais aumentam quando inseridos em estabelecimentos com elevada concentração de população diversificada etnicamente ou em escolas mais competitivas com estatuto socioeconómico superior à média. Os conceitos de território e tempo, que perpassam os estudos migratórios, aplicam-se transversalmente, como se vem referenciando, às questões da integração. Considera-se o território local e a escola enquanto espaços sociais de integração (Hortas, 2013) e de transição entre percursos de escolarização e outros contextos de especialização académica ou o mercado de trabalho. O tempo e ritmo acompanham as transformações do indivíduo e a crescente mobilidade humana, estes que são aspetos fundamentais da renovada

paisagem social (King, 2002). Os alunos estrangeiros têm ritmos diferentes no contexto de escolarização, a que acrescerá a pouco desenvolvida maturidade e noção de experiência no que se refere a decisões de percursos escolares: "a fabricação de uma escolha vocacional é um processo que se constrói no tempo e no contexto de relações sociais" (Melo *et al.* 2015, p.220). Por outro lado, investigadores como Darmody *et al.* (2012) admitem que as características sistémicas do sistema educativo podem potenciar a desvantagem na escolarização, permitindo situações de segregação e de impacto negativo sobre os alunos imigrantes. A tripla desvantagem dos jovens estrangeiros (informação – adensada pela deficiência linguística -, integração, tempos e ritmos) consubstancia-se nas escolhas escolares diferentes das dos seus pares nacionais: da escola para estudar, da trajetória a percorrer e da progressão a realizar.

A atenção dada aos resultados escolares, não obstante a importância crucial de que se reveste para a aferição objetiva das políticas e atuações da escola, dos seus processos de avaliação e dos contextos de aprendizagem dos seus alunos, tem relegado para segundo plano de análise as aspirações individuais dos jovens estudantes, particularmente as dos estrangeiros (Nygärd, 2017). As aspirações tornam-se matéria de compreensão para os atores escolares, concretamente os técnicos dos SPO, na transição dos alunos para o ensino secundário, confrontando-se resultados de testes vocacionais com as respostas à pergunta "o que queres fazer no futuro?". Dito assim, poderia parecer um processo isolado no tempo e no espaço, mas, como já se demonstrou, há uma teia de circunstâncias na qual a existência dos indivíduos está tecida e que influencia as suas opções. A "divisão" dos alunos por percursos escolares pode, assim, ser perversa, no sentido em que, se é precoce, pode ser condicionada por determinadas características dos alunos, sociais, étnicas, individuais, para além dos resultados escolares (*idem*).

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, assiste-se a uma maior procura de cursos no secundário, culminando na obtenção de mais diplomas para sustentar a crença no título escolar enquanto garantia de empregabilidade. Consequentemente, passa a haver um reforço na seleção e distribuição dos alunos, o que faz aumentar as desigualdades de acesso e mobilidade, criando-se "mundos à parte" (Quaresma, 2012) dentro das escolas e a estratificação de escolas nas grandes cidades (Seabra, *et al.* 2016). Por um lado, a nível institucional, a pressão dos "rankings" categoriza as escolas segundo padrões socioeconómicos e de sucesso escolar e esta comunicação pública influência os objetivos dos alunos, podendo perversamente frustrar-lhes expetativas de enveredar por um percurso escolar "improvável", antes mesmo de o conhecer e testar. Buchman e Park (2009) são referenciados por Seabra *et al.* (2016) por constatarem como a classe social é uma condição à seleção da escola a frequentar, o que determina fortemente a orientação dos alunos, podendo esta situação ser encarada como "vantagem realista" ou como "refreamento" do potencial dos alunos e possibilidades de construção de futuros. Também referenciada pelas autoras, Duru-Bellat (2003) admite que o valor escolar do aluno se pauta por influências de ordem social e vai refletir-se nas várias decisões escolares a tomar.

No que diz respeito ao desempenho escolar, os estudos têm apontado o efeito classe como determinante para a explicação do insucesso em certos grupos de alunos de territórios educativos caracterizados por grande diversidade social e cultural (Machado, 2005; Seabra, 2010), demonstrando que a variável origem étnica fica mais atrás na linha de influência. Já no que diz respeito a escolhas escolares, Boudon (1974) defende mesmo que o aluno realiza uma escolha natural dentro dos limites das circunstâncias que o cercam a ele e à instituição de ensino, ou seja, a decisão tomada e as aspirações que possa ter inscrevem-se no conhecimento que detém do mundo nesse momento. O relatório da OCDE (2016) vem reforçar que, de uma maneira geral, as raparigas e os estudantes cujos pais têm uma escolaridade mais elevada registam menos abandono escolar, ao passo que ser estrangeiro aumenta-o, mas isto é mais o resultado de resultados escolares baixos do que de baixas aspirações, ou seja, não existe uma correlação objetiva entre o abandono e a ausência de aspirações. É mais provável que seja reflexo das expetativas de "outros significativos" (*significant others*), materializadas nos resultados escolares que revelam as dificuldades dos alunos em aproximá-las das suas aspirações, e a incapacidade da escola em mitigar esse fosso representativo das desigualdades que nela persistem.

Esta situação não é incomum e remete-nos para o fenómeno do "otimismo migrante" descrito por autores como Kao & Tienda (1995), ou mais recentemente Dronkers *et al.* (2014), Hunkler (2017) ou Nigärd (2017), em estudos comparativos entre alunos nacionais e alunos imigrantes, que vêm mostrar que quando outros efeitos são controlados, os filhos de imigrantes tendem a fazer mais transições entre níveis de ensino e a beneficiar da frequência do ensino regular, mais do que do profissional ou vocacional. Os percursos de contratendência referenciados no PISA (OECD, 2016) refletem precisamente a forma como os alunos de origem estrangeira aspiravam a evidenciar-se no país de origem, mas passaram a enfrentar dificuldades quando confrontados com exigências e diferenças do país de acolhimento, ou seja, ingressando em cursos de tipo vocacional.

O estudo de Nygärd (2017), realizado em escolas de contextos globalmente desfavoráveis, procura verificar se há diferenças entre as aspirações de alunos estrangeiros e de alunos nacionais nesta conjuntura em particular. Para tal, desenvolve um enquadramento teórico das aspirações, ressalvando, por um lado, a sua contribuição para o crescimento económico e para a prossecução da igualdade de oportunidades e, por outro, a forma como promove a individuação e como descontextualiza o social e desconstrói a aspiração escolar, reduzindo-a a uma ação ao nível mental que não chega a ter concretude nas escolhas realizadas. Segundo o modelo Wisconsin (Woelfel, 1975 *apud* Nigärd, *idem*), referenciado pelo investigador, o estatuto social do indivíduo influencia a forma como professores, pais e amigos (*significant others*) o interpretam e avaliam e, assim, interferem nas suas aspirações escolares e profissionais (Sewell *et al.*, 1969). Quer o capital social quer os outros significativos pressionam as aspirações dos alunos, estrangeiros ou não, com o peso de expetativas limitativas. O estudo em questão mostra como o contacto de filhos de famílias de baixo estatuto social com alunos de proveniência social mais elevada favorece a permanência dos primeiros na es-

cola, o que vem confirmar a importância dos pares enquanto "outros" que, pela sua condição estruturalmente diversa, podem motivar impulsos para ações que contrariam expetativas. Já os professores, outro dos eixos desta importante interrelação decisória, trabalham nos limites de constrangimentos institucionais, mas têm simultaneamente a possibilidade de os desconstruir em prol das aspirações dos alunos (Stanton-Salazar, 2010). A desigualdade de capital social em meio escolar, tal como na sociedade em geral, verifica-se no efeito de grupo, ou seja, a tendência dos pares que ocupam os mesmos estratos sociais manterem maior contacto e proximidade pode mesmo resultar num certo fechamento em relação a outros grupos. Os alunos estrangeiros, mesmo que se identifiquem socialmente com este ou aquele grupo, vão experienciar esse fechamento e desafiar as fronteiras da constituição de grupos de uma forma diferente: se para os grupos maioritários, o capital social, ainda que semelhante é visto como etnicizado e, portanto, como elemento que os diferencia e distancia, para os alunos de outras origens e culturas, esta exclusão étnico-social pode representar um alargamento das suas redes de influência, uma vez que não ficam confinados a grupos preestabelecidos. Tem sido demonstrado que os arranjos institucionais (Crul, 2007) afetam os *gaps* educacionais entre alunos migrantes e não migrantes, verificando-se que jovens estudantes cujas famílias migrantes têm menos vantagens socioeconómicas, mas que beneficiam de apoio de outros significativos (muitos dos quais com mais vantagens), desenvolvem, ainda assim, ou por isso mesmo, mais aspirações (Feliciano & Lanuza, 2016 *apud* Nygärd, *idem*). Olav Nygärd implementou estudos de caso em escolas da Suécia e da Holanda, com sistemas educativos estratificados, que vieram mostrar como a ação de outros significativos sobre grupos minoritários é mais relevante em escolas com população mais heterogénea, confirmando a hipótese de que pode existir uma cultura pródiga em aspirações no seio de grupos que experienciam fechamento social ou exclusão étnica, embora tal possa depender da ação de outros significativos. Corrobora também o conceito de otimismo migrante no sentido em que as aspirações podem funcionar como compensação das desigualdades por si experienciadas, uma vez que é difícil relacionar-se com a maioria quando se é etnicamente minoritário. O autor considera ainda que é necessário estudar mais sobre as tentativas empreendidas pelos alunos de origem estrangeira para conciliar as aspirações e a sua exequibilidade, e como resultam tantas vezes, por acumulação com outros fatores, em frustração e abandono do "sonho".

A orientação vocacional promovida na instituição escolar constitui o "sistema pericial" a que os alunos têm acesso, no que diz respeito à escolha e ao processo de decisão inscritos desejavelmente no exercício de reflexividade individual, mesmo de modo inconsciente. Importa perceber se esses mecanismos serão capazes de atenuar algum efeito de impossibilidade de controlo ou da quase total imprevisibilidade das consequências da ação. Os alunos têm diferentes formas de rececionar e processar subjetivamente o conhecimento porque as suas circunstâncias variam de acordo com o contexto sociocultural, o género, a origem, a escolarização anterior, o domínio linguístico. Tratando-se de alunos de origem estrangeira, o tempo de permanência no país de acolhimento e outras

variáveis de integração como a conjuntura familiar e as condições residenciais podem também constituir fatores de mutabilidade e instabilidade. As biografias reflexivas destes alunos (recolhidas a partir de exercícios de manifestação de reflexividade, tais como entrevistas e breves redações diarísticas produzidas em contexto de aula) devem ser alvo de análise, para que se compreenda até que ponto o processo de decisão da área de estudos a prosseguir no ensino secundário foi realizado com foco, lucidez e esclarecimento ou se, pelo contrário, há sinais de arrependimento e vontade de reverter o processo devido à tomada de consciência tardia de que não estariam reunidas as condições para exercer eficazmente a reflexividade e receber, nessa construção subjetiva, o pragmatismo dos conselheiros escolares.

4. "VIM PARA PORTUGAL PORQUE O ENSINO É MELHOR E EU QUERO SER MÉDICA"

"Quero ajudar a minha família e o meu povo quando chegar o momento de os ajudar". Foram as palavras da Nicole, de 16 anos, vinda de Angola há dois anos, aluna do 10º ano do Curso de Ciências e Tecnologia num Agrupamento de Escolas da Amadora, em resposta a um exercício de expressão escrita no âmbito da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) que propunha a redação de um texto de cariz diarístico sobre a experiência de imigração e integração em Portugal. A investigadora é professora na escola em questão, lecionando a disciplina de PLNM à maioria dos alunos de origem estrangeira matriculados nela, incluindo turmas do 10º ano de escolaridade. O exercício escrito solicitado culminou na participação destes alunos no projeto

"Rostos da Imigração na Escola" que consistiu na recolha de documentos de caráter autobiográfico (texto e imagem), tendo resultado numa exposição para dar a conhecer as histórias das suas origens e da sua integração em Portugal. O projeto em causa almejou fomentar a reflexividade individual desses mesmos alunos no que diz respeito, particularmente, às suas motivações e escolhas.

Apesar de carecer de tratamento empírico validado, consideramos este exercício um exemplo ilustrativo das motivações de âmbito escolar e profissional que levam alguns destes jovens a sair dos seus países e fazem com que as famílias reorganizem as suas vidas para o proporcionar. Independentemente das razões económicas e pessoais que também movem os familiares adultos, há uma expetativa elevada na melhoria de vida dos filhos que os impele a investir na mudança de contexto como uma decisão estratégica (Seabra, 2010). Julgamos que, se for possível compreender o grau de desenvolvimento da reflexividade individual destes jovens – sobretudo pelas suas narrativas biográficas -, conseguiremos analisar o processo de construção das suas aspirações e o modo como elas se mantêm, se superam ou dissipam quando confrontadas com expetativas de outros significativos, entre os quais se encontram as escolas enquanto estruturas periciais dominantes também elas inscritas em contextos socioeconómicos específicos. A abordagem teórica aqui sintetizada abre caminho à apresentação dos estu-

dos de caso a realizar em duas escolas secundárias da Área Metropolitana de Lisboa, uma situada no centro histórico, outra na zona suburbana, ambas com elevada percentagem de alunos estrangeiros, embora separadas pela diferente constituição dos seus grupos minoritários: da origem "superdiversa" ao cenário predominante da africanidade. Será nestes contextos que intentaremos compreender se os alunos de origem estrangeira fazem escolhas escolares mais concordantes com as suas aspirações quando inseridos em contextos de maior diversidade social e cultural. A nossa tese incidirá sobre o modo como as imposições institucionais se sobrepõem à agência individual de alunos de origem estrangeira pertencentes a minorias étnicas e sociais, e como, nestes casos, as aspirações são frustradas ou reorientadas para o "abandono do sonho", no quadro das circunstâncias tendencialmente reprodutoras das desigualdades sociais. Num segundo plano, procuraremos compreender se se verificam desigualdades institucionais na orientação escolar disponibilizada a determinadas minorias estrangeiras, designadamente a africana, controlando o efeito de classe. Finalmente, é nossa intenção observar a existência de percursos escolares de rompimento com expetativas de *significant others*, colocando o "otimismo migrante" como móbil capacitante para a escolha de trajetos baseados em aspirações individuais.

A revisão da literatura, da qual se incluiu neste artigo algumas referências relevantes, permite formular as seguintes hipóteses que procuraremos testar com este estudo:

i) os alunos estrangeiros fazem escolhas escolares mais concordantes com as suas aspirações quando inseridos em contextos de maior diversidade cultural e heterogeneidade social;
ii) as imposições institucionais sobrepõem-se à agência individual dos alunos estrangeiros em ambientes escolares nos quais predominam minorias étnicas, o que evidencia uma tendência de orientação "forçada";
iii) nestes casos, as aspirações são frustradas ou reorientadas para um processo que parece convergir numa escolha "natural", imbuída da lucidez pragmática a que circunstâncias envolventes obrigam;
iv) ainda que possa ser inconsciente, há sinais de discriminação e racismo institucional no encaminhamento dado a alunos de origem estrangeira inseridos em minorias étnicas presentes nas escolas; esta hipótese é especialmente avançada em relação aos alunos de origem africana.

A abordagem metodológica compreenderá o cruzamento de dados quantitativos e de dados qualitativos recolhidos através dos instrumentos de inquirição disponíveis e autorizados para o efeito, recorrendo-se também a notas de campo e a outros recursos que derivem da rotina ocupacional de docente.

Os dois estudos de caso serão realizados em duas escolas pertencentes a dois dos concelhos com maior percentagem de população estudantil estrangeira - Lisboa e Amadora - selecionados a partir de critérios de aproximação - a diversidade étnico-cultural das comunidades e populações escolares - e diferenciação

- características das escolas, territórios/ comunidades em que se inscrevem, perfil socioeconómico do território. Em cada um desses estabelecimentos será aplicado um inquérito por questionário a uma amostra semi-intencional de alunos a frequentar o 10º ano de escolaridade, abrangendo jovens de origem nacional e jovens de origem estrangeira que tenham preferencialmente concluído o 9º ano no país. O objetivo deste inquérito será o e comparar aspirações, projetos de futuro e respetiva manutenção pelos dois grupos de alunos, inseridos em conjunturas geográficas, sociais e económicas distintas. Tendo em vista uma análise mais profunda das estratégias de decisão individual para "mergulhar" no universo reflexivo dos jovens alunos (avaliando o caráter da sua ação sobre o projeto empreendido), por um lado, e da própria instituição, por outro, proceder-se-á a entrevistas de caráter semiestruturado, aplicadas a uma amostra intencional de indivíduos das duas escolas, implicados nos propósitos da investigação: 1) um conjunto de alunos de origem estrangeira, do 10º ao 12º ano, que tenha realizado o 9º ano no SE português; 2) orientadores escolares (psicólogos e/ou professores conselheiros de orientação, diretores de turma) e outros agentes escolares (diretores executivos, professores de PLNM, mediadores linguísticos).

As responsabilidades da escola na construção e manutenção das sociedades modernas passam por dinâmicas próprias de integração da diversidade e por projetos de adesão à política macro de educação intercultural, sobretudo no contexto de "superdiversidade" do maior centro urbano do país. Assim, entendemos que esta investigação acrescentará uma visão crítica ao papel da escola e do sistema educativo português perante as mudanças estruturais inerentes ao fenómeno da imigração em particular e ao conceito de modernidade reflexiva no geral, procurando analisar e comparar modalidades de acolhimento e orientação dos jovens estrangeiros a estudar no ensino secundário, atendendo às especificidades do seu perfil face ao dos alunos nacionais. Cremos ainda que o cruzamento de dados objetivos com as subjetividades recolhidas dos alunos e responsáveis diretos pela sua escolarização e construção de percursos de futuro, permitirá tirar algumas conclusões sobre: a existência de situações de incentivo ou bloqueio às oportunidades, de comportamentos indiciadores de desinformação, indiferença e discriminação (racial, social, económica ou religiosa) ou, pelo contrário, de adoção de estratégias, mais ou menos formais, de respeito pelos ritmos e individualidades e de mitigação de desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

Andrade, A. B., & Ribeiro, A. M. (2015). Itinerários formativos. Possibilidades e limites no ensino secundário. In M. M. Vieira, *O Futuro em Aberto* (pp. 17-40). Lisboa: Mundos Sociais - CIES, ISCTE-IUL.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida.* Jorge Zahar.

Beck, U. (2003). The Theory of Reflexive Modernization: Problematic, Hypotheses and Research Programme. *Theory, Culture & Society*.

Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (2000). *Modernização reflexiva: Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna.* Oeiras: Celta Editora.

Berger, P. L. (1973). *The homeless mind: modernization and consciousness.* New York: Random House.

Bourdieu, P. (1980). Capital Social: Notes provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*.

Crul, M. (2007). *Pathways to success for the Children of Immigrants.* Amsterdão: Institute for Migration and Ethnic Studies - Universidade de Amsterdão.

Crul, M. (2015). Super-diversity vs. Assimilation: how complex diversity in majority-minority cities challenges the assumptions of assimilation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*.

Crul, M., & Schneider, J. (2009). *The Second Generation in Europe: Education and the Transition to the Labour Market.* Londres: OSI.

Darmody, M., Byrne, D., & McGinnity, F. (2012). Cumulative disadvantage? Educational careers of migrant students in Irish secondary schools. *Race Ethnicity and Education*.

Dionísio, B. (2015). O que os orientadores fazem com os alunos? O trabalho de preparação das competências para uma carreira de escolhas. Em M. M. Vieira, *O Futuro em Aberto* (pp. 129154). Lisboa: Mundos Sociais - CIES, ISCTE-IUL.

Dronkers, J., Velden, R., Dunne, & A. (2014). Why are migrant students better off in certain types of educational systems or schools than in others? *Centre for Research and Analysis of Migration*.

Honneth, A. (2004). Organized Self-Realization. Some Paradoxes of Individualization. *European Journal of Social Theory, 7(4)*, 463-478.

Hunkler, C. (2017). The Optimism Trap: Migrants' Educational Choices in Stratified Education. *Israel social science research*.

Kao, G. &. (1995). Optimism and Achievement: The Educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly, 76*, 1-19.

Lahire, B. (2002). *Portraits Sociologiques: Dispositions et Variations Individuelles.* Paris: Nathan.

Lahire, B. (2011). A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. *XXI*, 13-22. (P. Carvalho, Trad.) Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Obtido de http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9859.pdf

Lipovetsky, G. &. (2011). *Os tempos hipermodernos.* Lisboa: Edições 70.

Machado, F. L., Matias, A. R., & Leal, S. (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos. Em *Análise Social* (176), 695-714. Lisboa.

Mateus, S. (2013). *Futuros convergentes? Processos, dinâmicas e perfis de construção das orientações escolares e profissionais de jovens descendentes de imigrantes em Portugal.* Lisboa: ISCTE-IUL.

Melo, B., Vieira, M., Pappámikail, L., & Nunes, C. (2015). A autonomia sob influência. Processos e suportes para a escolha. Em M. M. Vieira, *O Futuro em Aberto* (pp. 199--226). Lisboa: Mundos Sociais - CIES, ISCTE-IUL.

Nygärd, O. (2017). Early Tracking and immigrant optimism: a comparative study of educational aspirations among students in disadvantaged schools in Sweden and The Netherlands. *Comparative Migration Studies*.

OECD. (2016). *PISA 2015 Results. Excellence and Equity in Education.* Obtido em 20 de Janeiro de 2018, de http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en

Seabra, T. (2010). *Adaptação e Adversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico.* Lisboa: ICS (Imprensa de Ciências Sociais).

Seabra, T., & Mateus, S. (2010). Trajectórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais: descendentes de imigrantes no ensino básico português. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX*, pp. 411- 424.

Seabra, T., Mateus, S., Matias, Ana, & Roldão, C. (2018). Imigração e escolaridade: trajetos e condições de integração. Em R. Carmo, J. Sebastião, J. Azevedo, S. Martins, & A. (. Costa, *Desigualdades Sociais: Portugal e a Europa* (pp. 301-314). Lisboa: Mundos Sociais.

Sewell, W. H. (1969). The Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review, 34*, 82-92. Obtido em 10 de Janeiro de 2019, de https://www.ssc.wisc.edu/wlsresearch/publications/files/public/SewellHallerPortes_Educational.Early.O.A.P.pdf

Stanton-Salazar, R. (2010). A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth. *Youth and Science, 43*, 1066-1109.

Vieira, M. (2015). *O Futuro em Aberto.* Lisboa: Mundos Sociais.

Vieira, M., Pappámikail, L., & Nunes, C. (2015). Percursos plurais e modalidades de sucesso. Tempos institucionais e tempos biográficos. In M. M. Vieira, *O Futuro em Aberto* (pp. 177-198). Lisboa: Mundos Sociais - CIES, ISCTE-IUL.

Wagner, P. (1995). A crise da Modernidade - a sociologia política no contexto histórico. *Conferência realizada no 19º Encontro Anual da ANPOCS, 17 a 21 de Outubro 1995.* Obtido em 15 de Janeiro de 2019, de http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/rbcs31_02.pdf

T.H.E. de património cultural piscatório tecnologia-história e educação: conceção de um museu virtual enquanto estratégia de valorização

Marta Torres [194]
Mônica Mesquita [195]
João Correia de Freitas [196]

Resumo
Este projeto é delineado no contexto do Observatório de Literacia Oceânica – espaço de investigação transdisciplinar e transcultural. O seu objeto de estudo são diferentes comunidades costeiras urbanas, localizadas na área entre a Costa da Caparica e a Fonte da Telha. As comunidades piscatórias, situadas nessas áreas costeiras urbanas são social, económica, cultural e intelectualmente invisíveis. Numa perspetiva de educação intercultural e de inovação educativa, em ambientes tecnologicamente enriquecidos, que possibilitem a comunicação em rede, pretende-se desenvolver a co-construção de um museu virtual sobre as Artes da Pesca locais, sustentada em conceitos e conteúdos da disciplina de História. Pretende-se compreender de que forma se realizam as interações entre saber formal e informal, utilizando instrumentos e ambientes digitais, e como se poderá melhorar o desempenho das comunidades estudantis piscatórias. Os participantes neste projeto pertencem às comunidades piscatórias da área acima descrita e são estudantes de escolas da região da Caparica. Fazendo uso da etnografia crítica, num ambiente educacional formal e tecnologicamente enriquecido, pretende-se fomentar interações entre saberes formais e informais. A construção da plataforma digital e a construção e aplicação de instrumentos, resultando num museu virtual, servir-se-ão da metodologia *Designbased Research.*

Palavras-chave: comunidades costeiras urbanas; comunidades piscatórias; educação intercultural; inovação educativa; instrumentos e ambientes digitais

[194] Doutoranda UNL & ISPA
[195] Investigadora/DCEA/FCT-UNL
[196] Professor Auxiliar DCSA/FCT-UNL

INTRODUÇÃO

A desvalorização de saberes, ofícios e atividades económicas ligadas à produção artesanal, circunscritos a minorias que a estes se dedicavam, foi-se verificando lentamente nos últimos três séculos. As consequências que se fizeram sentir refletiram-se na composição do tecido social, na economia, e na educação. Os jovens oriundos de comunidades que desenvolvem atividades ligadas ao setor primário, como é o caso das comunidades piscatórias, refletem essa desvalorização cultural e social. Foi a partir deste contexto no encontro com o projeto OLO, já a trabalhar com estas comunidades, que se delineou este projeto de investigação, considerando a educação digital como veículo para a promoção e valorização destas comunidades, que se pretendem em rede, a nível local, regional, nacional e internacional.

De facto, atualmente espera-se que seja através da inovação tecnológica e da educação digital, particularmente em contextos educativos que, mais uma vez, a sociedade se torne mais justa, responsável e reflita o humanismo (conceito tão caro a determinadas elites que dele fazem uso constante), há tanto tempo almejado. Souza (2018) indica que "a educação digital precisa manter o seu objetivo primário e fundamental de transformação do ser humano" (p. 64). Mais uma vez o foco do desenvolvimento da Humanidade passa pelo acesso às inovações tecnológicas e à sua utilização para o bem-estar da Humanidade. Nada de novo! A mudança significativa verifica-se no acesso à educação por parte de um maior número de população. Neste sentido e considerando a diversidade cultural das comunidades educativas, a implementação de estratégias a desenvolver tem de considerar o contexto cultural em que estas se vão implementar, para que o professor possa atuar através de uma orientação especializada e estruturada pois, tal como Sharma e Hannafin (2007) referem, esta "provides a strategic framework for selecting and implementing strategies to support specific learnig" (p.28) No contexto das comunidades piscatórias (e de outras) é fundamental que o professor compreenda o contexto cultural do aluno, para que este participe na construção de conhecimento tornando-o significativo. Só assim as estratégias a desenvolver se tornam inovadoras e exequíveis. O acesso a uma educação digital deve, assim, promover a autonomia, a pertença e a responsabilidade dos alunos na própria construção de conhecimento.

CONTEXTUALIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR DA INVESTIGAÇÃO

Para compreender o processo de desvalorização dos saberes é necessária uma contextualização que enquadre o aparecimento dos sistemas educativos contemporâneos de forma a compreender os processos de alfabetização e escolarização que ocorreram no processo designado de modernidade. Neste contexto ressalta a importância da construção teórica dos sistemas educativos contemporâneos por serem o garante da "construção do "homem moderno" (Candeias, 2005, p.482). Este homem moderno valoriza o livre arbítrio, o antropocentrismo

e o humanismo. Reforça-se a ligação entre a ciência, a tecnologia e o homem. Mas é a partir dos séculos XVII e XIX, que a industrialização traz a ilusão de que um novo futuro, assente na tecnologia, resolveria os problemas da humanidade. As alterações que se verificam preconizam, entre outras, uma outra organização laboral, profissional e social. No início do século XX, nomeadamente em 1911, é publicada a obra "Os princípios da administração científica" de Frederick Taylor. A partir da publicação desta obra um novo método, assente na administração científica do trabalho, é aplicado. Entre muitos outros pressupostos, Taylor (1911/1990) defendia a ideia de que tarefas de caráter intelectual deviam ser separadas das de caráter manual, o que exacerbou o fosso que já se vinha delineando no mundo do trabalho e da educação, em que tarefas resultantes de atividades físicas e manuais não estavam em consonância com esta dinâmica científica exigida, nomeadamente na especialização da mão de obra, fundamental para uma produção eficaz e lucrativa. A repetição de gestos, num modelo estandardizado, após a aplicação do Taylorismo por Henry Ford (fordismo) nas suas fábricas, consolidou e petrificou linhas de orientação para as políticas económicas e educacionais. O mundo dos ofícios ligado ao artesanato e a atividades de caráter manual, como as artes da pesca, intimamente ligado à aquisição de conhecimento não formal, através de uma aprendizagem prática como Trevor (2008) designa, foi desqualificado e preterido, já que não se encaixava nos pressupostos tecnológicos, consequência da ligação cada vez mais estreita que se vinha realizando entre técnica e ciência. De tal modo que ainda hoje, no mundo ocidental, associamos cursos e ofícios ligados a atividades artesanais como sendo de menor importância para a economia e para a educação.

Em Portugal, ainda em contexto revolucionário (1977), assumiu-se a tomada de posição de que o ensino técnico, no novo quadro democrático, era "discriminatório, social e culturalmente, sendo destinado aos mais pobres e enraizado muito prematuramente no sistema de ensino, em níveis etários muito pouco habilitados a realizar positivamente este tipo de escolhas vocacionais" (Azevedo, 2014, p.4). Apesar das alterações verificadas, os alunos que frequentam estes cursos continuam a sofrer o estigma de exclusão intelectual. Outro fator a considerar prende-se com as políticas educativas que atualmente se delineiam, onde emergem áreas científicas, no contexto curricular, que alimentem a sociedade do consumo e da tecnologia digital. Em oposição, outras áreas científicas, ligadas às ciências sociais e humanas e artísticas, iniciam o seu processo de desvalorização educativa e curricular, considerando o tempo presente e as exigências de mercado, tal como Roldão (2015) afirma,

> No tempo atual, é por exemplo muito clara a influência dos poderes dominantes em sociedades em que o domínio tecnológico científico e a globalização se acentuam no plano político e económico, no quase endeusamento curricular dos últimos dez anos nas áreas da Matemática e da Língua Materna (seguidos da Língua Inglesa, crescentemente), em detrimento de todo o restante cânon curricular, nomeadamente no domínio da cultura, história, ciência e artes em geral. (p.3).

Deste modo, valorizar as áreas das ciências sociais e humanas, no contexto educativo atual, como é o caso do presente estudo através da disciplina da História é, também, valorizar as minorias culturais e étnicas e o seu património histórico e cultural, que têm sido preteridas, face à cultura dominante, e que continuam a ter pouca relevância na participação e construção das políticas educativas a serem implementadas. Pretendendo contrariar a tendência que Roldão (2015) identifica, é precisamente a partir do "domínio tecnológico" que se pretende recuperar estas minorias, no caso particular, as comunidades piscatórias, dando-lhes visibilidade através de ambientes virtuais.

Por outro lado, pouco se fala sobre como é que os alunos valorizam a sua cultura e a dos outros. É fundamental questionarmo-nos se integrar os contextos culturais dos grupos, para a construção de um currículo, exacerba ou reconcilia as diferenças e conflitos. Deve reconhecer-se que existe conflito cultural entre os alunos pois estes apresentam e refletem as suas vivências sociais, religiosas e culturais na abordagem que têm com os outros. Quando em contexto formal, quanto mais esse *background* individual se distanciar do saber formal, escolar e dominante, maior será o conflito com o processo ensino aprendizagem e com o conhecimento escolar formal. A desatenção, o desinteresse, a desmotivação são indicadores determinantes para reconhecermos as diferenças e os conflitos culturais de e entre os alunos. Estes jovens aportam saberes, comportamentos e realidades distintas da dos docentes, surgindo em muitos casos, dificuldades de comunicação. Também as expectativas pessoais de cada aluno nem sempre coincidem com a cultura escolar prevalecente. Barroso (2004) indica, a cultura escolar não é um obstáculo à conceção de cultura de escola, aquela que implica "a capacidade de cada escola produzir a sua própria cultura" (p. 109). Roldão (2007) ressalta que "o conhecimento profissional docente, pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas, requer o *questionamento permanente,* quer pela acção prática, (…) quer do conhecimento declarativo previamente adquirido, quer da experiência anterior" (p. 101). Esta abordagem implica um olhar sobre o trabalho que D`Ambrosio (2008) tem desenvolvido, "distintos olhares para distintos ambientes culturais e sistemas de produção. Justifica-se inserir o aluno no processo de produção de seu grupo comunitário e social e evidencia a diversidade cultural e histórica em diferentes contextos" (p. 8).

Integrar os saberes informais dos alunos da comunidade no ensino aprendizagem da disciplina de História é um dos objetivos deste projeto. A diversidade cultural e étnica representada nas escolas torna impreterível uma nova abordagem e alteração de práticas pois como Santos M., Lorenzo, M., Etxeberria, F., Minguez, R., Jordán, J. e Ruiz, C. (2007) referem:

> La diversidade es cada vez más evidente, más explicita en el âmbito educativo. Siempre há existido, pero ahora somos más conscientes de ella. Es palpable una mayor sensibilidade hacia la diferencia y el tratamento que la escuela debe dar a la misma. Todo el processo de conscienciacion conlleva, a su vez, un replanteamiento de la funcion de la escuela y de la orientación del currículo. Ya no se trata tanto de

> aproximar a los niños al currículo cuanto reorientar el próprio contenido y las formas de aprendizagem, além de repensar en que consiste la educación. (p.451).

Num sistema educativo público e democrático o olhar sobre a prática profissional deve infletir-se, evidenciando fatores como a diversidade cultural que, cada vez mais, é uma realidade nas escolas, não se circunscrevendo a grupos étnicos. Cada área disciplinar pode contribuir para a integração de saberes e para a construção de currículos que se tornem significativos. No presente caso, a docência na disciplina de História e a pertença a um grupo disciplinar em que o objeto de estudo incide sobre "acções humanas praticadas no passado" (Collingwood, s.d., p.21) implica, como esclarece Isabel Barca (2011) que,

> Conhecer as narrativas históricas que os alunos vão construindo ao longo da sua educação histórica (formal e informal), não só em relação ao seu país, mas também em relação ao mundo global, constitui uma atitude investigativa essencial para compreender a construção de consciência histórica juvenil, que é sempre alimentadora de, e influenciada por identidades a várias escalas e sob vários ângulos. (p. 10)

Considerando que o objeto de estudo da História é indissociável do Homem e das suas interações, num espaço temporal passado, a diversidade cultural e étnica, contextualizada através de uma abordagem económica, política e social, é o sustentáculo dos programas e currículos da disciplina de História. O currículo específico da História pode estabelecer interações numa perspetiva intercultural pois, como Perotti (2003) escreve: "A abordagem intercultural do ensino da História é fundamental para a compreensão da pluralidade cultural das sociedades europeias" (p.58). Para o autor um novo paradigma educativo impõe-se "o outro como ponto de partida" (idem, p.73).

Ao falar-se em contextos educativos, fala-se, também, em inovação curricular. A inovação curricular pretende responder às necessidades que a sociedade traduz para o seio da comunidade escolar e vice-versa. Neste contexto é fundamental que os docentes sejam agentes na construção de uma sociedade criativa, solidária e holística. Independentemente da área de formação científica, esta, em consonância com as atitudes e valores, deve promover a construção de um sistema educativo integrador, criativo, responsável. Neste processo, a inovação curricular tem de contemplar a (velha) esperança da sociedade atual, ou seja, uma adequada integração educativa da tecnologia digital. No entanto, o professor nem sempre consegue desenvolver estratégias que prevejam a criação e inovação de práticas e métodos de ensino aprendizagem, de artefactos tecnológicos e ferramentas, de acordo com os objetivos das reformas educativas assentes numa educação digital, tal como Cober, Tan, Slotta, So e Konings (2015) referem, "teachers are not tipically involved as participatory designers in the design of technology-enhanced learning environments" (p.203). É neste contexto que o professor intercultural tem de atuar, a par com a sua área científica específica. A

formação de professores deveria, também, implicar preocupações com as comunidades, com o outro, para uma compreensão holística do mundo.

Deste modo, as adaptações a realizar aos currículos nacionais devem ser realizadas, também, em função das necessidades específicas dos alunos, comunidades, regiões e culturas. Nesta perspetiva, a abordagem a uma educação intercultural, deve realizar-se tal como Gimenez (2010) a preconiza: "o verdadeiro desafio da educação intercultural é a cultura maioritária, somos nós. Se quisermos fazer educação intercultural é fundamentalmente para a maioria" (p. 21). A necessidade de se dar resposta à complexidade de problemas que as comunidades escolares apresentam resulta da dinâmica social inerente a qualquer sociedade. Decorrente deste processo, Roldão (2017) esclarece que "a centralidade do currículo emerge em períodos de transição e crises sociopolíticas e económicas com maior visibilidade" (p. 1). Este é um desses períodos em que as alterações na sociedade não permitem que, em sistemas políticos democráticos, comunidades minoritárias continuem a ter uma contribuição invisível na sociedade.

Este projeto pretende desenvolver uma alternativa curricular, "diferenciar atividades e estratégias, inserir aprendizagem formal nos contextos dos alunos e em projetos curriculares significativos, perceber o modo como leem o mundo para que possam ter acesso a novas leituras" (Roldão, 2017, p. 22), dando a possibilidade a que as populações estudantis, das comunidades piscatórias, promovam o diálogo entre a comunidade alargada, para que a sua herança imaterial e material, seja visível, explorada e valorizada. Possibilitar aos mesmos a oportunidade de participar em decisões que impliquem o delineamento de políticas ambientais, educacionais, entre outras é, também, dar oportunidade a que "other actors who wish to contribute to importante societal issues in fisheries or marine environmental management but who may be unfamiliar with the ways in with scientific informations communicated to managers and decision makers" (Soomai, 2017, pp.59-60). Pinar (2007) enfatiza que "o currículo enquanto conversação complexa convida os alunos a encontrarem-se a si mesmos e ao mundo que eles habitam através do conhecimento académico, cultura popular, enraizados na sua própria experiência vivida" (p.319).

A necessidade de dar resposta, no sistema educativo, às novas exigências sociais e culturais prendem-se com o facto de num sistema de ensino massificado a comunidade de alunos ser representativa de todos os grupos sociais e culturais existentes. A diferenciação entre estes não se restringe a fatores de ordem material. É na invisibilidade dos processos histórico culturais que sobressaem as assimetrias sociais e os fossos entre os distintos grupos, resultando no tecido social existente. A diferenciação destaca-se no primeiro contacto que os alunos e professores estabelecem através de uma linguagem própria, na comunicação e nos processos de ensino aprendizagem. O desconhecimento, em muitos casos, dos códigos históricos e culturais destes grupos, impossibilita o reconhecimento dos saberes que estes aportam. A aquisição de conhecimentos em comunidades não escolarizadas ou que evidenciam um baixo nível de escolarização, como é o caso das comunidades piscatórias, torna-se fundamental para a construção de saber e experiência. Os alunos destas comunidades normalmente abandonam

cedo a escola e revelam pouco sucesso escolar pelo facto de a sua cultura não se ajustar à cultura escolar, tal como Nielson e Marcos (2016) indicam,

> As elevadas taxas de insucesso e, até mesmo, abandono escolar que caracterizam grande parte das comunidades piscatórias devem-se, parcialmente, à incapacidade de o sistema educativo ter em atenção e incorporar, quer nas suas práticas quer nos seus currículos, as especificidades sociais e culturais das comunidades piscatórias. (p.12)

Procura-se, então, responder a estas novas exigências através de políticas educativas que integrem e incluam todos os alunos. Neste sentido a utilização das TIC é crucial enquanto promotora de autonomia e responsabilidade social, tal como é preconizado no currículo australiano, em que estas (TIC) devem gerar "products as solutions to problems" (p.5). O acesso a tecnologias digitais possibilitará a disseminação e valorização destas para a preservação do seu património históricocultural, através da construção de um museu virtual *online*.

A valorização do património cultural das comunidades piscatórias em estudo, num ambiente educativo tecnologicamente enriquecido, tendo como suporte a área disciplinar de História, deve compreender o que Barca, Solé, Pinto, Facal, Gil e Sabaté, (2015) referem,

> O alargamento concetual do património tem sido acompanhado, nos últimos anos, por uma diversificação das formas de difusão patrimonial e de procedimentos metodológicos no âmbito educativo, ao nível formal – ligada aos currículos escolares e educação regulada -, não formal e até informal, aproveitando os contributos e horizontes abertos pelas novas tecnologias de informação e comunicação (p.55).

Solanilla (2008) enfatiza a introdução de "new information communication technologies (ICT`s) into the cultural heritage world" (p.104). Na atualidade a emergência do respeito pelas identidades culturais é mais do que nunca valorizada.

PROCESSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

A metodologia de trabalho a desenvolver assenta num estudo empírico qualitativo, tendo como base a etnografia crítica, relacionado com a população estudantil oriunda de comunidades costeiras piscatórias. A construção da plataforma digital e a construção e aplicação de instrumentos, resultando na construção do museu virtual, servir-se-ão da metodologia *Design-based Research*.

A etnografia crítica surge num contexto de sociedade em profunda mudança (Creswell, 2011), em que grupos desfavorecidos se vêm marginalizados face a outros e, neste caso, possibilita destacar problemas relacionados com a população escolar oriunda das comunidades costeiras desfavorecidas. Como Thomas (1993) refere: "critical ethnography is conventional ethnography with a political purpose" (p. 4). Promotora de uma reflexão que examina a cultura, o conheci-

mento e a ação em si, (Thomas,1993) assenta na intervenção que se possa alcançar em comunidades invisíveis e emancipá-las face a políticas que as desfavorecem, marginalizam e não evidenciam a mais-valia que estas representam para a comunidade global. Mesquita (2014) explora esta metodologia face à invisibilidade intelectual intrínseca nestas comunidades. A etnografia crítica permite, em contexto escolar e com determinados grupos de jovens estudantes, "an valueladen orientation, empowering people by giving them more authority, challenging the status quo" (Creswell, 2011, p.467).

O estudo etnográfico a delinear, neste projeto, é um estudo crítico pelo facto de a investigadora focar a sua atenção em jovens estudantes oriundos de comunidades piscatórias, periféricas às zonas urbanas, de forma a compreender as interações que se estabelecem no processo de transmissão de conhecimento local e da preservação da cultura num ambiente educacional formal, possibilitando, com tal escolha metodológica, perceber as relações de poder e autoridade intrínsecas a estas interações, tendo em conta o novo papel dos jovens nesta investigação. De facto, a subtileza deste estudo está centrada na possibilidade de tais estudantes serem investigadores das suas próprias práticas, bem como das suas relações socioeconómicas e culturais face a sociedade que os rodeia (Mesquita, 2017).

Neste contexto, metodologia e técnicas a desenvolver implicam as histórias de vida dos intervenientes. Tal como Goodson (1990) esclarece, "a história da vida de um indivíduo, se bem documentada, regista de que modo as principais influências sociais e económicas de períodos históricos particulares interferem na ação e consciencialização do indivíduo." (p.91).

Para sustentar a conceptualização e aplicação dos instrumentos é considerada a metodologia de Design-*based* Research (DbR), de natureza exploratória e que se tem vindo a afirmar como justificada no contexto de trabalhos para doutoramento (Herrington, McKenney, Reeves, & Oliver, 2007). Tal como Wang e Hannafin (2005) referem: "Design-*based* Research has demonstrated its potential as a methodology suitable to both research and design of technology-enhanced learning environments" (p. 5). Também Anderson e Shattuck (2012) advogam esta metodologia, caracterizando-a como situada em contextos educativos reais, tendo como foco a conceção e o teste de intervenções significativas, possibilitando métodos mistos e envolvendo múltiplas iterações, assim como a parceria colaborativa de investigadores e participantes, considerando a evolução dos princípios em que assenta a conceção das investigações, características estas que casam bem com a presente proposta.

Na construção do museu virtual, revela-se crucial esta metodologia que possibilita aos investigadores reverem sistematicamente o plano inicial delineado junto com os participantes, bem como a implementação em campo e o aperfeiçoamento dos instrumentos a aplicar. Não substituindo outras metodologias possibilita uma abordagem alternativa que evidencia melhoramentos significativos, progressivos e simultâneos, na investigação, na teorização e na prática de todo o processo, tal como Wang e Hannafin (2005) enfatizam. Releva-se a ideia já expressa de que implica a colaboração entre investigadores, participantes

e práticas locais. Numa perspetiva de DbR, a teoria está intrinsecamente ligada à prática e aos contextos em que os participantes interagem uns com os outros, revelando-se flexível à medida que os colaboradores delineiam um plano para implementação, no terreno. Neste contexto e de acordo Wang e Hannafin (2005) "designers need to account for the influence of social factors and dynamics that affect both design participants and the design process" (p.16). Como referido acima, esta metodologia possibilita a combinação de vários métodos e abordagens através de entrevistas, inquéritos, análise comparativa, entre outros. Deste modo facilita a compreensão de inconsistências que surgem entre a teorização em ambientes educativos tecnologicamente enriquecidos e a sua aplicação na prática, "gaps are evidente between what a TELE *[Technology—Enhanced Learning Environments]* is and how it should be used in theory compared with what it is and how it is used in practice" (Wang e Hannafin, 2005, p.12). As falhas são detetáveis e passíveis de serem colmatadas, permitindo novas possibilidades. Pretende-se que os instrumentos a aplicar sejam passíveis de ser replicados ou adaptados em outras comunidades piscatórias que pululam por todo o país, seja no litoral como no interior. Deste modo, adotar a metodologia de DbR poderá permitir a sua inclusão em outros contextos, "to generate practical, credible, and contextual design theories, however rigorous, disciplined, and interative inquiry is needed."(p. 15).

Neste projeto, a construção do museu virtual deseja-se como produto final, enquanto alternativa e complemento ao currículo formal. Os fatores que influenciam o desenho e a conceção dos instrumentos assim como a criação do museu têm de ser evidenciados: perspetiva dos participantes, experiência dos mesmos, cultura de escola. É fundamental que todos os participantes emerjam no projeto, envolvendo-se no seu desenvolvimento e construção enquanto colaboradores e construtores. Wang e Hannifin (2005) esclarecem que "all participants are immersed in the setting and work as collaborators or coconstructors of the design. (…) designers consult (…) Thus, neither adopt their clients values nor impose their own, acting instead as facilitators" (p.17). A colaboração é fundamental.

REFERÊNCIAS

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, *41*(1), 16–25.

Azevedo, J. (2014). *Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas.* Recuperado de http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Escolas_profissionais_Livro_VFinal.pdf

Barca, I. (2011). Narrativas históricas de alunos em espaços lusófonos. In Barca. I, (org.) *Educação e consciência histórica na era da globalização.* 5-27. Braga: Centro de Investigação em Educação Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Barca, I., Solé, M., Pinto, H., Lopez, R., Gil, T. M., & Sabaté, M. (2015). Educação histórica e educação patrimonial-Novos desafios. Recuperado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/53131Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção

necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, *17*(2). Recuperado de http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=37417203

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, *17*(2). Recuperado de http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=37417203

Candeias A. (2005). Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social*, vol. XI, 477-498.

Castells, M. (2001). *Museums in the information era. Cultural connectors of time and space.* Recuperado de http://archives.icom.museum/pdf/E_news2001/p4_2001- 3.pdf

Cober, R., Tan, E., Slotta, J., So, H., e Könings, K. (2015). Teachers as participatory designers: Two case studies with technology-enhanced learning environments. *Instructional Science*, *43*(2), 203–228.

Collingwood, R.G. (s.d.). *A ideia de História,* Lisboa: Editorial Presença.

Creswell, J.W. (2011). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

D`Ambrosio, U. (2008). O Programa etnomatemática: uma síntese. *Acta Scientiae,10* (1) 7-16.

Gimenez, C. (2010). *Interculturalidade e mediação*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI, IP).

Goodson, I. F. (1990). Studing curriculum - Towards a social constructionist perspective. *Journalof Curriculum Studies, 22,* (4), 299-312.

Herrington, J., McKenney, S., Reeves, T., & Oliver, R. (2007). Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. *EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 4089–4097). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Mesquita, M. (2014). Fronteiras urbanas-sobre a humanização do espaço. In Mônica Mesquita (Org.), *Fronteiras urbanas: Ensaios sobre a humanização do espaço,* 19-33. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Mesquita, M. (2017). Urban Boundaries Space. Disturbing choices and the place of the critical research/researcher in the capitalist wile. In Straehler-Pohl, H.; Bohlmann, N. & Pais, A. (Eds), *The disorder of mathematics education*. Challenging the Sociopolitical Dimension of Research, 307-320. Switzerland: Springer.

Neilson, A., São Marcos, R. (2016). *Tecendo parcerias e projetos entre comunidades piscatórias para a inclusão social*: Relatório final. CES Centre for Social Studies, University of Coimbra.

Newhouse, C. (2013). *ICT in the Australian curriculum*, 7. Recuperado de https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.pt/&httpsredir=1&article=1378&context=ecuworks2013

Perotti, A. (2003). *Apologia do intercultural.* Lisboa: Secretariado Entreculturas.

Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, *12*(34), 95.

Roldão, M. C. (2015). *Distâncias na educação e no currículo – professores, discurso e escola.* Recuperado de http://educa.fmleao.pt/no1-2015/distancias-na-educacaoe-no-curriculoprofessores-discurso-e-escola-2/

Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias. *Construir a autonomia e flexibilização curricular*, 15–24.

Solanilla, L. (2008). The internet as a tool for communicating life stories: a new challenge for memory institutions. *International Journal for Intangible Heritage*, *3*, 103–116.

Soomai, S. S. (2017). The science-policy interface in fisheries management: Insights about

the influence of organizational structure and culture on information pathways. *Marine Policy*, *81*, 53–63.

Santos M., Lorenzo, M., Etxeberria, F., Minguez, R., Jordán, J. & Ruiz, C. (2007).

Contribuiciuon del discurso intercultural a una nueva teoria de la educacion. In J. Boavida & A. Garcia (Cood), *Teoria da educação. Contributos ibéricos,* 447-491. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Sharma, P., Hannafin, M. (2007). Scaffolding in technology-enhanced learning environments. *Interactive learning environments*, *15*(1), 27–46.

Souza, M. (2018). Digital education: the basis for the construction of digital citizenship. *Debater a Europa*, (19), 57–67.

Taylor, F. (1990). *Os princípios da administração científica.* S. Paulo. Edições Atlas. (Obra original publicada 1911)

Trevor, M. (2008). Muscles, morals and mind: Craft apprenticeship and the formation of person. *British Journal of Educational Studies*,*53* (3) 245-27.

Thomas, J. (1993). Doing critical ethnography. *Qualitative Research Methods* (26). London: SAGE Publications.

Wang, F., Hannafin, M. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development*, *53*(4), 5–23.

Primeiros passos: um estudo sobre a mobilização e a difusão dos saberes dos pescadores artesanais em ambientes digitais

Caio Quinderé [197]
João Correia de Freitas [198]
Mônica Mesquita [199]

Resumo
Apresenta-se aqui parte de uma investigação que propõe o desenvolvimento de práticas educativas, potenciadas nas Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, numa comunidade piscatória na Costa de Caparica. Os objetivos da investigação, trazida à discussão, centram-se tanto a compreensão do processo construtivo do conhecimento tradicional local da pesca artesanal; a constatação do uso de dispositivos de multimédia e ambientes audiovisuais digitais, enquanto dinamizador, mobilizador e enriquecedor de práticas educativas oriundas da educação não-formal, e a difusão em rede de saberes alicerçados ao longo do traço geracional dos pescadores. O cerne desta investigação reside nas possibilidades de estimular diálogos em contextos intraculturais e interculturais, fomentando o processo coletivo de construção do conhecimento dos pescadores e a fruição desses saberes em rede. Para tanto, constitui-se uma investigação qualitativa, com uma abordagem teórica assente no *Curriculum Trivium*, proposto por Ubiratan D'Ambrosio, bem como em conceitos, que visam promover práticas educativas participativas e integrativas, desenvolvidas por Paulo Freire, Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos. Conceitos como Aprendizagem Situada, Comunidade de Prática e Ambientes de Aprendizagem Tecnológica Aprimorada, também são chamados ao processo teórico-metodológico desta investigação, com o objetivo de incentivar o relacionamento sociocultural na dinâmica local-global. Tal estrutura, assente num processo de formação participativa e colaborativa, visa uma simbiose sociedade-ciência para compreender e aprimorar a sobrevivência da comunidade piscatória local, legitimar a sua herança cultural e contribuir para

[197] Doutorando em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia/NOVA de Lisboa e investigador colaborador no Observatório de Literacia Oceânica- OLO/MARE www.olomare.space/nos e email: ch.branco@campus.fct.unl.pt.

[198] Professor Auxiliar da Universidade NOVA de Lisboa e coordenador do Laboratório de e-Learning da Faculdade de Ciências e Tecnologia/ Universidade NOVA de Lisboa. email: jcf@fct.unl.pt

[199] Investigadora da Universidade NOVA de Lisboa e coordenadora do Observatório de Literacia Oceânica – OLO/MARE da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade NOVA de Lisboa. email: mmbm@fct.unl.pt

a uma literacia costeira local num mundo que vê surgir, a cada instante, novas formas de se comunicar e de se conhecer. Esta proposta (1) reforça a importância da prática dialógica à construção de uma educação emancipatória, prática que estimula a autonomia e a consciência crítica numa sociedade que se apresenta cada vez mais imagética; (2) busca a compreensão das "zonas fronteiriças" vivenciadas pelos pescadores da Costa de Caparica e, ao mesmo tempo, (3) desenvolve, coletiva e participativamente, estratégias que utilizem dispositivos de multimédia e audiovisuais nas redes sociais assegurando, assim, a interação da diversidade cultural em contextos de aprendizagem local.

Palavras-chave: Multimédia, Educação Comunitária, Etnografia Crítica e Diversidade Cultural

INTRODUÇÃO

Portugal é mar. Os dados fornecidos pelo Ministério do Mar [200] comprovam que o território nacional português tem quase 4 milhões de Km² de plataforma marítima e um pouco mais de 92.000 Km² de continente. Portugal é 97 % de área marítima. A pesca e o pescador ocupam historicamente um espaço significante no imaginário português. A cultura material e simbólica detém um lugar de relevo na literatura e nas artes, como está explícito no poema *O Mar Português*, do emblemático livro de Pessoa (s.d) "ó mar salgado, quanto do teu sal são lágrimas de Portugal!" (p.60). Recentemente o mar vem despertando o interesse das ciências sociais e humanas e ganhando mais atenção científica. Todavia, continua forte o peso esmagador do historicismo e a inclinação lendária da cultura portuguesa, que, ora fazem das pescas um épico fenômeno das viagens marítimas passadas, ora se envolvem num emaranhado antropológico e sociológico que tende a representar as comunidades piscatórias portuguesas como coletivos frágeis que perdem, a cada dia, o lugar numa sociedade urbana, mercadológica e tecnológica digital. Estas dualidades imagéticas são culturalmente significativas, mas não nos permitem ver e pensar a comunidade piscatória local, como realidade em si mesma, sistémica e complexa, viável e enriquecida de saberes. Este é um tema que merece um debate mais alargado e mais próximo possível da razão crítica, para que as pescas e os pescadores não continuem a ser objetos de invocações de um saudosismo tardiamente heroico, nem se submetam como atividade socioeconômica e cultural considerada decadente, condenada ao declínio. "As pescas são um assunto técnico cuja governação apela ao conhecimento científico" (Garrido, 2018, p.9).

Neste sentido, tem-se a intenção de pensar estratégicas para a valorização de saberes tradicionais locais dos pescadores artesanais da Costa da Caparica, tendo como alicerce teórico-metodológico as perspectivas pedagógicas participativas e emancipatórias de Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio. Tais perspecti-

[200] Ministério do Mar, criado em 2015, é responsável por responder assuntos relativos ao oceano e a pesca e desenvolver a implementação de políticas ao território marítimo português. Disponível em: https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/area-de-governo/mar

vas são abordadas de forma dialógica com as teorias de Boaventura de Sousa Santos e Edgar Morin, e de forma transversal com as teorias de Etiènne Wenger e Jean Lave, e de Jean Rouch. Apresenta-se, ainda, não só a possibilidade de diálogo teórico entre esses autores, mas, sobretudo, o vigor de seus conceitos para a prática educativa alicerçados em princípios não limitantes. Busca-se caminhos para tornar legítimos os saberes tradicionais locais dos pescadores artesanais e para possibilitar a visibilidade dos mesmos, tornando-os difundidos em rede, permitindo a interação da diversidade cultural em contextos de aprendizagem local.

AMPLITUDE CIENTÍFICA DO ESTUDO

Este artigo resulta de parte de uma investigação etnográfica na comunidade piscatória da Costa de Caparica, realizada nos meses de junho a agosto de 2018, a qual denomino: "Conhecendo o lugar – momentos de observação e socialização com as pessoas e com a Natureza". Tem como objetivo a compreensão do processo de construção do conhecimento local e das práticas educativas dos pescadores artesanais – transmitidas geracionalmente há quase três séculos. O trabalho de campo acompanhou pescadores nos principais espaços disponíveis para a atividade da pesca artesanal: a lota [201] (local onde o peixe é descarregado, acondicionado e vendido), os alvéolos (armazéns), as áreas de convívio (i.e. cafés) e, finalmente, a zona piscatória local.

Através da observação participante, permitiu-se um breve levantamento dos processos e das práticas educativas, especialmente com o acompanhamento contínuo junto com Mário Pedro – Arrais de terra [202], com Mário Raimundo – Arrais do mar [203] e com Lídio Galinho – pescador e presidente da Ala-Ala [204]. A observação participante, numa abordagem etnográfica crítica, (Thomas, 1993), norteia para uma leitura mais alargada tanto do aspecto espacial local, quanto dos comportamentos e dos saberes-fazeres comunitários. A observação participante, como instrumento facilitador para uma aproximação direta, permite o diálogo para troca de saberes e as vivências entre a relação observador-observado. Tal abordagem não é uma descrição pura e simples ou um relato de fatos do observador sobre o objeto e o observado, mas incentiva a relação observador-observado crescer no mesmo nível de participação para a co-construção de saberes no decorrer do processo de investigação. Somando à observação participante,

[201] Gerida pela Docapesca – Portos e Lotas SA, uma empresa do setor empresarial das pescas do Governo da República Portuguesa, tutelada pelo Ministério do Mar, desde 1990. Mas a sua fundação dá-se em 7 de setembro de 1956 com o objectivo de criar uma infraestrutura para apoiar a pesca industrial. Mais tarde, também, a empresa vai abranger a pesca artesanal no litoral português.

[202] Arrais de Terra – Na pesca local, diz-se daquele que está habilitado a exercer função de preparar, organizar e orientar os pescadores e as embarcações na terra.

[203] Arrais do mar – Na pesca local, diz-se daquele que está habilitado a governar embarcações no mar.

[204] Associação de Pesca Artesanal, Local, Costeira e de Apoio Social aos Pescadores.

as entrevistas informais e as conversas mais aprofundadas (i.e.s notas de campo feitas pelos pescadores; modelos explicativos da narrativa desenhados pelos pescadores) serviram de base preliminar à recolha de dados, facilitou a criação de laços de confiança, bem como explorou tanto a visão dos pescadores sobre as próprias práticas, quanto a forma como estes narram e dão significado à sua realidade.

Com a finalidade de analisar o paradigma qualitativo que se aponta na presente investigação, buscando compreender o processo de construção do conhecimento local e das práticas educativas dos pescadores da Arte-Xávega [205], D'Ambrosio (1999, 2002) alerta para as dinâmicas culturais locais e desperta o entendimento às percepções da "existência matemática" no cotidiano das pessoas, i.e. a relação espaço-tempo cultural e comunitário. A perspectiva educativa freireana (Freire 1979) estimula o exercício crítico-reflexivo na observação das práticas dos pescadores artesanais locais e desperta para uma consciência ética na relação entre observador-observado. Freire, no contexto educacional, abre a possibilidade de olhar o outro e respeitar o outro para aprender com o outro, tornando parte do outro, então, permitir vivenciar uma outra realidade diferente. A abordagem freireana mostra que "o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem" (pp.95-96). Santos (2009), afirma, na obra *Epistemologia do Sul*, que "torna-se cada vez mais emergente entender as relações entre indivíduo e comunidade, entre sociedade e natureza para que possamos entender realidades diversas de mundos".

Morin (2011) comunga com os pensamentos de D'Ambrosio (2002), Freire (1979) e Santos (2003), o qual enxerga a dualidade existencial do homem em relação aos sistemas sociais e culturais, nos quais está inserido. Com *Teoria da Complexidade* (2003), o autor aponta um dos caminhos possíveis, ao encontro de partes, é o diálogo, o qual gera aprendizagem e construi novos saberes. Ainda em comunhão com o quadro teorico anteriormente escrito, Lave e Wenger (1991) consideram a aprendizagem como forma evolutiva integral e inseparável da prática social, afirmando que "podemos entender a aprendizagem situada como algo contínuo de nossa participação no mundo" (p.31).

Pensando na praticipação dialógica no mundo, nesta Era digital, o uso da TIC, tanto como elemento condutor e transformador no processo de construção do conhecimento e da aprendizagem, quanto como suporte indissociável à educação, tem se revelado como uma ferramenta indispensável à premissa de uma

---

[205] Arte piscatória de cerco envolvente de puxar para terra. "É praticada com o apoio de uma embarcação, que deixa em terra uma ponta do cabo, transporta e vai largando no mar as cordas e a rede descrevendo um arco em frente da praia e regressando à terra trazendo a outra ponta de cabo. Na praia, as cordas vão sendo puxadas simultaneamente por dois grupos, hoje a tração feita por tratores. No centro da rede tem um saco (boca) onde o peixe entra, é capturado e arrastado à praia." (Silva, F. 2014, Costa Fronteira in Mônica Mesquita (org) *Fronteiras Urbanas – ensaios sobre a humanização do espaço*. p. 75.Viseu: Anonymage, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

educação crítica e emancipatória (Siemens,2005; Mishral & Koehler, 2006; Verhagen, 2016; Viana, Peralta & Costa, 2017; Downes, 2012; Dias de Figueiredo, 2001).

Neste sentido, esta investigação busca construir um processo de formação participativa e colaborativa, de estrutura *bottom up*, numa simbiose sociedade-ciência para compreender e aprimorar a sobrevivência de uma comunudade piscatória – legimitar a sua herança cultural e contribuir para uma literacia local. Para tanto, fundamenta-se no cineasta e etnólogo francês Jean Rouch (1968), uns dos pioneiros do movimento cinema-direto [206]. Tal fundamento promove processos de comunicação intercultural e tratamento cuidadoso de transposição de narrativas locais à imagem em movimento. Fundamentada, metodologicamente, no *Design-based Research* (2012) e na Etnográfica Crítica (Thomas, 1993), esta investigação visa a criação de um documentário etnográfico, produzido num processo formativo *bottom up* com pescadores da Arte-Xávega. Com o objetivo de registo do saber não-formal e da prática piscatória local, tal documentário pretende explorar a visão política dos pescadores, respeitando as narrativas e o sentido à realidade local. O documentário, difundido em rede, reforça a relação sociedade-ciência: a importância da prática dialógica à construção de uma educação emancipatória; a busca à compreensão das "zonas fronteiriças", no sentido de Ettiénne Balibar (2011), vivenciadas pelos pescadores da Costa de Caparica; e o codesenvolvimento de estratégias que utilizem dispositivos de multimédia e audiovisuais nas redes sociais. Assegura-se, assim, a interação da diversidade cultural em contextos de aprendizagem local.

O quadro teórico-metodológico, aqui trabalhado, busca uma visão múltipla e holística, exprime um empenho ao pensamento crítico e caminha ao fazer científico "permitindo ao Homem um relacionamento mais eficaz com o seu ambiente, atingindo os seus fins e resolvendo os seus conflitos" (Cohen & Marion, 1980; Morrisson, K. 2000).

BREVE ENQUADRAMENTO DO LUGAR

Os primeiros passos deste estudo empírico foram dados na zona costeira da Costa de Caparica, localizada na margem sul do rio Tejo, no concelho de Almada, distrito de Setúbal, Portugal. A comunidade piscatória, fundadora desta localidade, enraiza-se por meio de um saber secular, a Arte-Xávega – proveniente de pescadores migrantes de diferentes locais do território português. Nas primeiras décadas do século XX, a Costa de Caparica foi considerada baldeário turístico. Devido a um maior fluxo de veranistas e um crescente número de

[206] Cinema-direto é um movimento cinematográfico que surge por volta do anos 50 nos Estados Unidos, no Canadá e na França. Tal movimento confunde-se com o cinema-verdade e constitue-se em registar a verdade tal como ela é, ou seja, procura "reproduzir a realidade como ela acontece sem cortes e sem um roteiro de filmagem pré-estabelecido" (Rouch, 1968.pp.429-471). Geralmente, o cinema-direto contempla o gênero documentário.

novos residentes, a comunidade piscatória vai perdendo as zonas de pescas mais rentáveis, indo às praias mais afastadas e trabalhando em períodos limitantes. Em 2004, a Costa de Caparica é categorizada como cidade e recebe, atualmente, diversos eventos de cultura e de desporto. Todavia, a comunidade piscatória tem sido marginalizada, pois não é parte presente nas decisões políticas locais e nem valorada pelo seu capital intelectual[207] (Dumay, 2016 citado por Mesquita, 2018, p.5).

Embora exista outras artes de pesca, igualmente tradicionais, a Arte-Xávega é responsável por reunir homens e mulheres em companhas,[208] chegando até 20 pessoas. As companhas estão subordinadas a uma hierarquia em que cada um dos participantes ocupa um lugar específico em função das tarefas que desempenha no ofício da pesca. O "valor" do pescador é medido pelo que ele captura, contando tanto com um fator "sorte ou azar" quanto com a vulneralidade da natureza. Esta maneira de "medir o valor" do pescador é uma característica presente na rotina da pesca local e faz parte da estrutura sociocultural da comunidade envolvente. Tal estrutura suscita pontos indissociáveis da atividade piscatória nos contextos ambientais, econômicos, políticos e sociais não explícitos e nem percebidos pelos pescadores locais.

As práticas educativas intrínsecas no processo geracional da Arte Xávega não estão inseridas na educação formal e, ao longo do seu percurso histórico, vem sofrendo hiatos geracionais e fragilizando-se como ofício. Há uma falta de cuidado histórico-cultural com a comunidade piscatória local, causada, segundo Boaventura de Souza Santos (2004), pela invisibilidade socioeconómica que faz com que os pescadores artesanais locais "percam suas forças"; tornam-se, assim, marginalizados na voraz cultura da modernidade. A atual conjuntura socioeconómica e politica faz com que não se permita perceber o significado ancestral da pesca artesanal na Costa de Caparica e do capital intelectual dos pescadores locais.

A falta de visão sistémica da cultura urbana contemporânea gera "zonas de conflitos" (Balibar, 2011), as quais são causadas pelo comportamento e pela atitude do mercado de trabalho e de consumo, oprimindo e sufocando atividades socioeconômicas, vistas hoje como decadentes; quadro em que "as pescas e os pescadores se inscrevem". (Garrido, 2018, p.9). Outro aspecto conflitante que afeta as comunidades piscatórias que exercem a pesca artesanal, é a exigência ao aperfeiçoamento tecnológico na vida contemporânea, confortado por uma maneira artesanal e tradicional de exercer o ofício da pesca local.

Porém, se por um lado essas "zonas de conflitos" fragiliza a inserção aos meios materiais e tecnológicos para uma sobrevivência da pesca artesanal, por

---

[207] Para Dumay, o capital intelectual, enquanto ativos de conhecimento e experiência humana coletiva com potencial transformador de valor , assume uma ação preponderante na gestão sustentável dos recursos naturais.

[208] Companhas é o termo usada na Arte-Xávega para designar as pessoas, as redes e o próprio barco no ofício da pesca.

outro lado, torna-se, também, um ato de resiliência por parte dos que arranjam forças para resistir, face ao conhecimento e confiança na história de vida dos antepassados. Os pescadores artesanais da Costa de Caparica possuem uma relação íntima e holística com o seu meio, tornando-se arautos na defesa do espaço-lugar e na promoção das artes de pesca como ofício. Os pescadores artesanais tem uma história de luta à preservação das artes de pesca artesanal, local e costeira e apresentam-se abertos às novas possibilidades de fruição do próprio saber com objetivo de salvaguardar a comunidade piscatória e a atividade piscatória artesanal, local e costeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O argumento principal deste artigo centra-se na idéia de que práticas educativas dialógicas dos pescadores artesanais locais reforçam a construção de uma educação emancipatória e contribuem para uma renovação social numa sociedade que se apresenta cada vez mais imagética.

Numa abordagem teórica crítica, D'Ambrosio (1999 e 2002) sustenta uma reorientação das ciências e da tecnologia fundamentada na práxis do diálogo e subordinada à etica maior do respeito, solidariedade e cooperação, na promoção de uma (re) construção social, tendo como matéria-prima a natureza intelectual onde as práticas sociais e culturais surgem e possam exercer transformações na arte do encontro. Lave e Wenger (1991) afirmam que "o conhecimento se coloca como indissociável das comunidades que criam, usam e transformam. Nesta era digital, segundo Siemens (2005), o processo coletivo de construção do conhecimento repousa não só na diversidade de vozes, mas, também, na capacidade de captar, processar, reordenar e partilhar essas vozes em dispositivos abertos *online*. A construção de novos saberes em ambientes ativos e culturalmente ricos – "ambientes que raramente existem no contexto escolar, mas que o recurso inteligente a novos medias pode reforçar e nos quais se aplicam paradigmas completamente distintos dos do passado" (Dias de Figueiredo, 2002, p.2), é essencial à (re)construção social.

D'Ambrosio chama atenção para as maneiras participativa e cooperativa, e nunca impositiva, de se estar no ato do encontro de saberes (1) respeitando as diferenças, (2) enxergando o outro para além do eu e (3) resignificando a relevância dos processos educativos. D'Ambrosio mostra que "reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar nas próprias raízes" (p.42).

Com essas premissas apontadas neste artigo, o conhecimento e as práticas educativas dos pescadores artesanais locais são vistos na superfície da razão científica de forma humanizadora, visando o reconhecimento de ambos pela ciência e pela sociedade.Tal iniciativa proporciona a sobrevivência da pesca artesanal e possibilita o exercício da Arte-Xávega de forma mais sustentável. Para isso, a comunidade piscatória precisa estar ciente do seu ato de resiliência, imprimindo uma consciência crítica. Freire (2011) afirma que é propício e legítimo

"assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto". Mesquita (2014,) reforça ao dizer que "tornar-se crítico implica uma perceção de que as condições carentes vividas por comunidades locais emergem do contexto social e político mais amplo, sobre a gerência económica, e onde, através da educação, os indivíduos são tanto o produto, quanto os produtores de tais sistemas" (p. 25). Uma concepção altamente responsável, impulsionando um ato crítico de atuação e de resistência, a qual tem raiz na práxis educacional freireana, tanto ao defender a construção de uma consciência política capaz de lutar contra a cultura do silêncio, quanto ao assegurar a geração de (re)conhecimento de uma tradição – a Arte-Xávega, e a difusão de saberes locais aos ambientes digitais.

A conjuntura atual, vista e sentida pelos pescadores da Costa de Caparica, projeta ao declínio da atividade piscatória na localidade. Os pescadores falam em acúmulo histórico de crises, instabilidade socioeconómica, escassez de pescados, proibição limitante de horários e espaços, desencontros internos no repasse de saberes, etc. Porém, por outro lado, precisam entender que "tornar-se-como" e "ser membro" é estar ativo nas práticas sociais (Lave & Wenger, 1991), buscando o entendimento coletivo autonômo na voraz cultura contemporânea. Os pescadores artesanais locais tem o que há de mais rico na contemporaneidade - uma essência enriquecedora de significados. Na instantaneidade dos dias, pensar no significado do mar, das comunidades piscatórias e da pesca artesanal para a vida dos portugueses é construir uma maneira mais coletiva e sustentável de viver.

REFERÊNCIAS

Anderson,T. & Shattuck, J. (2012). *Design-based research: A decade of progress in education research?* Educational Researcher, 41(1), 16-25.

Balibar, E. (2011) *Politics and the Other Scene*. London: Verso.

Cohen, L., Manion, L. (1980). Introdution: The nature of inquiry. In L. Cohen & L. Manion (Eds.), *Research methods in education*. London: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., Morrisson, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge

D'Ambrosio, U. (1999). *Literacia, Materacia e Tecnoracia: A Trivium para hoje, Pensamento Matemático e Aprendizagem*. Belo Horizonte: Autêntica

D'Ambrosio, U. (2002) *Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade*. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Dias de Figueiredo, A. (2002) *Redes e Educação: a surpreendente riqueza de um conceito.*

Conselho Nacional de Educação, Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento, Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em http://eden.dei.uc.pt/ãdff/cne.2002.pdf Obtido em 03 de julho de 2017.

Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge*: Essays on meaning and learning networks. Stephen Downes Web.

Dumay, J. (2016). Uma reflexão crítica sobre o futuro do capital intelectual: do relato à

divulgação. *Jornal do Capital Intelectual*. Vol 17. (Ed.1). pp.168-184. Disponível em: 23.01.2019.

Freire, P. (1979). *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

Garrido, A. (2018) *As pescas em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Lave, J.(1993). The practice of learning. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds), Understanting pratice: perspectives on activity and contexts. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave,J & Wenger, E. (1991) *Situaded learning:legitimate peripheral participion*. Cambridge University Press.

MishraI, P.& Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowlegde. In *Teachers College Record*. Vol 108, nº 6, p. 1017 – 1054, Teachers College, Columbis University.

Mesquita, M. (2014). *Fronteiras Urbanas – ensaios sobre a humanização do espaço*. Mônica Mesquita (org). Viseu: Anonymage.

Mesquita(2018) *Literacia Oceânica Costeira – Valorização do Capital Natural e Intelectual.* Memória Descritiva. (Proposta de projeto de um programa de capacitação em Educação Comunitária Ambiental Costeira). Observatório de Literacia Oceânica/MARE. Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Nova de Lisboa. Portugal.

Morin, E. (2003) *O paradigma perdido*: *a natureza humana*. Lisboa: Europa-América.

Morin, E. (2011). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 2º edição revisada. São Paulo: Cortez.

Pessoa,F. (s.d) *Mensagem.* Lisboa: Luso Livros.. Disponível em 19/01/2019: https://www.luso-livros.net/wp-content/uploads/2013/02/Mensagem.pdf

Rouch,J.(1968).Le film cthnographique.In J. Poirier (cd), *Ethnologie générale*. Paris: Gallimard. Disponível em 22/01/2019: https://books.openedition.org/editionscnrs/400

Rouch, J. (1975) La caméra et les hommes.In C. de France (Ed) *Pour une anihropologie visuelle*. La Haye: Mouton Editeur, EHESS.

Santos, B de S.(2004) *O Fórum Social Mundial: Manual de Uso. Recuperado em* http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm.pdf Acesso em 15/abril/2016. Disponível em 02 de janeiro de 2019.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, *2*(1), 3–10.

Thomas,J. (1993). *Doing Critical Ethnograhy.*London: Sage Publications.

Verhagen,P.(2006,Novembro11).*Connectivism: A new learning theory?* Disponível em 16/08/2018: http://elearning.surf.nl:80/e-learning/english/3793

Viana,J., Peralta,M.& Costa,F. (2017). *Digital Non-formal Education as na Opportunity to Transform School* (pp.197-214)

Wenger,E.(1998) *Communities of pratice: learning, meaning and identity.* Cambridge, USA: Cambridge University Press.

A interculturalidade no ensino-aprendizagem da língua estrangeira numa perspetiva de inovação e digitalização: o caso da língua portuguesa

Huan Lian [209]

Resumo
No contexto da globalização mundial, ao aprender uma língua nova, as perspetivas culturais dos falantes de língua estrangeira encontram um processo de mudança e moldagem. Essa mudança, conscientemente ou inconscientemente, ao indivíduo mostra-se um processo muito complicado no sentido do nível da interpretação e fusão de culturas e a sua concretização das causas, os fenómenos, os aspetos psicológicos-sentimentais. Língua, cultura, pares, ambiente encontram-se intimamente ligadas e reforçadas em contexto de interculturalidade dos estudantes deslocados, nomeadamente, os alunos chineses de Língua Portuguesa em Portugal. Ressaltam-se na presente investigação a influência da interculturalidade no contexto social em que se envolve o ensino-aprendizagem da língua estrangeira e no contexto global em que os elementos políticos, económicos e sociais afetam a maneira de ser e a forma de olhar dos indivíduos. Propõe-se a intervenção da pedagogia e o desenvolvimento do currículo intercultural no ensino de língua estrangeira, desenvolvendo um plano e materiais interculturais mais recente possível baseados em frutos das relações cooperativas entre Portugal e a China. Um estudo etnográfico será conduzido para saber as experiências interculturais dos alunos chineses em Portugal, para desenvolver as estratégias pedagógicas e currículo para educação intercultural no ensino de língua estrangeira. O processo de ensino-aprendizagem poderia usufruir as ferramentas digitais, nas quais se destaca as popularmente utilizadas na China como a plataforma de Wechat, para estabelecer um melhor ambiente de partilha, criação e produção da aprendizagem e um ambiente digital de interação entre o docente e o aluno.

Palavras-chave: Ensino do Português; Aculturação; Globalização e Cultura; Interculturalidade; Educação e Tecnologia.

A cultura exerce um poder de influência no desenvolvimento sustentável tanto a nível ambiental, económico, social como também a nível intelectual. Por isso, torna-se relevante salientar o valor das indústrias culturais para o benefício

[209] Universidade Nova de Lisboa; Faculdade Ciências Sociais e Humanas Programa de Doutoramento em Ciências da Educação; Orientador: Professor Doutor Carlos Ceia

e o bem-estar da sociedade e do ser humano, relacionando-o também com o papel fundamental da língua na educação por ser portadora da cultura.

É comummente aceite que uma língua transporta informação sobre a sociedade, a história, a economia e também os vários pensamentos construídos/desenvolvidos ao longo do tempo e por indivíduos distintos. Nosso entender, o ensino de uma língua estrangeira envolve não somente aspetos linguísticos, mas também socioculturais. Para além disso, as motivações e as finalidades do estudo devem ser refletidas dentro de sala de aula, sendo o papel do professor fundamental para a busca dessas respostas.

O ensino da cultura ao longo da aprendizagem duma língua, além de compreensão fundamental sobre a língua estrangeira, promove mudanças no próprio aluno na sua forma de ser, de estar, de interagir e de conviver com os outros. A língua, semanticamente, pode ser considerada uma ferramenta, mas a aprendizagem em si não. A aprendizagem consiste na sua natureza de processo e também, para o indivíduo, é uma construção do padrão de pensamento, desde a autoconsciência sobre a sua identidade e caraterização pessoal, até a uma identidade global, e também até a consciência reflexiva sobre a cultura estrangeira e de origem.

Tendo em conta os pressupostos teóricos do multiculturalismo, da interculturalidade e da transculturalidade, este projeto pretende levar a cabo uma investigação do ensino da cultura portuguesa/ cultura do "Mundo do Português". (Dizemos a palavra "Mundo do Português" porque em Lisboa, uma cidade multicultural, vivem-se os falantes portugueses de diferentes países lusófonos. Em lisboa, podemos ter contato com atividades culturais de diferentes formas como concertos, galerias, espetáculos, etc. Iniciamos contar a cultura portuguesa em Lisboa, no entanto, é uma cultura e um contexto onde existem também as manifestações culturais de Angola, Mozambique, Guiné-Bissau, entre os outros países da língua portuguesa. Por isso, a cultura portuguesa, contextualizada no contexto social da cidade Lisboa, é a cultura do "Mundo do Português".) A investigação debruça-se sobre o contexto nativo da língua e cultura portuguesa em Lisboa, onde convivem os nativos portugueses, os imigrantes, e as pessoas que vêm a Lisboa trabalhar ou estudar, influenciando-se mutualmente. O alvo do estudo é o grupo de alunos internacionais chineses a tirar o curso de Língua Português nas faculdades em Lisboa e a experienciar diferente nível da aculturação no contexto intercultural ou multicultural.

Através das perspetivas intercultural e etnolinguística, procuramos i) compreender as "visões do mundo" dos nativos portugueses, ou seja, entender melhor a identidade portuguesa, ii) criticar a linguagem usada pelos indivíduos portugueses e pelos média sociais no tratamento de assuntos ou tópicos interculturais entre a RPC e Portugal, iii) analisar como é que a linguagem é usada para expressar os conceitos ideológicos, culturais ou étnicos, e em fim, iv) estudar as experiências dos alunos chineses do curso da Língua Portuguesa entendendo o processo da interculturalidade e as estratégias potenciais quanto ao ensino.

O estudo tem em consideração o contexto atual em que o movimento da globalização está cada vez mais acelerado, motivado pelas crescentes emigrações

de pessoas de um país para outro de cultura diferente, por diversas razões. Tal como os alunos chineses de programas de intercâmbio para estrangeiro, que se deparam com um território onde se permitem outro nível de libertação de discursos e opiniões do indivíduo que tem a sua própria compreensão e interpretação da realidade do mundo e do ser humano. Os alunos devem negociar duas culturas, isto é, a cultura da origem e a cultura de acolhimento. Neste âmbito, de acordo como as minhas experiências pessoais e coletivas enquanto aluna da Língua Portuguesa quer em Macau quer em Portugal, nas aulas de português desenvolvem-se conteúdos culturais que se relacionam apenas com o país da língua-alvo, nomeadamente conteúdo de história, geografia, economia e sociedade, que pouca consideram os fenómenos interculturais enfrentados pelos alunos. Educar-lhes como olhar "culturas" é tanto importante como ensinar os conhecimentos culturais.

É fundamental considerar também o rápido progresso do mundo digital, reforçando a sua relevância quer no campo do ensino da língua e cultura, quer na produção dos materiais didáticos ricos e versáteis para uma aprendizagem rápida e atualizada, para assim manter os alunos informados sobre o que se passa no mundo. Desse sentido, explorar-se-á o valor dos fatores interculturais no ensino-aprendizagem das línguas, especialmente, nas suas funções efetuadas em comunicações e no desenvolvimento da competência comunicativa-intercultural dos alunos.

Por esses motivos, a investigação tem como base a teoria etnolinguística e de interculturalidade, enfatizando o ensino da cultura/intercultura através do canal digital. Assim, defendemos que a ligação entre a língua, o pensamento e a cultura deve ser mais intensificada na componente de ensino da língua e cultura estrangeira em todos os contextos sociais.

Pretende-se, neste âmbito, construir uma estrutura multidisciplinar nos diversos campos científicos, nomeadamente, de etnolinguística, de inovação, da digitalização, do ensino da língua e cultura estrangeira, que se vai traduzir em plano e recursos para o ensino; estes últimos, por sua vez, vão contribuir para o currículo do ensino da língua portuguesa.

QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta o contexto social cada vez mais dominado pela digitalização, pretendemos explorar materiais e ferramentas digitais para colmatar faltas existentes no presente ensino presencial e, contribuir na melhoria dos materiais didáticos e da pedagogia do ensino de línguas estrangeiras, em contextos em que estes se encontram desatualizados e não aprofundados.

Recentemente, além das plataformas digitais com fins lucrativos, que se desenvolvem cada vez mais no mercado da educação, na RPC, a rede social, a aplicação chamada *Wechat*, tem sido explorada e desenvolvido para ter mais funções, um dos quais consiste em aulas e recursos educacionais. Além das plataformas, tencionamos descobrir mais formas do uso dos recursos digitais para o

ensino e aprendizagem das línguas. Conhecemos também muitas pessoas que aprendem o Inglês através de filmes, canções, portais de vários jornais, vídeos em *YouTube*, entre as outras formas. Esse exemplo mostra que vivemos numa época que se destaca pela existência, utilização e inovação das novas tecnologias. É, por isso, que se salienta aqui as competências tecnológicas no ensino-aprendizagem das línguas, especialmente, línguas estrangeiras porque a imersão derivada do contexto nativo de língua não é uma experiência de que todos os aprendentes podem beneficiar. Para além do que tem sido indicado, pelas ferramentas digitais, podem-se recriar abundantes materiais auxiliares e plataforma interativo entre o docente e o aluno.

Tendo em conta o facto de que muitas organizações responsáveis pela promoção e divulgação da língua e cultura portuguesa ainda não oferecem programas culturais digitais para o uso externo, apresentam se as seguintes questões: *como é que a cultura é concebida no âmbito de ensino e aprendizagem da língua estrangeira? como manter, promover e ensinar a cultura duma forma criativa, tendo em consideração o contexto atual que é digital?*

Portanto, realça-se a importância da criação de um programa intercultural para contribuir no ensino da língua e cultura portuguesa, através de uso de ferramentas tecnológicas inspiradas pelas experiências de divulgação e promoção de atividades culturais por instituições. É fundamental realçar que as organizações culturais têm as suas estratégias para conquistar e atrair o público a participar nas atividades culturais. Também têm os seus programas bem organizados e atividades culturais que se desenrolam em diversos espaços. Sentimos que essas estratégias podem ser adaptadas em programas curriculares sobre cultura, em formato digital, no processo de ensino e aprendizagem, como elementos motivacionais do ensino da língua, por isso elaborámos as seguintes perguntas para orientar o nosso trabalho:

1. Qual é a importância da educação cultural/intercultural no contexto de ensino da língua portuguesa como língua estrangeira?
2. Quais são os estudos que relatam as melhores práticas sobre as abordagens em educação cultural/intercultural de alunos da língua estrangeira?
3. Como é que um "currículo oculto" (inter-)cultural pode ser usado no ensino do Português como Língua Estrangeira?
4. Quais são os impactos da cultura/intercultura na vida dos aprendentes chineses no contexto nativo da Língua Portuguesa denunciando a conexão entre a aculturação, o contexto e o aprendente?
5. Quais inovações podem ser feitas na educação intercultural no ensino da língua e cultura estrangeira na era digital?

OBJETIVOS

Este projeto, além de estudar o contexto atual do país de Portugal, vai configurar as suas imagens, entendendo a sua relevância ao nível internacional,

principalmente através do estudo das cooperações entre a RPC e Portugal nas diversas áreas, tais como o Primeiro Fórum Literário Portugal-China (dia sete de junho de 2016, Lisboa), a Festa do Cinema Português na China (outubro de 2016 em Beijing e Changsha, China) e a Festa do Cinema Chinês em Portugal (setembro de 2016, Lisboa), enfatizando também o valor cultural, procurando compreender e desenvolver atividades de promoção, divulgação, apoio e articulação com escolas, comunidades, educativas, entidades públicas e privadas, ou agentes culturais das áreas da língua e cultura portuguesas, ou seja, procura estudar o conhecimento cultural sobre país alvo e compreender os meios para que essa cultura seja divulgada duma forma significativa ao público estrangeiro. Por esta razão, procura compreender, de maneira profunda e ampla, as atividades e os potenciais temas para divulgação cultural e educação da língua e cultura, conforme espelham estes objetivos:

1. Perceber as relações entre o público-alvo do curso da língua e cultura portuguesa e a cultura portuguesa, e entre as ideias de visualidade e de visibilidade as quais se existem uma passagem da perceção à receção;
2. Encontrar as medidas de estabelecer a ponte entre a aprendizagem e a atenção para os alunos além de adquirir formação terão capacidades reflexiva e consciente para explorar significações e imaginários em suas experiências intercultural e social.
3. Destacar a importância da componente cultural e intercultural e a abordagem comunicativa intercultural no ensino de LE, tentando encontrar um modelo inovador, com base no método de imersão digital;
4. Analisar os novos modelos (práticas ou técnicas) baseados na abordagem comunicativa intercultural, tal como a meta-comunication (Schröder, 2017) que explora o entendimento mútuo entre dois grupos culturas diferentes;
5. Descobrir as estratégias interculturais no ensino do Português como língua estrangeira e desenhar uma linha de palavras-chave/ tópicos entre a cultura alva e a cultura da origem, através do estudo analítico das comunicações discursivas realizadas entre os alunos chineses de intercâmbio e os portugueses em Lisboa.

Em suma, entendemos nós, que estes objetivos levar-nos-ão, partindo-se da relação entre a linguagem, o pensamento (as visões do mundo e os conceitos culturais) e o aprendente de uma língua estrangeira, compreender a aculturação, ou seja, capacidade intercultural, o contexto e a autoestima do aprendente. O estudo do projeto conceberá o ensino da interculturalidade direcionado à aprendizagem da Língua Portuguesa, inserido no contexto atual com impacto cultural globalizado e criativo, através de uso das novas tecnologias (aplicativos, plataformas digitais, etc.).

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Sobre o ensino-aprendizagem da língua estrangeira no século XXI, ressalta-se a importância de cultivar a competência comunicativa-intercultural dos talentos. O entendimento e a comparação sobre diferentes culturas, por um lado, ajudam os alunos a comunicar e a dialogar efetivamente com pessoas de culturas e línguas distintas, por outro lado, estimula a observar, a valorizar e a apreciar a cultura da sua origem, sobretudo, no sentido de compreender e aceitar a diversidade e diferenças culturais para que os talentos cresçam e tenham uma visão mundial e compreensiva.

Matos (2008, p.391) menciona a ligação íntima entre a aquisição duma nova língua e a acedência à uma nova cultura, com evidências construídas pelos conjuntos estudos que se convergem durantes as últimas décadas, da linguística, da sociolinguística, da pragmática, da psicologia e da antropologia. Isto, de certo modo, corresponde ao conceito da área de Linguística Aplicada, a qual é muito interdisciplinar, que foca o estudo das soluções dos problemas na vida real relativas à língua (Baofu, 2009, p.7).

O estudo de Underhill (2012, x) explora uma medida de como o significado de língua é influenciado politicamente e culturalmente e como os conceitos culturais de "truth, love, hate, and war" são compreendidos em diferentes línguas. Relata sobre a definição da etnolinguística que "é o estudo do caminho que as visões do mundo construem enquadramentos complexo e flexível dentro do que nós pensamos e sentimos … é o estudo relacionado com a cultura e a etnia". Aprender uma língua nunca se limita em aprendizagem das regras gramaticais, mas se abrange o processo da compreensão dos conteúdos transmitidos por cada palavra e de forma de expressão, para fim de que nos ajude a navegar num mundo novo compreendendo e interagindo com visões e culturas diferentes. A língua, sendo uma parte integrada da cultura em qualquer frase cultural (Johnson, 2009, p. 427), relata a sua história, mostrando a atualidade e dando um olhar para o futuro.

A interculturalidade é a comunicação entre duas culturas e dois contextos ideológicos que procura a compreensão e a troca mútua para enriquecer o poder da própria cultura e o poder de purificação, inclusão e progressão. A comunicação intercultural não é construída somente pelas componentes gramaticais ou estruturas linguísticas, mas também pelos sentidos e pelas emoções.

Ao pesquisar a natureza da aprendizagem de línguas, Humboldt (1767-1835) concebe a teoria da relação entre língua, cultura e pensamento, afirmando que línguas diferentes são modos diferentes de manifestação de espírito nacional. Novas línguas oferecem-nos diferentes olhares do mundo, diferentes respostas e mais possibilidades para a nossa vida. Baseando-se nas teorias de Humboldt, Underhill (2009) salienta que existe uma ligação profunda entre a linguagem e a visão do mundo/a mundividência.

A comunicação intercultural é considerada como "situação comunicativa mais arriscada" (Mustajoki, 2017, p. 55) porque não há instrução prévia para nos

suportar no processo do entendimento ao outrem quando a irritação sentimental ou choque cultural surge. No entanto, a situação vai tornar-se diferente dependente na duração do tempo que o indivíduo-alóctone reside no país do acolhimento e na intensidade das trocas e experiências interculturais que o indivíduo recebe.

Em termos das relações entre a língua e o grupo dominante e o grupo minoritário chegado à sociedade acolhedora, manifesta um desequilíbrio entre si, constituindo desvantagem do grupo alóctone com dificuldade da entrada e inserção no mercado e a sociedade local, por falta da alta proficiência em língua autóctone e por ter sotaque obvio causado o manifesto das suas origens, comparando com vantagem dos falantes bilingue ou plurilingue que recebem facilmente admiração e convite do grupo autóctone, segundo Cabral (2000, pp.25--26). A autora refere ainda que essa atitude diferenciada tem relação com o estatuto das línguas atribuído e manipulado pela sociedade e a hierarquização social em termos de as camadas profissional e económica a que o falante pertence.

O processo da interculturalidade em que o indivíduo se envolve nunca seria fácil descrever, mas complicado na sua natureza com vários elementos envolvidos, quer pessoal ou coletivo, quer cultural ou social. No entanto, através da Teoria Sociocultura e Teoria de *habitus, field and capital*, consegue-se levantar o véu para descobrir a sua natureza.

A Teoria Sociocultural (Sociocultural Theory) argumenta um enquadramento em que os artefactos existentes, simbólico ou cultural, reproduzindo sempre os novos, para moderar atividades do indivíduo que têm lugar em espaços interativos com os familiares e os pares grupais e em contextos social e cultural, tais como em escola, assim como em lugar de trabalho, segundo Lantolf, Thorne, & Poehner (2015, p.207). O processo de mediação constitui a consciência individual, que serve uma ferramenta voluntariada de controlo, dinamizar ações humanas e controlar também os comportamentos deles.

Baseado em teoria de Bourdieu de "habitus, field and capital", MacArthur, Jacob, Pound, Hickman, & Campbell (2017) referem que o comportamento do indivíduo é formado através de dois processos, um de internalização de práticas que são amplamente aceites pela sociedade ou pelos grupos sociais de que o indivíduo pertence ou quer interagir, e outro da externalização das normas que são moderadas pela própria cultura e perceções sobre as normas socioculturais da cultura recetora. No processo das formações, as normas culturais do contexto social desempenham um papel predominante. Sobretudo, analisando o processo da interculturalidade, no nível comportamental, as interações interculturais do indivíduo-alóctone baseiam-se em vários elementos, nomeadamente, o contexto ambiental e social (as normas culturais do país acolhedor), a inter/subjetividade do indivíduo (a moderação pela interpretação intercultural e o grupo de pertença, ou seja, os pares selecionados pelo indivíduo).

Língua, cultura, pares, ambiente encontram-se intimamente ligadas e reforçadas em contexto de interculturalidade dos estudantes deslocados, nomeadamente, os alunos chineses de LP em Portugal. Ressaltam-se a influência da interculturalidade no contexto social em que se envolve o ensino-aprendizagem da

língua estrangeira e no contexto global em que os elementos políticos, económicos e sociais afetam a maneira de ser e a forma de olhar dos indivíduos, questionando a relevância da intervenção da pedagogia intercultural no currículo de língua estrangeira, para criar condições de desenvolvimento da aquisição de uma língua segunda ou estrangeira para estudantes chineses, por exemplo, através de engajamento ativa em contexto institucional.

Para o avanço significativo no reconhecimento da língua e cultura portuguesa na China, é importante investir na divulgação da cultura do mundo lusófono através de atividades estratégicas de promoção cultural e de ensino-aprendizagem. Neste sentido, pretendemos analisar as organizações culturais sem fins lucrativos, para conhecer os mecanismos usados no ensino da cultura dentro ou fora de sala de aula, uma vez que os conteúdos culturais utilizados pelas organizações são recursos valiosos para estabelecer uma visão geral sobre a cultura do país-alvo. O processo de ensino-aprendizagem poderia usufruir desses mecanismos para criar um sistema de aprendizagem com a integração de conteúdos interculturais no currículo da Língua Portuguesa como língua estrangeira para os chineses, assim como um programa de intervenção com objetivo de efetuar a atualização e adaptação às necessidades do aluno perante a sociedade e o mercado internacional/multinacional.

A CONTEXTUALIZAÇÃO INTERNACIONAL COM DEMANDA DA CAPACIDADE INTERCULTURAL

Ao responder a chamada global para salientar o papel relevante de Cultura no desenvolvimento cooperativo e inter/multinacional no lado oriental, a República Popular da China (RPC), que carrega uma posição cada vez mais importante no desenvolvimento mundial no qual se assume uma grande responsabilidade, tem desenrolado uma iniciativa Uma Cinturão e Uma Rota (*Belt and Road*), levantado pelo presidente chinês Xi Jinping, como uma estratégia do desenvolvimento focado na conetividade e na cooperação com os países eurasianos. De tal modo, além dos outros países, gerou também o grande impacto no contexto cooperativo entre a RPC e os países de Língua Portuguesa. No caso de Portugal, tem-se intensificado a cooperação com a RPC no âmbito da iniciativa de Cinturão e Rota.

A relevância da competência de comunicação intercultural ou multicultural tem sido mencionada e reforçada como o objetivo de promover o conforto emocional dos cidadãos, a compreensão e a tolerância das diferenças culturais.

O reitor HU Zhengrong da Universidade de Comunicação da China (UCC), no IV Fórum Internacional do Ensino de Língua Portuguesa na China titulado em "Da Ásia para o Mundo: Ensinar Português em Tempo de Globalização", destacou no seu discurso, a formação dos talentos para dominar e aplicar línguas como o Português, com intuito de desenvolver competências dos alunos de ampla visão internacional e de participação num mercado competitivo e cooperativo no âmbito global no contexto da iniciativa de Cinturão e Rota (Sílviajing,

2017) . Hu reforçou, também, a necessidade de formar quadros mais capazes de interagir em diferentes línguas para promover o intercâmbio cultural no contexto recente (Carvalho & Lu, 2017). A necessidade da formação dos talentos com competência intercultural para abastecer e conectar a política chinesa Uma Cinturão e Uma Faixa (Wang, 2017), também, foi levantada na periódica representativa chinesa, nomeadamente, *Chinese Academy of Social Science* (CASS). De acordo como o autor chinês, os talentos com alta proficiência de capacidade de tradução são geralmente mais procurados por causa da conceção resistente sobre o papel de língua estrangeira como a técnica comunicativa. No entanto, o autor menciona que o domínio e a compreensão boa sobre a cultura e história tradicional chinesa e da língua-alvo são fundamentais para a educação das línguas estrangeiras e para a satisfação das necessidades atuais e futuras do País.

Portanto, surgiram-se novos objetivos da educação da Língua Portuguesa para alunos chineses no contexto social em que as relações bilaterais (multilaterais) entre a China e Portugal (o mundo português) são cada vez mais fortes e perspetivam futuras cooperações na área da cultura. A intervenção intercultural no ensino de língua visa a educar os alunos a ter uma visão e uma atitude aberta, a personalidade modesta e investigadora, e também a capacidade de aceitação e adaptação sobre as diferenças, dito em chinês "求同存异", ou seja, "buscando a similaridade, mas mantendo a diferença".

O CURRÍCULO OCULTO DA INTERCULTURALIDADE

Os materiais didáticos é tudo o que é utilizado pelo educador e pelo aprendiz para o ensino-aprendizagem da língua. Esses materiais assumem diferentes formatos, tais como, textos escritos, conteúdos das redes sociais, conteúdo oral e audiovisual, entre as outras coisas (Tomlinson, 2011). Os materiais, como recurso escolar, são essenciais para a orientação das atividades de ensino-aprendizagem (Harsono, 2007). Os manuais são parte essencial dos materiais didáticos e são utilizados pelos professores como base de ensino. Nesses manuais didáticos, existem conteúdos culturais que consistem num conjunto de elementos sociais e culturais que caraterizam, normalmente, os materiais retratam o conhecimento implícito, que é facilmente ignorado pelo público comum. Entretanto, esses conteúdos culturais nunca cumprem uma caraterização neutra (Hurst, 2008). Os conteúdos culturais, considerados como "hidden curriculum", existem dentro de qualquer programa educativo e constituem atitudes, ideias, crenças ou valores com interpretações diferentes, a nível individual, igualitário e universal, de acordo com o relato de Hurst (2008, p. 1) com base em teorias de Cunningsworth (1995) e Dynnet et al(1986). Margolis e Romero (1998, p.1) confirmam o conceito de "Hidden curriculum" no curriculum escolar de Sociologia, e procuram formas de "eliminar o véu para ver as coisas escondidas".

O modo de tratamento desse "hidden curriculum", designadamente conteúdos culturais/interculturais, na aula de LE, seria visto como "a transmissão das informações sobre pessoas do país alvo e sobre as suas atitudes gerais e

visões do mundo" (Kramsch, 1993, p.205 in Hurst, 2008), ou seria considerado como uma tarefa difícil por causa das grandes diferenças culturais existentes nos países de que os alunos são oriundos. Hurst (2008, p.2) considera que a definição da cultura toma dimensões de estereótipos e equívocos associados ao tema da "Cultura" e ao contexto intercultural/multicultural presente nas aulas. A sua reflexão baseada em teoria de Pennycook(1994, p.34 in Hurst, 2008, p.2) usa a língua estrangeira e o seu relacionamento com as culturas dos alunos e com o resto mundo enquanto um método útil no tratamento dos conteúdos culturais na aula de LE.

A EDUCAÇÃO INOVADORA E DIGITALIZADA

A educação é uma área onde coabitam diferentes culturas, controladas por várias tecnologias que disponibilizam o acesso às informações através de diferentes mecanismos de transmissão. O desenvolvimento das tecnologias de comunicação reduz a distância entre habitantes no mundo, fomentando a diversidade cultural e possibilitando contatos interpessoais e interculturais.

Para facilitar os alunos que morram distante dos países da Língua Portuguesa, pretendemos criar uma plataforma sociocultural de Língua Portuguesa em Wechat e/ou outros meios da comunicação social para quebrar as distâncias geográficas. Essa plataforma será, por conseguinte, reutilizada por diferentes organizações culturais como o Instituto Luís Camões ou outras entidades portuguesas.

Essa plataforma será atualizada todos os dias com um artigo e um tema relacionado com a cultura lusófona. Depois de acabarem de estudá-los, os alunos devem fazer a escolha das respostas oferecidas num conjunto de exercícios para testar a compreensão do conteúdo e fazer um comentário/resposta para expressar a própria opinião sobre os assuntos interculturais.

Com a expansão e o desenvolvimento das TIC foram criados vários aplicativos e plataformas para ensino-aprendizagem da língua, tais como, a plataforma Italki que consiste na marcação de encontros entre professores e alunos; as plataformas para que os viajantes aprendam a língua e a cultura do lugar, como por exemplo TalkTalkBnb e Couchsurfing; os aplicativos de inteligência, como Google translation, the Pilot of INDIEGOGO, etc. ensino da cultura, que só os professores podem fazer. Paulo Freire (2011) diz, neste contexto, que 'Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender'. A educação de uma língua não materna não consiste apenas em ensinar o uso da língua, mas também deve abrir possibilidades de explorar novos horizontes, ou seja, aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e com os outros e a ser (UNESCO).

Para o ensino da cultura portuguesa, escolhe-se quatro polos geográficos para profundar a compreensão da cultura lusófona: Portugal na Europa, Brasil no continente americano, Cabo-verde na Africa e Macau na Asia. Nestes lugares, serão estudados os sites representativos de cada país para construir a base do

conteúdo para ensino-aprendizagem, por exemplo, para Portugal, os sites representativos são do MaisFCSH e do Instituto de Camões. Desta forma, construem-se programas culturais (que vão ser criados durante a investigação) para complementar o currículo da língua portuguesa. Os conteúdos dos programas vão ser mostrados numa página de wechat criada especificamente para a divulgação e educação da cultura. Os resultados do número das visitas e os seus comentários vão ser analisados para verificar o efeito dos programas culturais e os tópicos mais que atraem mais os estudantes a visitar. Nisto, deve-se ter alguns estudantes interessados num tema literário, social, musical ou político, etc. Cada país tem o seu símbolo que consiste em elementos e ícones através dos quais poderíamos compreender a identidade cultural. Os programas culturais oferecem um panorama cultural aos alunos, tentando recuperar a falta da imersão cultural por causa da distância geográfica, ensinando uma nova leitura sobre a cultura lusófona de forma mais completa, difundindo a cultura dos países lusófonos e evitando estereótipos/preconceitos que são provavelmente existentes, estimulando os alunos a criticá-los e a refletir sobre eles.

Com aplicação do conceito da abordagem intercultural e comunicativa numa plataforma digital e educativo, a amostra curricular intercultural será destinada aos alunos da Língua Portuguesa de forma e-learning. Educar como usar a tecnologia para suportar atividades de ensino e de estudo, é indispensável, de hoje em dia, para o educador e para o aluno. A literacia da tecnologia, ajuda-nos a saber onde e como podemos adquirir o conhecimento que pretendemos ou queremos. Isso está ligado à antiga filosofia chinesa "授人以鱼，不如授人以渔" (em tradução inglesa "give me a fish and I will eat today. Teach me to fish and I will eat for a lifetime"). Isto é, o ensino em sala de aula não é suficiente para lecionar todo o conhecimento e o professor não consegue dar atenção a todos os alunos em sala de aula. Neste sentido, o ensino com as novas tecnologias poderá ser a melhor estratégia para o sucesso de todos os alunos e para um melhor ambiente educativo. Procura-se, também, um caminho futuro para a divulgação e educação da língua e cultura estrangeira adaptada ao desenvolvimento da tecnologia e ao conceito atual da educação e tecnologia, através de uma plataforma digital e interativa com recursos humanos e recursos das informações culturais de forma a manter a atualidade e a adaptação às realidades sociais e também às necessidades dos alunos da língua estrangeira, no caso específico da Língua Portuguesa na China.

METODOLOGIA

O estudo de caso desta investigação versa sobre um grupo de alunos universitários chineses que acabam de chegar em primeira vez a Lisboa e que possuem o nível B1 do Português, na faixa etária entre 20 a 30 anos. Estes alunos participam no programa de intercâmbio do curso de PLE e vão ficar em Lisboa durante meio ano ou mais tempo, com o objetivo de viver no contexto da cultura segunda/estrangeira, nomeadamente, a cultura portuguesa.

Defende-se a diferença entre a outra/nova cultura conceitualizada e a experimentada e explora-se em que medida os alunos universitários do PLE em Lisboa envolvam-se num processo de aculturação, e como a capacidade intercultural pode influenciar a autoestima dos alunos em comunicação com os falantes portugueses.

O estudo será desenhado com objetivo de se dar resposta às questões já mencionadas. Para além disso, terá em consideração a hipótese de que com os futuros resultados seja possível pôr as experiências reais em contexto de sala de aula, por um lado, para mostrar várias possibilidades relativas a práticas pedagógicas em sala de aula e, por outro lado, para criar laços entre as semelhanças e as diferenças da cultura de acolhimento e da cultura original, apreciando ambas as culturas.

Defende-se a diferença entre a outra/nova cultura conceitualizada e a experimentada e explora-se em que medida os alunos universitários do PLE em Lisboa envolvam-se num processo de aculturação, e como a capacidade intercultural pode influenciar a autoestima dos alunos em comunicação com os falantes portugueses.

REFERÊNCIAS

Cabral, A. (2000). *Entre a multiculturalidade e a interculturalidade: portugueses em França.* Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Carvalho, A., & Lu, R. (2017). Beijing recebe IV Fórum Internacional do Ensino de Língua Portuguesa na China. Diário do Povo Online. Retrieved from http://portuguese.people.com.cn/n3/2017/0710/c309806-9239561.html

Freire, P. (2011). *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Harsono, Y. M. (2007). *Developing Learning Materials for specific purposes*. TEFLIN.

Humboldt, W. (1999). *On Language: On the Diversity of Human Language Construction and its Influence on the Mental Development of the Human Species*. Cambridge University Press.

Hurst, N. (2014). The Representation of Culture in Portuguese-Produced English Language Teaching Coursebooks (1981-2006).

Hurst, N. R. (2008). *The Hidden Curriculum: issues and angst about cultural content in ELT materials.* Porto: Universidade do Porto.

Johnson, J. B. (2009). A clear case of linguistic acculturation. *American Anthropologist*, 427-434.

Lantolf, J. P., Thorne, S. L., & Poehner, M. E. (2015). Sociocultural Theory and Second Language Learning. In B. VanPatten, & J. (. Williams, *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 207-226). New York: Routledge.

Margolis, E., & Romero, M. (1998). "The department is very male, very white, very old, and very conservaive": the functioning of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments. *Harvard Educational Review*, 1-33.

Matos, S. (2008). A cultura pela língua: algumas reflexões sobre pragmática (inter) cultural e ensinoaprendizagem de língua não materna. FLUP - Artigo em Livro de Atas

de Conferência Nacional (pp. 391-406). Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras.

MacArthur, G. J., Jacob, N., Pound, P., Hickman, M., & Campbell, R. (2017). Among friends: a qualitative exploration of the role of peers in young people's alcohol use using Bourdieu's concepts of habitus, field and capital. *Sociology of Health & Illness*. 39, 1, 30–46.

Mustajoki, A. (2017). Why is miscommunication more common in everyday life than in lingua franca conversation? In I. Kecskes, & S. Assimakopoulos, *Current Issues in Intercultural Pragmatics* (pp. 55-56). John Benjamins Publishing Company.

Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of Engish as an International Language.* London: Pearson.

Schröder, U. (2017). The interactive (self-)reflexive construction of cultural-related key words. In I. Kecskes, & S. Assimakopoulos, *Current Issues in Intercultural Pragmatics* (p. 181). John Benjamins Publishing Company.

Sílviajing. (2017, 07 10). Fórum internacional de Língua Portuguesa reúne especialistas em Beijing. CRI online. Retrieved from http://portuguese.cri.cn/1721/2017/07/10/268s234126.htm

Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching.* Cambridge: Cmabridge University Press.

Underhill, J. W. (2009). *Humboldt, Worldview a language.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Underhill, J. W. (2012). Ethnolinguistics and Cultural Concepts: Truth, Love, Hate and War. Cambridge University Press.

Wang, q. (2017, janeiro 11). 对接国家'一带一路'战略需求 培养跨文化交际人才(tradução em: Conneção à necessidade da construção da política do país "Uma cinturão e Uma rota": formar os talentos interculturais). 中国社会科学报 Chinese Academy of Social Science.

A contribuição política, social e educacional de Rui Barbosa para a sociedade do Brasil no período de 1870 até 1923

Jorge Cardozo de Oliveira Júnior [210]

Resumo
Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a importância de Rui Barbosa para o cenário político, social e educacional do Brasil no período do Império e início da República Velha e também está direcionado para o Doutoramento em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Tal reflexão se operacionalizará a partir da busca de alguns objetivos, a saber: identificar o papel cultural e educacional defendidos por Rui Barbosa; explicitar os autores que influenciaram Rui Barbosa na concepção do seu ideário Maçônico; analisar a intervenção cívica e política de Rui Barbosa sobre as questões educativas; identificar os órgãos da imprensa em que Rui Barbosa colaborou e investigar se a redação jornalística contribui para a população brasileira.

Palavras-chave: Cenário político; Cenário social e educacional; Ideário Maçônico; Intervenção cívica e política; Questões educativas.

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância de Rui Barbosa para o cenário político, cultural, social e educacional do Brasil no período do Império e início da República Velha. Tal reflexão se operacionalizará a partir da busca de alguns objetivos, a saber: identificar o papel cultural e educacional defendidos por Rui Barbosa; explicitar os autores que influenciaram Rui Barbosa na concepção do seu ideário Maçônico; analisar a intervenção cívica e política de Rui Barbosa sobre as questões educativas; identificar os órgãos da imprensa em que Rui Barbosa colaborou e investigar se a redação jornalística contribui para a população brasileira.

Pretende-se saber de que forma os princípios das seguintes questões, a saber: política, social e cívico por ele defendido, influenciaram na educação do Brasil no período do Império e início da República Velha e qual o seu efetivo papel no processo da Educação Brasileira.

O objetivo geral deste trabalho visa a analisar as propostas de Rui Barbosa e a forma como as ideias foram articuladas nas seguintes visões: política, social, cívica e educacional.

[210] jorgecardozoj@bol.com.br; Doutorando em Educação – UHLT, Lisboa

Definimos os objetivos específicos da seguinte forma: identificar o tipo do papel cultural e educacional de Rui Barbosa; analisar o ideário Maçônico de Rui Barbosa; analisar as intervenções: cívica e política de Rui Barbosa sobre as questões educativas; identificar os órgãos da imprensa em que Rui Barbosa colaborou; investigar a redação jornalística no que tange de contribuição para a população brasileira.

Este trabalho afigurasse-me relevante, na medida em que pretende redimensionar a figura de Rui Barbosa como legislador militante, buscando orientações sugeridas de ensino em países europeus, como França, Inglaterra, Alemanha, entre outros, que durante os séculos XVIII e XIX eram marcantes na área educacional, ampliando debates acerca de questões educacionais até então pouco conhecidas no contexto das discussões pedagógicas educacionais. Vale ressaltar que Rui Barbosa foi fundamental nos seguintes campos, a saber: política, social e cívica de maneira a contribuir para a população brasileira.

A tese estruturar-se-á em seis momentos, a saber: o capítulo um será direcionado ao Contexto histórico político e cultural do Rui Barbosa: nele será apresentado seu percurso biográfico, tendo como propósito evidenciar a sua contribuição política, social e educacional. Em outra parte da história de vida, a contribuição de Rui Barbosa para o cenário educacional na época foi fundamental para o Brasil.

O capítulo dois tem o propósito de aplicar o enquadramento teórico e conceitual, sendo imprescindíveis para o desenvolvimento e a consolidação deste trabalho. A literatura nacional e internacional será fundamental no que se refere às questões do estudo, tendo em vista a exploração feita por Gonçalves (2000), através da biografia faz reconstruir o tempo histórico. A vida de Rui Barbosa é apresentada com base em autores como Viana (1949). Entretanto, esta pesquisa procurou ser justa com a veracidade das informações apresentadas sobre a bibliografia e documentos consultados, principalmente a Casa de Rui Barbosa.

O capítulo três será dedicado à metodologia aplicada neste trabalho e também será apresentado o problema, objetivo geral e objetivo específico. Procedemos a uma investigação, de cunho bibliográfico, com o intuito de aprofundar a pesquisa e buscar respostas por meio de levantamento realizado em livros, fontes (artigos, congressos, simpósios, teses, dissertações e internet) a fim de identificar, localizar e adquirir conhecimentos sobre este relevante autor que se dedicou as questões da educação, política, social e jornalística no Brasil conforme o período em estudo. É, assim, uma pesquisa elaborada a partir de material bibliográfico, jornais, artigos, congressos, simpósios, dissertações, teses e o acervo da Casa de Rui Barbosa e atualmente com material disponibilizado na Internet.

O capítulo quatro será destinado à temática cultural e educacional, conforme o trabalho realizado por Rui Barbosa designado a sociedade brasileira. Serão levados em consideração resultados de investigações elaboradas por Machado (2002), por sua relevância para compreender o projeto educacional modernizador para a sociedade brasileira, proposto por Rui Barbosa no período de 1878 a 1892. Destacamos que a questão cultural foi executada por Gonçalves (2000). Será considerada também a contribuição de Lacombe (1984), ao apresen-

tar o pensamento de Barbosa no processo da educação. Ainda neste capítulo, efetuaremos um estudo documental de Pareceres e Decretos referentes às Reformas do Ensino Primário, Secundário e Superior, à Libertação dos Escravos, à Reforma Eleitoral, Política Financeira na busca da Industrialização do Brasil e à Constituição Republicana (1891), a fim de reunir elementos presentes no projeto educacional com a perspectiva de modernizar o ensino, contribuindo para o desenvolvimento educacional e cultural na época.

O capítulo cinco será reservado às ideias apresentadas por Rui Barbosa sobre a Maçonaria. Serão conduzidas em expor resoluções para examinar propostas por Carneiro (2016). Poucos temas provoca tanta curiosidade conforme a Maçonaria. De acordo com uma seleta exploração de documentos históricos, ficaremos surpresos com a divulgação da Maçonaria na época do império e persuadir no campo da política. A Loja Maçônica América se tornou um centro de referência em difundir o pensamento republicano e abolicionista no Brasil Império.

O capítulo seis terá a intenção de exibir a intervenção cívica e política de Rui Barbosa. Serão apresentadas as propostas de modo a interferir no desenvolvimento da sociedade brasileira, segundo a questão política e cívica, baseado no autor, Brasil (1975).

OBJETIVO GERAL

Analisar a contribuição de Rui Barbosa para o crescimento social, político e educacional da sociedade do Brasil em finais do século XIX e início do século XX.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer o pensamento político, social e educacional dos autores que influenciaram Rui Barbosa na concepção do seu ideário político, social e educacional;
- Identificar o modelo político defendido por Rui Barbosa;
- Analisar as ideologias de Rui Barbosa sobre as questões: social, política e educacional;
- Analisar a forma como Rui Barbosa exibia os temas: político, social e educacional em suas matérias jornalísticas e como redator-chefe.

JUSTIFICATIVA

O presente trabalho torna-se relevante, na medida em que, pretende redimensionar a figura de Rui Barbosa como legislador, não só no campo da política internacional, como também na área da Educação Brasileira que deixa um grande legado às gerações futuras, vale ressaltar no campo social.

A análise dos resultados desta pesquisa irá contribuir para o conhecimento

do campo da educação, política e social e, principalmente, repensando o sistema educativo na época da transição do Império para a República Velha.

Além das questões apresentadas, foi possível observar que o pensamento de Rui Barbosa, através do seu posicionamento no cenário político, educacional e social teve uma relevância para o Brasil, principalmente voltada para a questão social e o desenvolvimento econômico, sob a ótica desse grande brasileiro: político, jurista, diplomata, escritor, jornalista e pensador social.

A elite não tinha interesse nos desenvolvimentos político, educacional e social apresentado por Rui Barbosa, uma vez que a sociedade da época ficaria mais esclarecida, isto não era interessante para a elite.

METODOLOGIA

Fase Heurística: o estudo foi desenvolvido mediante uma pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico, que buscou respostas por meio de levantamento realizado em livros e fontes diversas com o intuito de identificar, localizar e obter a informação acerca de contribuição social, política, educacional de Rui Barbosa para a sociedade do Brasil no período do recorte temporal a ser investigado.

Fase Hermenêutica: para desenvolver o estudo em questão, foram percorridas as seguintes etapas:

- Delimitar o período a ser estudado, examinar a sua atividade como parlamentar e intelectual na forma de pensar nas seguintes questões: social, política e educacional;
- Fazer o levantamento da bibliografia disponível, tais como: livros, jornais, revistas científicas e artigos publicados pela imprensa da época para resgatar o ideal político, social e educacional de Rui Barbosa;
- Investigar a relação entre o discurso político, social e educacional a respeito do novo contexto social para a sociedade do Brasil, e as possibilidades de concretização.

Apresentaremos a questão educacional e cultural que Rui Barbosa imaginava para o Brasil no século XIX. Lutou para implantar essa estrutura no ensino brasileiro, sempre acreditou em seus pensamentos relacionados à educação brasileira. Assim, Rui Barbosa investigou profundamente sobre métodos e programa escolar, com intuito de atingir um melhor resultado:

> Rui Barbosa, porém, vai a fundo investigar, encarando não só o ensino da leitura, mas os mais variados setores, trazendo os mais novos métodos, em suculenta lição que ainda será ultimamente estudada pela geração presente. A publicação do capítulo em volume especial seria serviço real à educação técnica e profissional dos mestres da atual geração: traria um forte motivo de meditação, e roteiro seguro para se pôr em dia o problema, de imensa riqueza bibliográfica neste momento histórico. (Alves, 1959, pp. 111-112)

Conforme a intervenção e a criação de alguns pareceres e decretos, Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior, Libertação dos Escravos, Reforma Eleitoral e Constituição Republicana, Rui Barbosa na época tinha em mente modernizar o país através de seus projetos. Como defensor de instrução pública, procedeu à confecção de vários pareceres sobre o Ensino Primário, Secundário e Superior, examinando a questão do ensino no Brasil e procurava entender a História da Educação Brasileira para um melhor desenvolvimento do ensino do Brasil.

Pareceres de Rui Barbosa, sobre a Reforma do Ensino em 1879, presidido pelo Visconde de Sinimbu (João Luís Vieira Cansansão de Sinimbu) no gabinete pré-liberal.

O Poder Legislativo tinha a competência de aprovar esse decreto. Rui Barbosa ganhou a eleição em 1878, sendo empossado como Deputado Geral, em junho de 1880 integrou-se a Comissão de Instrução Pública na Câmara dos Deputados, a Reforma do Ensino já se encontrava na Comissão de Instrução da Câmara para a execução do parecer, Rui Barbosa foi designado como relator, tinha a intenção de apresentar um único parecer, porém a pressão do Parlamento e a premência do tempo aliada à dificuldade documentarem-se com o mais completo material de estudo, encomendado na Europa e América, resultou a divisão do relatório em duas partes (Reforma do Ensino Primário e Reforma do Ensino Secundário e Superior).

A técnica pelo conhecimento intuitivo foi ressaltada por Rui Barbosa em seus "Pareceres sobre Educação", mais especificamente, no Projeto Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública, em 1883, como técnica a ser introduzida pelos educadores nas instituições de educação primária em todas as matérias da escola. O momento de mudanças no sistema educacional era fundamental: renovação de método nas instituições de ensino. Ou antes, cumpre criar o método; porquanto o que existe entre nós, usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria: não é o método de ensinar; é pelo contrário, o método de inabilitar para aprender (Barbosa, 1981, pp.33-34, grifo do autor).

Rui Barbosa, falava sobre a disciplina Moral e Cívica, tinha um posicionamento muito firme e se colocou a:

> [...] favor do Decreto de Leôncio de Carvalho, que propôs a adoção das Lições de Coisas nas escolas, divergindo apenas em um aspecto: quanto à ideia de sua implantação como disciplina. O Decreto previa, em seu artigo 4º, que o ensino nas escolas primárias do 1º grau do município da Corte envolveria as disciplinas: noções de coisas, instrução moral, instrução religiosa, noções essenciais de gramática, leitura, escrita, princípios elementares de aritmética, sistema legal de pesos e medidas, noções de história e geografia do Brasil, elementos de desenho linear, rudimentos de música com exercício de solfejo e canto, ginástica e costura simples para as meninas (Carvalho, 1942, p. 276). Rui Barbosa acreditava que as Lições de Coisas deveriam ser apresentadas como método de ensino e não como disciplina: Bem procedeu, portanto, o decreto de 19 de abril, introduzindo na escola popular as lições de coisas. Desacertou, porém, indigitando-as como capítulo singular, distinto, independente

entre as matérias do programa. Nada contribuiria mais para inutilizar de todo essa inovação, para levá-la a uma degenerescência imediata, do que uma especialização tal, que parte da compreensão imperfeita da natureza deste ensino. A lição de coisas não é um assunto especial no plano de estudos: é um método de estudo; não se circunscreve a uma secção do programa: abrange o programa inteiro; não ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo, ou as ciências naturais: é o processo geral, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar. No pensamento do substitutivo, pois, a lição de coisas não se inscreve no programa; porque constitui o espírito dele; não tem lugar exclusivo no horário: preceitua-se para o ensino de todas as matérias, como o método comum, adaptável e necessário a todas (Barbosa, 1981, pp.214-215, grifos do autor). (Acesso em: 26 agosto 2018).

REFERÊNCIAS

Brás, J. (2006). *A fabricação curricular da Educação Física. História de uma disciplina desde o Antigo Regime até a I República.* Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.

Brás, J. (2008). *A higiene e o governo das almas: o despertar de uma nova relação.* Revista Lusófona de Educação v. 12, 113-138. Lisboa.

Brasil. Câmara dos Deputados. *Anais. 1878 a 1881.* Disponível em: Acesso em 05 mar. 2014.

Brasil. Senado Federal. *Anais. 1879 a 1881.* Disponível em: Acesso em 05 mar. 2014.

Brasil – Câmara dos Deputados. (1882). *Reforma do Ensino Secundário e Superior – Parecer e Projecto: "Relativo ao Decreto 7247 de 19 de ABRIL de 1879".* Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

Brasil - Ministério da Cultura. (1977). Rui Barbosa e a Reforma Educacional: *"Lições de coisas".* Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.

Brasil - Ministério da Cultura. (1999). Rui Barbosa: *Cronologia da vida e da obra.* Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.

Brasil – Ministério da Educação e Saúde. (1943). *Obras completas de Rui Barbosa. v. VI – 1879, t. I – Discursos Parlamentares – Câmara dos Deputados.* Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional.

Brasil – Ministério da Educação e Saúde. (1947). *Obras completas de Rui Barbosa. v. X – 1883, t. I – Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública.* Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional.

Brasil – Ministério da Educação e Saúde. (1947). *Obras completas de Rui Barbosa. v. X – 1883, t. II – Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública.* Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional.

Brasil – Ministério da Educação e Saúde. (1947). *Obras completas de Rui Barbosa. v. X – 1883, t. III – Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública.* Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional.

Brasil – Ministério da Educação e Saúde. (1942). *Obras completas de Rui Barbosa. v. IX – 1883, t. I – Discursos Parlamentares Emancipação dos Escravos.* Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional.

Brasil – Ministério da Educação e Saúde. (1948). *Obras completas de Rui Barbosa. v. IX –*

1883, t. II – Discursos Parlamentares Emancipação dos Escravos. Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional.

Brasil – Ministério da Educação e Saúde. (1947). *Obras completas de Rui Barbosa. v. XVI – 1883, t. I – Queda do Império – Diário de Notícias.* Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional.

Brasil – Ministério da Educação e Cultura. (1975). *Obras completas de Rui Barbosa. v. XLVII – 1920, t. III – A intervenção de 1920 na Bahia – Diário de Notícias.* Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional.

Os desafios da educação inclusiva numa escola com alunos surdos

Paula Cristina da Silva Dias

Resumo
Para a compreensão da atuação da gestão escolar perante o desafio de desenvolver uma educação inclusiva relativamente ao processo educativo dos alunos surdos, procurou-se aprofundar o tipo de gestão mais eficiente e eficaz para a promoção de uma educação de qualidade para todos, compreendendo os desafios que são necessários enfrentar para que se consigam colocar em prática os conceitos teóricos existentes relativamente à inclusão. Através de uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, fundamentada principalmente numa observação participativa e em pesquisa documental, relacionaram-se os desafios da docência para com o processo de ensino e aprendizagem que valorizassem as diferenças através de estratégias e recursos pedagógicos específicos como forma de proporcionar a igualdade no desenvolvimento das aquisições do saber a todos os alunos, incluindo aqui os que têm necessidades educativas especiais, mais propriamente os alunos surdos. Existe uma estreita relação entre as temáticas da Inclusão e da diversidade que são temas que constam nas discussões na área educacional.
Parte-se do pressuposto de que a atual proposição política para uma Gestão Democrática e a Inclusão Escolar deverá estar sustentada em princípios que se estiverem bem articulados entre si, irão contribuir para a inclusão dos alunos com diversidade funcional, a sua permanência na escola e a sua inserção na sociedade efetivamente.
A Gestão Democrática é um processo político através do qual os participantes na escola discutem, deliberam, planeiam, solucionam problemas, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações votadas ao desenvolvimento da própria escola.
Este estudo resultou da observação reflexiva do ambiente escolar e dos desafios da educação inclusiva e da gestão escolar numa escola de referência do ensino secundário situada no distrito de Setúbal. Procurou-se contribuir para a reflexão sobre o papel do gestor escolar no processo de construção de uma escola que é de e para todos.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiência; Gestão Escolar; Educação de Surdos, Língua Gestual Portuguesa.

INTRODUÇÃO

O objetivo de uma educação de qualidade tem como garantia de que a mesma seja eficaz relativamente à formação de todos os educandos, e adequada às necessidades e particularidades de cada um.

Uma educação para todos é considerada quando o aluno enquanto sujeito

central do processo de ensino e aprendizagem valoriza o seu crescimento de acordo com o tempo de aprendizagem e dos meios para que a mesma se desenvolva.

Procurou-se perceber/compreender como pode a gestão escolar tornar-se mais eficiente para promover uma educação para todos, face aos desafios educacionais, os quais precisam de estar presentes no dia-a-dia de uma educação com princípios de equidade, visto que a lei assegura meios de desenvolvimento deste direito.

A gestão democrática é uma construção coletiva, que pressupõe mudança na forma de compreender os objetivos da educação, as relações que se estabelecem no contexto escolar e a função da escola enquanto instituição social.

Assim, não é somente a escola que desenvolve esta capacidade, tal como a própria sociedade. Isso significa que a escola se encontra atualmente como o centro de atenções da sociedade, uma vez que a educação na sociedade globalizada, centrada no conhecimento, constitui um grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, como condição importante para a qualidade de vida das pessoas. "Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de conceções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais interagem dirigentes, funcionários, na busca de soluções de problemas" (Lück, 2000, p.12).

Foram relacionados os aspetos da gestão e da docência como uma ação educativa que se constitui no processo de ensino-aprendizagem, quer ao nível da pesquisa, na gestão de vários contextos educativos e numa perspetiva de gestão democrática, com o objetivo de perceber como é que foi promovida a educação para educandos com necessidades educativas especiais, com especial enfoque nos desafios recorrentes do processo de ensino e nas suas adaptações e recursos necessários para a forma adequada de desenvolvimento da aprendizagem para os alunos surdos.

O Gestor escolar é um líder democrático, que trabalha, coopera participando das tarefas, que diz "nós" para avaliação dos efeitos positivos ou negativos da instituição. Este é o líder da organização que aprende e que assume responsabilidades, possibilita autonomia, que interage, participa e coordena à busca de soluções e construções. Visa um grupo motivado, cooperativo e que tenha vontade de crescer. Ser um líder leal, que seja o elo das ligações interpessoais, que não impõe a sua verdade, mas que constrói bases verdadeiras com o grupo, fazendo com que a comunidade escolar participe ativamente, trazendo-a cada vez mais para dentro da Escola procurando fomentar sempre os laços de parceria.

Na procura de uma metodologia mais adequada para o desenvolvimento deste estudo científico a pesquisadora considerou as anotações de Minayo (2003), que acredita na metodologia como sendo o caminho do pensamento a ser seguido por forma a abordar um conjunto de técnicas para a construção da atividade básica da pesquisa científica.

Segundo Alvez-Mazzoti e Gewandsznajder (1998) entre os tipos de pesquisa existentes, existe a qualitativa, que coloca o pesquisador em contacto direto com

o objeto de estudo, sendo essencial na construção descritiva de uma interpretação de fenómenos.

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os fenómenos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenómenos segundo a perspetiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p.58).

Uma vez que o objetivo deste trabalho consiste na procura de informações para a interpretação do que acontece na realidade acerca do papel da gestão escolar na educação de alunos surdos, fez-se uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva fundamentada num estudo empírico, pois pensou-se que seria o melhor caminho para conseguir alcançar os objetivos propostos.

Este artigo está organizado em três partes. A primeira parte apresentará o processo de inclusão como um desafio educacional, as conceções de educação especial e de inclusão e o acesso e qualidade como caminhos da inclusão, como suporte para a discussão. Apresentar-se-á ainda nesta parte, a questão da relação entre a gestão da escola e a educação inclusiva, o papel do gestor face às práticas educacionais; a consciencialização do gestor escolar no que concerne à organização inclusiva e a contribuição do mesmo em relação ao desenvolvimento de estratégias no processo de educação inclusiva.

Na segunda parte procedeu-se à caracterização da estratégia metodológica adotada, discutindo-se a metodologia que foi utilizada no decorrer da pesquisa e descrevendo-se a introdução de métodos de trabalho utilizados na escola.

No terceiro capítulo, apresentam-se e discutem-se os resultados da pesquisa.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Processo de Inclusão Educacional

Uma escola de qualidade tem como objetivo a promoção e integração de pessoas, fazendo com que toda a comunidade escolar (incluindo pais e alunos) participem ativamente nas tomadas de decisão. A educação traçada no processo de inclusão trata de oferecer a todos o direito de uma participação ativa com condições de qualidade para o desenvolvimento das aprendizagens.

Tendo como base as políticas públicas e as legislações vigentes, a educação de qualidade procura a promoção de igualdade entre as pessoas independentemente das suas diferenças, pois valoriza o educando em todos os seus sentidos, garantindo e fazendo valer os seus direitos fundamentais.

Em Portugal, tem-se tentado que esta escola seja concretizada desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE 46/86), em 1986, na qual a Educação Especial aparece, pela primeira vez, como uma modalidade especial da educação, no seu 16º artigo. Contudo, tal não se conseguiu automaticamente com a lei de bases.

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no sistema educativo atual resulta de um amplo debate sobre a necessidade de se construir uma escola aberta para todos os alunos, independentemente das suas diferenças de sexo, raça, etnia ou outras (Madureira e Leite, 2003).

Com a expansão da escolaridade obrigatória, nos finais do século XIX, surgiu, um pouco por toda a Europa, uma nova escola, a escola de massas, obrigatória, gratuita e universal, que passou a receber alunos que anteriormente não tinham oportunidade de frequentá-la (Araújo, 1996).

Contudo, a separação, apesar de oferecer a estes novos alunos professores e programas educativos especializados, acentuava o carácter segregacionista social e escolar da educação (Madureira & Leite, 2003).

Nesta ótica, a separação dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) dos seus pares, que frequentavam as turmas regulares, e a sua integração em salas de apoio para usufruírem de uma intervenção educativa compensatória, passou a ser muito contestada (Madureira & Leite, 2003).

Pela primeira vez, em Portugal assumiu-se a mudança do paradigma médico para o paradigma educativo, preconizada pelo Relatório Warnock, concretizada pelo primeiro diploma dedicado "aos alunos com necessidades educativas especiais (…)".

Com a integração dos alunos com NEE no ensino regular, o diploma prevê também um conjunto de medidas que antes estavam reservadas ao ensino especial: Equipamentos especiais de compensação; Adaptações materiais; Adaptações curriculares; Condições especiais de matrícula; Condições especiais de frequência; Condições especiais de avaliação; Adequação na organização de classes ou turmas; Apoio pedagógico acrescido e ensino especial (OEI – Ministério da Educação de Portugal, 2003, pp.178-187). Este normativo prevê, ainda, que os alunos com NEE complexas passem a usufruir de um Plano Educativo Individual (PEI).

A partir daqui, e até aos princípios dos anos noventa, a análise crítica sobre as limitações e ineficácia do modelo de integração e das suas práticas educativas, foi dando lugar a uma nova perspetiva mais centrada no currículo e na escola, do que no aluno (Costa, 1996).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada em novembro de 1991, em Jomtien, na Tailândia, e em particular a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, tiveram um extraordinário impacto na implementação de políticas sociais e educativas favoráveis às perspetivas inclusivas na educação (Mendes, 2006; Sim-Sim, 2005), na medida em que se reuniram políticos de todas as regiões do mundo tendo como principal objetivo a reflexão sobre as questões que dizem respeito ao educar e aprender com deficiência para o século XXI.

Como resultado destas reuniões, tornou-se objetivo a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino. Foi também feito um alerta para a necessidade de melhorar a qualidade da educação básica através da construção de metas a serem cumpridas para que os objetivos de qualidade da educação de todos pudessem ser assegurados.

O modelo de escola inclusiva e a conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, ações orientadoras que constam na Declaração de Salamanca (1994), através do compromisso em prol de uma Educação para Todos, reconhece a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sanciona por este meio, o Enquadramento da Acão na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações. Este modelo difundiu-se por todo o mundo e exigiu dos diferentes governos mudanças políticas e estruturais nos seus sistemas educativos, modelos estes, assentes num quadro legal que legitimasse a implementação das práticas inclusivas nas escolas regulares.

A Inclusão Educativa em Portugal

Até aos anos sessenta do século XX, Portugal ofereceu poucas respostas educativas para as crianças com deficiência, com a exceção dos alunos com deficiências sensoriais, por beneficiarem de instituições especializadas na área da surdez e da cegueira, criadas ainda nos finais do século XIX (Felizardo, 2010; Costa & Rodrigues, 1999).

Ainda na mesma década, iniciou-se o processo de integração de crianças e jovens com deficiência sensorial ou motora em algumas escolas e liceus portugueses, mas apenas para alunos capazes de acompanhar os currículos escolares normais. Esta integração era promovida pela Direção do Ensino Especial, que atuava ainda sem suporte legal, prestando unicamente um apoio educativo centrado no aluno (Madureira & Leite, 2003; Costa, 1996).

Na década de setenta, os direitos dos cidadãos portadores de deficiências físicas ou mentais foram, pela primeira vez, consagrados na Constituição da República Portuguesa, em 1976, relativamente à educação e cultura (artigo 73º), à igualdade de oportunidades no acesso e êxito escolar (artigo 74º) e numa política nacional de prevenção, reabilitação e integração social (artigo 71º).

Com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), a escolaridade obrigatória foi alargada para os quinze anos de idade. Esta lei estabeleceu, ainda, o quadro geral do sistema educativo, os seus princípios gerais (artigo 2º) e organizativos (artigo 3º) e consagrou a educação especial como uma modalidade especial da educação escolar (artigo 16º).

Numa perspetiva de escola para todos, o Decreto-Lei 319/91 contém um conjunto de medidas do regime educativo especial para os alunos com NEE (artigo 2º), impõe a participação e o envolvimento dos pais no seu processo educativo (artigo 18º), a realização de Planos Educativos Individuais (artigo 15º) e de Programas Educativos (artigo 16º).

Exigia-se, pois, a resposta à necessidade de construção de uma escola diferente, quer pela reestruturação dos seus aspetos organizativos (colaboração entre os diferentes agentes educativos, implementação de equipas multidisciplinares de apoio), quer pela mudança de atitudes dos professores do ensino regu-

lar face à diferença e à implementação de uma prática pedagógica diferenciada (Madureira e Leite, 2003). Esta mudança de atitudes tem, obrigatoriamente, de passar por uma formação especializada que ofereça aos agentes educativos mais conhecimentos e um leque de estratégias que lhes permita lidar com as dificuldades dos alunos com NEE (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

A Gestão e a Educação Inclusiva

O papel da gestão escolar na construção da escola inclusiva

O gestor que privilegie uma administração escolar participativa desenvolve meios de participação envolvendo toda a comunidade escolar: alunos, professores, funcionários, pais de alunos, enfim, todos os que estão ligados direta e indiretamente ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em determinada instituição de ensino.

> Uma administração escolar participativa é orientada pela promoção solidária da participação de todos na comunidade escolar, na construção da escola como organização dinâmica e competente, tomando decisões em conjunto, orientadas pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais elevados, respeitando os demais participantes e aceitando a diversidade de posicionamentos (Lüke, 2004, p. 5).

As escolas democráticas são escolas onde todos têm direitos de decisão de acordo com as hierarquias previamente formadas com poder de decisão de acordo com os diversos assuntos e com o poder conferido a cada um na partilha das responsabilidades. Estas comunidades incluem pessoas que refletem diferenças de idade, cultura, etnia, sexo, classe socioeconómica, e de capacidades. Estas diferenciações são o que enriquecem a comunidade e o leque de opiniões que se deve considerar.

Rodrigues (2006, p.306) afirma que a proposta de educação inclusiva é um desafio ao exercício da profissão do diretor, pois este profissional não é um técnico ou um funcionário que executa funções enquadradas por uma cadeia hierárquica previamente definida. "A profissão de gestor escolar exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que haja grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção com condições muito diferentes.

Para desenvolver esta competência tão criativa também carece de uma formação profissional".

No caso dos alunos surdos, outra grande lacuna é a forma como a gestão escolar tem de garantir o ensino da Língua Gestual Portuguesa (LGP), como meio de ensino e de aprendizagem. Mais concretamente, cingindo-nos agora particularmente aos alunos com deficiência auditiva que são também parte integrantes de alunos com necessidades educativas especiais, é necessário oferecer a LGP, assim como oferecer a garantia do ensino da língua portuguesa como segunda língua tal como está estipulado em lei oficial própria.

Os professores que ministram aulas nas escolas de referência poderiam

especializar-se em LGP, pois só assim conseguirão desenvolver um trabalho inclusivo e adequado para todos os alunos.

Na efetivação de uma educação inclusiva, a gestão escolar tem de se preocupar em atender às necessidades de todos os alunos, fazer com que todo o sistema educativo esteja empenhado em conjunto para contribuir para uma educação inclusiva. A gestão escolar tem de atender à modificação da estrutura de funcionamento e preparação profissional dos docentes, assim como à criação de oportunidades e de recursos em todos os níveis de ensino, promovendo assim na teoria e na prática a inclusão educacional e colocando de parte a desigualdade e a discriminação.

PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O presente estudo resulta de investigação qualitativa, na modalidade etnográfica, cujo objeto central trata sobre o papel do gestor escolar na inclusão de alunos surdos.

A etnografia como fundamento teórico-metodológico é um dos dispositivos de pesquisa qualitativa recomendados. Macedo (2006). menciona que a origem do termo etno deriva do grego ethnos, povo, pessoas. Sendo assim, de acordo com Spradley (1979), a etnografia deve ser entendida como a descrição de uma cultura, que pode ser a de um pequeno grupo tribal, numa terra exótica, ou a de uma turma de uma escola dos subúrbios, sendo a tarefa do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo. Desta forma, o estudo das transformações e das variações que ocorrem nas línguas deve: Guiar-se por uma articulação teórica e metodológica entre presente, passado e presente. Em outras palavras, inicia-se o processo de inovação no momento presente; volta-se ao passado para o devido encaixamento histórico das variantes, retornando-se, a seguir, ao presente para o fechamento do ciclo de análise (Tarallo, 2007, p.64). É de extrema importância o destaque dos pressupostos que servem de fundamentos para a pesquisa qualitativa, conforme regista Triviños (1987). O enfoque fenomenológico valoriza a análise dos pressupostos, porque entende-se que os significados que os sujeitos dão aos fenómenos, dependem essencialmente dos pressupostos culturais próprios do meio no qual vivem. Relativamente à pesquisa de carácter Histórico-Estrutural-Dialético, a mesma não se foca somente na compreensão dos significados, mas procura-se as raízes desses pressupostos,

> [...] as causas de sua existência, suas relações num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais (Triviños, 1987, p.130).

É de todo importante esclarecer o suporte teórico relativamente ao processo de investigação sobre a pesquisa qualitativa:

1º A pesquisa qualitativa não segue uma sequência rigorosa das etapas assinaladas no desenvolvimento da pesquisa quantitativa;
2º O pesquisador deve iniciar a sua investigação apoiado numa fundamentação teórica geral, numa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em discussão e numa análise participante. A necessidade da teoria surge em face das interrogativas que se apresentarão no decorrer do estudo.

A observação participante é uma forma de investigação que envolve um longo período de observação para ver, ouvir e registar os acontecimentos, procurando entender e validar os significados das ações, a recolha de elementos de informação, a partir da observação feita pela pesquisadora que se encontra intencionalmente no grupo a observar, ou que faz parte dele. Segundo Hammersley e Atkinson (1994, p.248), "a etnografia é uma empresa textual, porém, estes textos devem relatar a realidade como ela se apresenta na visão do pesquisado, colocando os atores, as situações, as manifestações como elas se apresentam, sem perder de vista que esta vertente metodológica busca entender os significados dos eventos na perspetiva do sujeito e não do pesquisador. Claro que isto não remete à neutralidade tão defendida pelos positivistas, mas salienta a importância do pesquisador conhecer o significado local da ação.

Pode então dizer-se que a utilização da etnografia na educação tem como objetivo compreender a realidade escolar para que se possa agir sobre ela, modificando-a, revelar a rede complexa de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrando, por exemplo, como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula, procurando uma inter-relação das dimensões cultural e institucional da prática pedagógica, de acordo com a relação dinâmica entre o pesquisador e a realidade social pesquisada.

Relativamente à participação do observador, a mesma pode ser participante e não participante. A participante consiste na participação presencial do pesquisador e pode ser feita de duas formas: a forma natural, onde o observador pertence à mesma comunidade ou grupo em investigação, ou a forma artificial, onde o observador vem de fora e se integra no grupo para poder obter informações.

Na observação não participante, o observador toma contacto com a comunidade ou realidade que está em estudo, contudo não se integra na mesma.

Este estudo apresenta as características de uma pesquisa descritiva de acordo com a análise qualitativa realizada através de estudo de caso. A definição útil de estudo de caso é dada por Yin (1989, p.23):

> Um estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga fenómenos contemporâneos dentro do seu contexto real; quando os limites entre fenómeno e contexto não são evidentes; e no qual muitos recursos ou evidências são usados.

De acordo com Lüke e André (1986, p. 13), a pesquisa etnográfica e o estudo de caso "vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola".

O estudo de caso deve ser aplicado quando o(a) pesquisador(a) tiver o interesse em pesquisar uma situação particular. As autoras referem ainda que "o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo". Este tipo de estudo apresenta características fundamentais que são destacadas pelas mencionadas autoras:

1 – Os estudos de caso visam a descoberta;
2 – Os estudos de caso enfatizam a 'interpretação em contexto';
3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;
5 – Os estudos de caso revelam experiência,
6 – Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflituantes pontos de vista presentes numa situação social.

Neste tipo de pesquisa o pesquisador utiliza uma variedade de fontes para a recolha de dados em vários momentos da pesquisa e em situações diversas, com diferentes tipos de sujeitos. Assim, numa situação de pesquisa escolar, o investigador terá que observar momentos de aula, de reuniões, de entrada e saída dos alunos, bem como proceder à recolha de dados aquando do início, no meio e no fim do ano letivo. Também terá de ouvir os professores, os pais, os alunos, e os funcionários em geral para que possa elaborar as suas questões, cruzando as informações vindas dessas fontes. O resultado de todo este processo de investigação é apresentado num relatório, podendo materializar-se também em forma de slides, desenhos, fotografias, entre outras. O tipo de linguagem contido no relatório final foca um grupo pequeno, produzindo um relatório detalhado baseado em meses de pesquisa.

A fase inicial constitui a preparação do terreno de pesquisa. É o momento de definir mais precisamente o objeto, de especificação dos pontos críticos e das questões que serão levantadas, do contato com o campo e com os sujeitos envolvidos, de selecionar as fontes que servirão para a recolha de dados. Esse começo, apesar de ter toda essa preocupação com o estudo, não tem a intenção de predeterminar nenhum posicionamento, pelo contrário, o interesse vai ser de explicitar, reformular ou até mesmo abandonar alguma questão inicial.

Após a fase exploratória, que tem como finalidade definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior, o pesquisador tem de identificar a forma de como o problema vai ser estudado. Este estudo é diferente do descritivo, pois pode encontrar hipóteses para orientar estudos posteriores.

É no desenvolvimento do estudo de caso que se faz a análise dos dados e a produção do relatório. Estas observações preliminares podem ser apresentadas por escrito, através de uma apresentação visual ou auditiva, utilização de slides,

fotografias com o objetivo de se conseguirem apresentar aspetos importantes do resultado da pesquisa.

Os estudos exploratórios são, segundo Yin (1993), os de reputação mais notória. Por outro lado, os estudos descritivos representam a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto. Os estudos explanatórios procuram informação que possibilite o estabelecimento de relações de causa que melhor explique o fenómeno estudado e todas as suas relações causais.

O papel do investigador no estudo de caso em causa sustenta que o investigador se adeque ao nível relacional com o objeto de investigação. Estas posições admitem a existência de um papel mais construtivo do sujeito e, consequentemente, a existência de uma realidade subjetiva. Assim sendo, tal como anteriormente mencionado, a observação participante neste estudo, é um método interativo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar (Rodríguez et al., 1999).

Para alcançar o objetivo proposto, a recolha de dados foi feita através de análise documental, da observação participante e de um guião de registo das observações.

Na observação do desempenho do gestor da escola, das suas práticas e consequências para com os alunos surdos e os seus professores, a mesma tem de ser estudada de forma individualizada, apesar da influência de diversas e diferentes perspetivas no contexto físico, sociocultural e histórico em que está inserido.

O estudo de caso é adequado quando se pretende que determinada situação seja aprofundada relativamente a fenómenos sociais, utilizando as pessoas e as organizações como referência. Os mesmos são muito úteis na identificação dos efeitos produzidos, desenvolvendo pressupostos relativamente aos fenómenos e estabelecendo uma relação de causa-efeito. Posteriormente estes pressupostos têm de ser apoiados pelas informações obtidas no estudo de caso e têm de ser testados.

A apresentação dos resultados do estudo de caso pode ser um obstáculo a uma utilização mais generalista. Então, por forma a resolver esta questão, elabora-se um resumo gráfico com um relatório do historial e uma apresentação gráfica dos resultados obtidos (consolidados previamente) ao longo da pesquisa efetuada.

Neste estudo, a observação foi realizada no local (escola em estudo), no acompanhamento das aulas realizadas e em outros espaços escolares. A escola aqui em análise é uma escola secundária situada no distrito de setúbal, que passou a ser considerada escola de referência do nível secundário regular para a educação bilingue de alunos surdos, ao abrigo do Decreto-Lei nº. 3/2008, de sete de janeiro. Contudo, somente a partir do no ano letivo de 2016/2017 teve a frequência de alunos com estas características. O motivo pelo qual esta escola foi escolhida teve a ver com a sua localização e com o número de alunos matriculados e inseridos em turmas mistas que são turmas que englobam alunos com necessidades educativas especiais (neste caso os alunos surdos) conjuntamente com alunos sem estas características.

A escola possui cinco turmas com alunos surdos que frequentam o ensino

secundário. A observação foi realizada durante o ano letivo 2016/2018, tendo sido todas as aulas ministradas e com o registo em diários de campo direcionados aos materiais e metodologias adotados; às aulas práticas; ao horário dos intérpretes; à influência dessa prática; ao relacionamento entre professor, alunos e intérpretes; à aplicação de testes de avaliação e ao comportamento dos estudantes durante o período temporal descrito.

De acordo com os dados recolhidos, os alunos surdos são adolescentes de bom relacionamento, e dominam a Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Para favorecer o processo de aprendizagem e participação dos alunos surdos, seria necessário propiciar-lhes experiências da utilização da LGP e, para isso, tornava-se necessário que num contexto de convivência dos referidos alunos houvesse pessoas que dominassem a LGP. Assim, observou-se a necessidade de promover condições para que os alunos que ainda não dominavam a LGP a aprendessem, e os que já a dominavam que a melhorassem, e que a comunidade escolar também tivesse a oportunidade de a aprender.

A resposta a esta questão de elevada importância organizou-se da seguinte forma: no primeiro período de 2016, existiam na escola duas especialistas na área da surdez, as quais apoiavam os alunos surdos matriculados no ensino secundário regular e que utilizavam a LGP como meio de comunicação. Como eram somente duas professoras de apoio, havia muito trabalho a desenvolver com alunos com estas características, pois nem todos aquando da frequência do ensino básico tiveram apoio especializado. Na maioria das vezes tinham de estar em simultâneo com 3, 4 alunos. Devido a esta situação, a escola começou a preocupar-se em formar professores, tendo disponibilizando formação em LGP no 2º período letivo de 2016, desde que os professores tivessem disponibilidade de tempo, uma vez que esta formação era realizada em horário pós-laboral. Participaram nesta formação cerca de 10 professoras da Escola, incluindo a pesquisadora.

Ainda no segundo período de 2016, a escola recebeu mais duas professoras especialistas em LGP, para apoiarem os alunos surdos na sala de aula, juntamente com os outros professores. No decorrer do ano letivo de 2016/ 2017, as professoras especialistas em Língua Gestual Portuguesa fizeram uma especialização em Educação Especial na perspetiva inclusiva. Neste curso foram trabalhadas as várias formas de deficiência, grupos de estudos com temas atuais sobre a inclusão, que decorriam na própria Escola, em horário pós-laboral.

Um outro aspeto que diz respeito à Escola destacada nesta pesquisa foi o texto do Projeto Educativo de Escola, reestruturado no início do ano letivo de 2017, devido a terem-se inevitavelmente de implementar mudanças que a escola estava atravessando a partir da efetivação de um Projeto de Inclusão para os Alunos Surdos.

De acordo com o objetivo desta pesquisa, foi apresentada a forma do tratamento dos dados, onde se relacionaram os objetivos da pesquisa e quais foram os mecanismos de recolha de dados.

A pesquisadora realizou o estudo de caso de acordo com a seguinte ordem:

Em primeiro lugar selecionou a os alunos e turmas a estudar, onde os dados recolhidos foram colocados numa aplicação de base de dados informática. A

mesma base de dados foi construída pela pesquisadora. De seguida procedeu ao processamento dos dados, onde a mesma abrange todas as informações disponíveis relativamente ao caso em estudo, incluindo relatórios das reuniões feitas que contêm vários tipos de informação, tais como a observação do local do projeto, os vários tipos de surdez em estudo, a interação dos alunos ouvintes com os alunos surdo, etc. Estes dados foram recolhidos e registados em arquivo informático para que se pudessem utilizar no relatório final. Posteriormente procedeu à realização do relatório sobre o caso onde os dados têm de estar todos organizados, pois inicialmente estão em bruto, formando uma estrutura de informação onde seja possível que a mesma possa ser explorada. Após esta etapa a informação redundante é eliminada (objetivo de uma base de dados). O relatório tem de ter toda a informação necessária para posteriores análises e para que se possa construir um histórico do estudo de caso.

No histórico, a monografia do estudo de caso deve permitir ao leitor o acesso à informação relevante e a cada situação particular do mesmo. Deve também fornecer uma compreensão global do estudo feito.

Na última parte irão ser apresentados os resultados obtidos na pesquisa efetuada.

PARTE III – APRESENTAÇÃO/DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A análise e a pesquisa abrangem o trabalho dos dados, a sua organização, a sua divisão em unidades manipuláveis, a síntese, a procura de padrão, a descoberta de elementos importantes que devem ser apreendidos e a decisão sobre o que vai ser transmitido (Dias, 2018). Com este estudo verificou-se que a Escola em foco, desde o ano de 2016, tem procurado a implementação da inclusão dos alunos surdos desenvolvendo diversas ações. Destaca-se o facto de que estas ações foram desenvolvidas coletivamente. A comunidade escolar percebeu que o processo de inclusão de alunos surdos necessita de mudanças no contexto escolar, baseadas no contato com os próprios alunos em estudo, e a realização de pesquisas e reflexões. O Projeto Pedagógico foi alterado com o objetivo de garantir a formação em LGP para todos os profissionais da Escola; a contratação de uma professora surda e de uma técnica em LGP; a ampliação dos recursos pedagógicos nomeadamente os recursos visuais; o atendimento educacional especializado nas áreas de língua portuguesa escrita e da LGP para os alunos surdos. Além destas condições, foram também identificadas outras, tais como: mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, assim como nas suas atitudes frente aos alunos surdos, e os aspetos relacionados com a gestão escolar.

Entre estas condições organizadas pela Escola para favorecer o processo de inclusão dos alunos surdos, destacam-se as ações que proporcionaram garantir a aprendizagem da LGP por toda a comunidade escolar. Percebeu-se desde o início do ano letivo de 2016/2017, que existiram investimentos com vista à promoção da aprendizagem da LGP por todos os professores, funcionários e alunos, com o intuito de tornar a Escola um espaço bilingue real, no qual os alunos

surdos pudessem comunicar com todos em sua própria língua, a Língua Gestual Portuguesa.

A avaliação destes alunos é qualitativa devido à sua especificidade e particularidade. Para estes alunos os testes são adaptados, para que os mesmos percebam o que se pretende. Nesta escola as turmas com alunos com necessidades educativas especiais são atribuídas a docentes que não conhecem esta realidade somente quando têm o primeiro contacto com a turma. Estes docentes não têm nenhuma especialização neste tipo de área/ensino. Devido a este facto, os docentes que lecionam turmas com estas particularidades acabam por sentir necessidade, e por vontade e iniciativa própria, a frequentar com custo próprio ações de formação para que consigam colmatar a comunicação em sala de aula com alunos surdos fora do horário laboral. Ao longo desta investigação verificou-se que os alunos estão bem integrados na escola em que estão inseridos e que realizaram aprendizagens significativas, socializadoras e ativas.

No decurso dos anos de 2016 e 2017, os docentes, além de frequentarem o curso de LGP, fizeram também formações ministradas por professoras formadas na área da educação especial numa perspetiva inclusiva. Os temas abordados nestas formações foram desde a contextualização histórica do surgimento de escolas somente para alunos surdos; a perspetiva de inclusão/exclusão dos mesmos; as diversas formas de interagir com alunos com esta especificidade, entre outras. Os métodos adotados foram o método descritivo, participativo, trabalhos de grupo e avaliação oral dos docentes que frequentaram este tipo de formações. Estas formações ocorriam após o horário laboral.

A Educação Inclusiva tem como princípio que todos os sistemas de ensino se devem organizar relativamente às condições de acesso, aos recursos pedagógicos e à comunicação para que promovam a aprendizagem e a valorização das diferenças e que possa atender às necessidades educacionais de todos os alunos. Aferiu-se que a Escola organizou de forma progressiva a contratação de professores especializados para que pudesse atender a necessidades educacionais especiais dos alunos surdos. Pode constatar-se que os apoios pedagógicos especializados na escola confirmam as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação e da Ciência relativamente aos apoios pedagógicos especializados na área da surdez, contudo diferem na proposta quanto ao intérprete, uma vez que na escola estudada o profissional bilíngue é que realiza a mediação (tradução) dos conteúdos lecionados entre o professor e o aluno.

A pesquisadora constatou também que as atividades utilizadas pelas professoras do ensino especial são ainda representações de uma proposta tradicional para os surdos. Não chega utilizar a LGP nas atividades letivas para que se diga que o processo de inclusão foi feito. Precisamos sim de transformar a realidade das práticas educacionais através do estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura (Soares, 1998, p.36).

A pesquisadora ficou preocupada com o facto de que alguns professores,

continuarem a avaliar os alunos não fazendo provas adaptadas e quando as fazem é esse o método principal de avaliação.

Concluiu-se aqui que é de elevada importância que o processo de avaliação seja feito através de "sínteses descritivas da aprendizagem" pois poderiam relatar todos os acontecimentos em sala de aula, o que iria favorecer uma importante fonte de dados que iria ajudar a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem tendo como suporte uma construção coletiva dos seus atores.

CONCLUSÃO

Em termos de conclusão é possível evidenciar que a gestão escolar detém um papel de elevada importância diante da efetivação de uma escola que tem de superar todas as situações de desigualdade e que fornece oportunidades iguais de evolução aos seus alunos de acordo com o processo de ensino/aprendizagem.

A educação de alunos com necessidades educativas especiais ainda precisa de muitas conquistas para se tornar definitivamente inclusiva. Contudo os gestores e os professores estão comprometidos com a procura de recursos e adaptações para que o ensino qualitativo consiga valorizar o aluno e que consiga desenvolver as suas potencialidades.

A pesquisa agora apresentada teve como objetivo a procura de informações para a interpretação do que acontece na realidade acerca do papel da gestão escolar na educação de alunos surdos numa escola secundária de referência situada no distrito de Setúbal, a implementação das políticas públicas de inclusão vigentes no país e a posição do gestor escolar frente a este grande desafio.

Quando assumimos o ensino de Língua Portuguesa para surdos como segunda língua, reconhecemos a Língua Gestual Portuguesa como primeira língua da criança surda. A língua gestual é a base para o desenvolvimento cognitivo e social dos surdos, inclusive para a aprendizagem da Língua Portuguesa – modalidade escrita. Nesse sentido, garantir à criança surda a aquisição da língua gestual é o primeiro passo para que ela se possa desenvolver, uma vez que "o profundo conhecimento da língua gestual e o desenvolvimento de uma estrutura profunda bem formada dessa língua são cruciais para as capacidades cognitivas: o pensamento conceitual e abstrato" (Jokinen, 1999, p.117).

Recomenda-se que deverá existir uma ação conjunta do diretor e dos professores da escola, das autoridades educacionais, dos líderes do movimento dos surdos e dos representantes da comunidade. Assim, não só a escola se torna integradora, mas toda sociedade, contribuindo e desenvolvendo parcerias para um futuro melhor.

Este estudo foi muito importante para a aprendizagem e reflexão da pesquisadora, pois após leituras, pesquisas, análises, conversas, discussões, buscou cada vez mais superar os obstáculos que foram encontrados ao longo do caminho e com isto foi necessário pesquisar ainda mais.

Em termos de conclusão é possível evidenciar que a gestão escolar tem um papel muito importante diante da efetivação de uma escola que supera situações

de desigualdades, proporcionando aos seus educandos oportunidades iguais de evolução no processo de ensino e aprendizagem.

A educação de alunos com necessidades especiais necessita ainda de muitas conquistas para se tornar efetivamente inclusiva. Contudo, os professores e gestores comprometidos com a educação para todos, podem e devem procurar recursos e adaptações para tornar o ensino qualitativo que valorize o aluno e desenvolva todas as suas potencialidades, independentemente de qualquer particularidade.

Embora a prática de uma educação igual para todos, certos desafios relativamente aos caminhos são sugeridos pela efetivação da inclusão. Não é impeditivo que os professores, gestores e todos os profissionais envolvidos direta e/ou indiretamente com a educação escolar, procurem meios/formas para exercer uma prática educativa que inclua e elimine toda e qualquer forma de exclusão.

REFERÊNCIAS

Araújo, H. (1996) Precocidade e "retórica" na construção da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 5, p. 161-174.

Alves-Mazzotti, A. J. Gewandsznajder, F. (1998) *O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Thomson, 2 ed.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, (1) 277-293.

Capucha, L. (2008). Planeamento *e Avaliação de Projetos Guião prático.* Editora: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Capucha, Luís Manuel Antunes (2010). Inovação e justiça social, políticas activas para a inclusão educativa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 63, 25-50. Editora: Mundos Mundiais.

Correia, L. (2008a). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para pais e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008b). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.; Cabral, M. (1997). Uma nova política em educação. In Correia, L., *Alunos com Necessidades Educativas nas classes regulares*. pp.17-43. Porto: Porto Editora.

Correia, L. & Cabral, M. (1997a). Práticas tradicionais da colocação do aluno com necessidades educativas especiais. In L. Correia (Ed.). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 13-16). Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva.* Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008*). A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE.* Porto: Porto Editora.

Costa, A. (1996). *A escola inclusiva: Do conceito à prática*. Lisboa: Inovação.

Costa, A. Rodrigues, D. (1999) "Special Education in Portugal", *European Journal of Special Needs Education.* 14, 1.

Costa, A. & Rodrigues, D. (1999). Country Briefing Special education in Portugal. In *European Journal of Special Needs Education*, 14, 1, 70-89.

Declaração Salamanca. (2017). Salamanca: Sobre Princípios, Políticas E Práticas Na Área das necessidades educativas especiais, 1994. Salamanca-Espanha.

Doziart, A. (2009). O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes.

Duarte, R., Sanches, I. & Brites, I. (2004). Projecto de decreto-lei da educação especial e do apoio socio-educativo. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 153-157.

Felizardo, S. (2010). Perspectivas sobre inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, pp. 2878--2888. Portugal: Universidade do Minho.

Godoy A. (1995a). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, 35(2), 57-63.

Hammersley, M & Atkinson, P. (1994). Ethnography: Practices and Principles. Second Edition. New York: Routledge.

Jokinen, M. (1999). Alguns pontos de vista sobre a educação de surdos nos países nórdicos. In: Skiliar, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. (pp. 105-127). Porto Alegre: Mediação.

Lüke, H. (2000). Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Em Aberto, Brasília, 17, 72, 11-34.

Lüke, H. (2004). *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional.* Ed. Petrópolis: Vozes.

Lüke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Macedo, E. (2006). Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem fronteiras*, 6, 2, 98-113.

Madureira, I. e Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mendes, E. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 33, 387-405.

Minayo, M. (2003). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Oei (2003). Ministério da Educação de Portugal. pp: 178-187.

Rodrigues, D. (2006) Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: Rodrigues, David (Org.). *Inclusão e educação: dozes olhares sobre a educação inclusiva*. (pp. 299-318). São Paulo: Summus.

Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Sim-Sim, I. (2005). O Ensino do Português Escrito aos Alunos Surdos na Escolaridade Básica. In I. Sim-Sim (Org.), *A Criança Surda: contributos para a sua educação* (pp. 13--28). Lisboa: Gulbenkian.

Soares, M. (1985). *Linguagem e escola - uma perspectiva social.* São Paulo: Ática.

Soares, M. (1998). *Letramento - um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica.

Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Triviños, Augusto Nibaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. in Spradley, J. *Introdução à pesquisa em ciências sociais* (pp. 31-79). São Paulo: Atlas, 1987.

The Warnock Report (1978). *Special Education Needs: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Unesco. (1991). Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia

Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods.* London: Sage Publications.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – Define o regime Educativo Especial a aplicar a todos os alunos com necessidades educativas especiais, que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Revoga o Decreto-Lei n.º 319/91).

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e ensinos básico e secundário.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho – Normas orientadoras para a prestação de serviços de apoios educativos no sistema de educação e ensino não superior.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Procede à alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, DR. 237 de 14.10.1986 (Iª Série). Estabelece o enquadramento geral do sistema educativo.

Ação inspetiva na educação: inovação ou continuidade?

Maria Leonor da Silva Borges

Resumo
Na investigação que denominámos *Ação Inspetiva na Educação: Inovação ou Continuidade? Diferentes perspetivas*, pretende-se desenvolver uma pesquisa qualitativa. O objetivo primeiro foi procurar apreender o ponto de vista de observadores privilegiados sobre a temática. O estudo está alicerçado num enquadramento teórico oriundo de diversos autores em confronto com informação divulgada pela própria Inspeção Geral da Educação e Ciência. A metodologia traduziu-se num guião de perguntas, explorado através de entrevistas áudio, gravadas com os observadores já mencionados. Após análise cuidada foi feita uma reflexão sobre as funções atribuíveis aos Inspetores da Inspeção Geral de Educação e se a ação inspetiva poderia trazer melhoria e inovação do sistema educativo. A pesquisa revela que a IGEC aposta num modelo imbuído de um discurso colaborativo, mas com base nos testemunhos dos observadores, parece não haver uma mudança real de fundo de forma a melhorar as práticas pedagógicas existentes. Assim, afirma-se a necessidade no futuro de uma intensificação da sua ação ao nível do acompanhamento podendo essa mudança contribuir para a melhoria e inovação do sistema educativo nacional.

Palavras-chave: Inspeção na Educação, Qualidade, Acompanhamento, Inovação.

INTRODUÇÃO

A questão da presente investigação tem como tema: Ação Inspetiva na Educação: Inovação ou Continuidade? Diferentes Perspetivas.

Esta investigação surgiu primeiramente como motivação pessoal, pois a sua problemática é uma realidade muito próxima da autora, que exerce a docência no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tanto diurno como noturno. As perceções que os docentes nos transmitem sobre a ação da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), bem como as experiências com o seu contacto são controversas. Isso deu-nos motivação para compreender o papel e a ação que é desenvolvida pela IGEC, para além de perceber em que medida a atuação da própria IGEC é, ou não, catalisadora de processos de inovação em matéria de ensino/aprendizagem nos estabelecimentos escolares e em que medida esta será uma influência positiva na alteração de estratégias pedagógicas.

Além do mais, esta é uma realidade pouco estudada e os poucos estudos

existentes reportam-se a contextos específicos que não contemplam o fator da inovação na ação inspetiva. Assim, pensamos poder contribuir para um maior conhecimento e compreensão da ação inspetiva na educação, bem como para a reflexão sobre a sua ação inovadora nas escolas do país, com vista à melhoria do sistema educativo português, em particular no contexto de múltiplas e exigentes transformações curriculares e sociais que hoje o afetam.

Com esta investigação pretende-se, pois, compreender a realidade da ação inspetiva nas escolas portuguesas no que diz respeito ao possível contributo inovador nas práticas pedagógicas, tendo como base as perspetivas de diferentes atores. Desta reflexão nasceu a nossa pergunta de partida:

- Quais as funções atribuíveis aos inspetores da Inspeção Geral da Educação Ciência e a essa Inspeção como entidade?
- Daqui, surgiram-nos ainda outras perguntas complementares:
- A ação inspetiva poderá trazer melhoria e inovação do sistema educativo ou, por outro lado, deverá manter-se uma continuidade das práticas anteriores?
- Que novo papel terá a Inspeção nos tempos modernos?
- Face a estas perguntas, três objetivos parecem, por agora, fundamentais, apesar de sujeitos a possível revisão no decurso da pesquisa:
- Procurar apoio teórico para o enquadramento daquelas várias questões.
- Procurar saber, junto de observadores privilegiados, como analisam a ação atual da inspeção educativa em Portugal e como a perspetivam em termos de futuro.
- Sugerir mudanças na ação inspetiva que promovam a melhoria do processo educativo, com base no enquadramento teórico e nas sugestões dos entrevistados.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A atividade inspetiva educacional remonta, no nosso país, ao século XVIII. Desde então, sofreu bastantes alterações, em matéria de organização, funções e competências, metodologias e procedimentos, consequência dos recuos e progressos em que o país viveu a nível das políticas educativas, sociais, culturais e económicas, e das suas necessidades.

A reforma pombalina de 28 de Junho de 1759 impôs uma centralização diretiva, régia, do ensino do Latim e das Humanidades. Criou-se então o cargo de Diretor Geral dos Estudos, no qual ficaram concentradas as atribuições que haviam pertencido aos Jesuítas. Competia-lhe vigiar o cumprimento da lei, averiguar o progresso dos estudos, apresentar um relatório anual sobre a situação real do ensino preparatório para os Estudos maiores e propor o que lhe parecesse conveniente para o adiantamento dos estudantes.

Com a Lei de 4 de Junho de 1771, o Marquês de Pombal pretendeu a centralização de todos os Estudos menores na Secretaria de Estado dos Negócios do

Reino, por intermédio da Real Mesa Censória. A Real Mesa ficou, pois, encarregada de exercer a inspeção sobre todos os colégios e magistérios criados para os estudos das primeiras letras (Leal, 1956).

Várias alterações se deram e, entre a destituição do Marquês de Pombal e a Revolução Liberal, verificamos que a superintendência do ensino coube a 3 entidades: (i) à Real Mesa Censória até 1787; (ii) à *Real Mesa Censória da Comissão Geral sobre o Exame e Censura de Livros* até 1794; e (iii) à *Junta da Directoria Geral dos Estudos e Escolas do Reino* Real até 1820 (Carneiro, 2003, p.287).

Com a Revolução liberal de 1820, opera-se a vontade de reformar o sistema de ensino e consequentemente a ação inspetiva. Mais tarde, em 1836, Passos Manuel na reforma que implementou criou as comissões inspetoras sob a responsabilidade de concelhias às quais competia a fiscalização do ensino. As Comissões Inspetoras deveriam visitar frequentemente as escolas e velar pelo cumprimento de todas as determinações relativas ao ensino primário.

Na década de 1860, são implementadas as inspeções extraordinárias às escolas do ensino primário. Competia aos inspetores fazerem visitas a escolas. Estas eram acompanhadas de relatórios enviados ao Conselho Superior de Instrução Pública que nos mostram, por um lado, a descrição do quotidiano de muitas escolas e, por outro, a interpretação dos inspetores face às metodologias de ensino.

D. António da Costa, na reforma que implementou a 16 de Agosto de 1870, viria a estabelecer uma inspeção que estava assente em três princípios fundamentais: (i) possibilidade dos inspetores se dedicarem exclusivamente ao seu cargo; (ii) possibilidade de ser a carreira inspetiva um incentivo para o magistério primário.

No final da monarquia as inspeções estavam sob a tutela do Ministério dos Negócios do Reino. As inspeções dos ensinos primários e secundário encontravam-se na dependência da Direção Geral da Instrução Pública e as do ensino técnico e profissional estavam integradas na Direção Geral do Comércio e Indústria.

O Decreto de 29 de Março de 1911, que alterou os serviços de inspeção, possibilitou a criação do lugar de inspetor-geral, dividindo o país, para efeitos de inspeção do ensino primário, em 3 circunscrições: Lisboa, Porto e Coimbra e em 75 círculos escolares. Porém, o Ministério da Instrução Pública só viria a ser criado em 1913 (Lei nº 12 de 1913). Relativamente ao seu âmbito, o Ministério de Instrução Pública englobava todos os serviços de Educação, no Continente e Ilhas, à exceção daquelas escolas profissionais que já estavam subordinadas aos Ministérios da Guerra e da Marinha *(Diário do Governo*, nº 156, 7 de Julho de 1913). A inspeção do ensino primário ficou a depender da Direção Geral da Instrução Primária e a dos liceus ficou a cargo de um Conselho de Inspeção a funcionar junto da Direção Geral do Ensino Secundário.

Após a Constituição de 1933, início do designado Estado Novo, fazem-se novas alterações: os ensinos primário e secundário ficam integrados nas respetivas Direções Gerais. Introduzem-se profundas alterações nos princípios subjacentes ao ensino primário, introduzindo-lhe uma ideologia marcadamente nacionalista. Esta situação prevaleceu até ao golpe de Estado do ano de 1974, após

o qual foram constituídos três corpos de inspeção diferentes, cada um com a responsabilidade numa área distinta: direção e administração dos serviços; orientação pedagógica e aperfeiçoamento; e inspeção e atribuições disciplinares (Eurodyce 2017).

O Estado passa a decidir e supervisionar, de forma mais rigorosa, em matéria de currículos, compêndios e métodos didácticos, preparação e pagamento dos professores, construção e decoração das escolas primárias e elaboração das provas de exame. As escolas passam a ser agências de inculcação dos valores políticos e religiosos associados ao novo regime. Desta forma, o Ministério da Instrução Pública torna-se o centro vital de toda a política educacional. (Lume, 2002). Após diversas remodelações, e sob a tutela do ministro Carneiro Pacheco, passa a designar-se Ministério da Educação Nacional, designação essa que permaneceu até 1974.

De acordo com este quadro político e educativo, o inspetor aparece como um agente de fiscalização do cumprimento de regras e da realização escolar, exprimindo-se através de atitudes censórias e coercivas, sendo muitas vezes temido pelos próprios docentes. No entanto, as suas intervenções são de carácter excecional, justificadas por situações de flagrante violação de normas no âmbito do exercício disciplinar. Para além disso, o seu discurso revela autoridade, a qual condiciona e/ou compromete o bom clima relacional entre os intervenientes no processo educativo (Lume,1999).

No final dos anos 60, assiste-se, em Portugal, à expansão da escola para muitos, para além do patamar da escola elementar ou primária, facto que, segundo Afonso (1999), se torna fator central de todas as políticas educativas a partir dessa data. Como consequência, assiste-se nessa década a um evidente crescimento do número de alunos, professores e estabelecimentos de ensino no país, gerando-se uma maior diversificação da oferta educativa, em função da variação dos contextos sociais, económicos e culturais.

Após o 25 de abril de 1974, e devido à grande massificação do ensino e das escolas, foi emanado o Decreto-Lei n.º 540/79 de 31 de dezembro que expõe esta situação e alerta para o facto da "explosão escolar verificada não pode[r] nem deve[r] originar a diminuição qualitativa do ensino ministrado" (ponto 2). Para tal, e segundo o mesmo DL, tornou-se necessário proceder à contratação de um maior número de professores, pensar num sistema de formação de professores mais adequado e minimizar os problemas das instalações escolares insuficientes.

Dada a situação, foi necessário criar uma estrutura do Ministério da Educação que desenvolvesse um serviço de controlo pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar do subsistema de ensino. Surge assim, pela primeira vez, a "Inspeção Geral de Ensino", à qual lhe competia essencialmente:

a) verificar e assegurar o cumprimento das disposições legais e das orientações definidas superiormente;
b) garantir aos serviços de conceção e execução do Ministério da Educação informações atualizadas sobre a situação no subsistema;
c) informar os competentes órgãos e serviços de execução e acompanha-

mento sobre as deficiências e anomalias encontradas propondo as medidas que considere adequadas à sua rápida superação;
d) superintender na classificação do serviço do pessoal não discente;
e) exercer a ação disciplinar que se mostrar indispensável ou lhe for determinada (DecretoLei n.º 540/79, de 31 de Dezembro, artigo 2.º, Capítulo I).

Dadas as competências supra-citadas, Redinha (1999), na altura inspetor dos Serviços Centrais da Inspeção Geral da Educação, é da opinião que a Inspeção Geral de Ensino surgiu como órgão controlador da forma como as orientações governamentais chegavam e eram executadas nas escolas.

Mais tarde, com o aparecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, apesar das competências da denominada Inspeção Escolar não serem definidas, estas funções sofreram alterações pelo menos ao nível da sua autonomia. Mas as funções da Inspeção Escolar continuam a limitar-se à verificação da conformidade normativa e do controlo disciplinar, numa ação caracterizada pelo cumprimento das normas definidas pela administração central do Estado, pois na publicação do Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro, o qual aprova a Orgânica do Ministério da Educação e Cultura, não se verificaram quaisquer alterações relativamente à legislação anteriormente publicada. A Inspeção-geral de Ensino continuou a ter como atribuições o controle pedagógico e disciplinar do subsistema de ensino não superior e administrativo-financeiro e todo o sistema educativo (artigo 15.º, ponto 1).

Podemos dizer que esta evolução das funções da IGEC resulta do tipo de competências que lhe foram sendo aos poucos atribuídas, da importância social que lhe foi sendo conferida e do entendimento do seu papel, que evoluiu progressivamente mais para uma perspetiva de acompanhamento, através de propostas de medidas (DL n.º 540/79) e menos de controlo.

Em síntese, desde que a Inspeção foi criada, sofreu inúmeras alterações, tanto a nível de funções, competências e objetivos, como a nível de postura e modo de intervenção. Inicialmente, os inspetores eram vistos como pessoas rígidas e autoritárias, que contribuíam para a instalação de um clima relacional pesado, entre todos os intervenientes no processo inspetivo. Atualmente, e dadas as diversas alterações efetuadas, a Inspeção e consequentemente os inspetores têm as suas competências bem delineadas no processo de acompanhamento das escolas e professores (site IGEC), com vista a uma melhoria efetiva no ensino. Ainda que estes objetivos ocupem a maior parte das atividades desenvolvidas pelos mesmos, o certo é que o controlo e a instauração de processos disciplinares também fazem ainda parte das suas funções, mantendo muitas das vezes uma imagem controladora.

Com o estabelecimento das políticas educativas do Estado Novo, o inspetor servia sobretudo como fiscalizador de normas e procedimentos. O mesmo tomava atitudes inquiridoras nas escolas, de forma coerciva e autoritária, afastando-se da figura do professor e criando mesmo um clima negativo entre escola e inspetor/inspeção (Lume, 1999). A figura do inspetor era temida pois as suas intervenções nas escolas eram quase sempre causadas quando se verificavam

situações de infração flagrante de normas e no âmbito da ação disciplinar (cf. Lume, 1999). Deste modo, o inspetor era uma figura "temida" no seio das escolas e dos professores.

Na opinião de Afonso (1999), essas expectativas exteriores negativas que "perseguem" os inspetores são fontes de constrangimento para os mesmos, contribuindo para formar uma opinião distorcida sobre eles e as suas reais missões. Correia (1999, p. 68) afirma que "sempre houve e haverá escolas e professores que não entendem a nobre missão da Inspeção e que dificultam a sua atuação, o que não contribui para a melhoria da qualidade do ensino e para o sucesso dos alunos". A ação inspetiva tradicional debruça-se, sobretudo, sobre questões disciplinares (processos e vistorias). Quanto a isto, questionamo-nos se poderá ser feita uma recuperação da imagem do inspetor e das suas funções. Para além do cumprimento de normas e controlo das mesmas, a inspeção poderá ter outras funções importantíssimas, por exemplo, formativas e/ou inovadoras junto dos professores e das escolas. De acordo com o relatório de Bratislava (2013), as funções do inspetor vão muito para além deste quadro. O Memorando identifica uma nova função impulsionadora de energia ou inspiradora de debate sobre inovações de finalidade estratégica e sua compreensão pela comunidade (SICI, 2013, p.8). A SICI - The Standing International Conference of Inspectorates (traduzida por Conferência Permanente das Inspeções Regionais e Gerais de Educação (site IGEC)) é uma associação criada para dar a conhecer o trabalho desenvolvido pelas inspeções nacionais, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento e afirmação de cada uma dessas instituições, uma vez em que é privilegiada a troca de experiências, fornecimento e reunião de informações sobre o desenvolvimento dos sistemas de educação, modos e meios de melhorar o exercício profissional e a promoção de cooperação entre todos os inspetores, à qual Portugal pertence.

Autores como Osler (2001), referem que a inspeção tem tanto mais valor quanto mais conseguir exercer uma influência positiva na qualidade do desempenho dos professores em início de carreira: "The professional credibility of an inspectorate (…) comes in large part from demonstrating a positive influence on improvement" (Osler, cit. por Sheerens, Cees and Thomas, 2003, p. 322). Esse é, no nosso entender, um dos pontos fulcrais da inspeção moderna.

Basicamente, o que existe é uma representação pública negativa dos inspetores da educação e da sua ação inspetiva nas escolas, originada sobretudo por uma imagem caracterizada por um centralismo no poder disciplinar e conformidade normativa. Segundo Afonso (1999), esta imagem criada deve-se, em muito, ao facto de os próprios gestores e dirigentes dos estabelecimentos escolares se desresponsabilizarem nas questões relacionadas com o seu poder disciplinar, evitando agir e remetendo esse papel para a Inspeção. Os quadros dirigentes da política educativa tendem a centrar-se na progressiva diversificação das organizações escolares desde o final dos anos 90 (Natércio, 1999). Assim, surge a inevitabilidade de proceder a alterações nos serviços do Ministério da Educação para que haja coerência e equilíbrio do serviço público em matéria de educação. A relação do Estado/IGE com as escolas tende a centrar-se em atividades de

orientação, consultoria e avaliação, mas restringindo-se a uma intervenção baseada nas circulares e diretivas burocráticas. Assim sendo, pretende-se criar e garantir alguma flexibilidade de acordo com as especificidades locais e temporais de cada escola.

Deste modo, e segundo informações obtidas on-line, na própria página oficial da IGEC (2017), a esta são delegadas as funções de acompanhamento, controlo, auditoria, avaliação, provedoria e ação disciplinar e desenvolvimento de atividades internacionais. Importará confrontar esta proposta e o sentido das diversas funções com as propostas dos estudos internacionais sobre essa problemática, e com as perspetivas dos entrevistados, o que fizemos ao longo desta pesquisa.

Realmente, parece haver recentemente uma reflexão no seio da IGEC no sentido de uma mudança atualizadora da sua ação. No seu Plano de Atividades para 2017, a Inspeção Geral da Educação e Ciência acrescenta que com as ações de acompanhamento se pretende, "obter um melhor conhecimento dos processos de implementação das medidas de política educativa e melhorar as práticas, nos estabelecimentos de educação e ensino". E continua "Pretende-se, assim, efetuar um acompanhamento regular e contínuo do trabalho dos jardins de infância e das escolas dos ensinos básico e secundário, desencadeando uma constante reflexão sobre as práticas, com vista a uma efetiva melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos" (site IGEC, Plano de Atividades 2017, p.29).

Uma vertente a ter em conta na IGEC são as relações internacionais que a levam a participar em projetos e atividades europeias e internacionais e cooperar com os serviços homólogos de outros países na área da educação, no âmbito do acompanhamento, controlo, auditoria, e avaliação (site IGEC). Com o desenvolvimento destas atividades, a IGEC pretende assegurar a sua ação perante as escolas portuguesas no estrangeiro (Decreto-Lei nº 70/99, de 12 de Março) e ao mesmo tempo, conhecer outros modos de trabalho.

No Plano de Atividades de 2017, a IGEC (site 2017) realça a importância das ações de acompanhamento pois planifica 163 intervenções a nível nacional mas o programa de atividades de controlo é altamente superior em número de intervenções previstas (517). Estão previstas 84 ações de auditoria e 57 de avaliação externa. No entanto, tendo em conta o propósito de o número de ações de acompanhamento aos estabelecimentos escolares ser bastante inferior às de controlo previstas, parece-nos que o trabalho "colaborativo" fica relegado para segundo plano, contribuindo de forma menos ativa para a melhoria dos resultados e das aprendizagens escolares.

Em contrapartida, a IGEC (2017), no seu site, começou a mencionar o acompanhamento educativo que deve fazer nas escolas. Esta atuação estratégica parece ter nascido por influência da sua participação na SICI, instituição onde foi aprovado o Memorando de Bratislava (2013), que realça o papel da inspeção e a importância que ocupa nos sistemas educativos europeus como regulador da qualidade dos sistemas, contribuindo para a definição, ajustamento e mudança nas políticas educativas nacionais. A inovação na visão inspetiva dá-se na altera-

ção fundamental da importância da aprendizagem ("learning and teaching process") quando, o processo de ensino-aprendizagem tem sido o postulado seguido pelos educadores da era moderna. Ao realçar a a importância da aprendizagem, o centro das práticas pedagógicas é o aluno, sendo que o próprio Memorando valoriza a autonomia e inovação dessas mesmas práticas e das estratégias e metodologias subjacentes. O Memorando de Bratislava, que termina com um "tema maior" (sic), o tema "Inspeção e inovação", de que se citam as duas primeiras alíneas (p.11) e a última, em que se reconhece a interação entre avaliação interna e externa nas escolas mas na perspetiva de atenção à aprendizagem e à ação do professor.

Em síntese, aquela promoção de acompanhamento, afirmada no Plano de Atividades de 2017, adquire assim, num contexto de transparência e diálogo, uma feição flexível e adaptativa da ação inspetiva, mas não perdendo de vista que o professor é o garante da inovação, pela proximidade e pela relação que estabelece com os alunos.

Ventura (2006), entre outros autores, dá-nos conta das potencialidades da vertente autoavaliativa das escolas para melhorarem a sua organização pedagógica e a qualidade das aprendizagens. O foco principal desta investigação é o impacto da ação inspetiva nas escolas. É neste contexto que se desenvolveu a ideia de esclarecer e compreender melhor a relação entre os processos de avaliação das escolas e os seus processos de autoavaliação, autocorreção, e consequentemente, na sua melhoria.

No princípio do século XXI, as políticas educativas tendem a abandonar os esquemas normativos e centralizadores em favor da adoção de modalidades de regulação e de avaliação que permitam um reforço das instituições locais e das responsabilidades profissionais. Por isso, a ação inspetiva nos estabelecimentos escolares deve ter em mente um melhoramento contínuo, global e sustentado da Escola. Deste modo, a avaliação das escolas pode contribuir para a ação e a tomada de decisões, abarcando quer a dimensão organizacional, quer a dimensão da sala de aula, tendo caráter estratégico para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola. A avaliação das escolas também deve ter um caráter sistemático, contínuo e sustentado, tendo por base o desenvolvimento do projeto educativo, devendo ser integrada na vida quotidiana das escolas e nos seus ciclos de gestão. A avaliação das escolas terá sempre valor formativo, criando as condições para uma aprendizagem mútua entre todos os atores educativos, através do diálogo e da tomada de consciência individual e coletiva, como refere o relatório de Bratislava(2013). Desta forma, a inspeção pode e deve servir como um elemento público despoletador da melhoria da educação nacional.

Como vimos, o Memorando de Bratislava vem sublinhar a função inovadora da ação inspetiva, fomentando o debate sobre inovações de finalidade estratégica e sua compreensão pelas comunidades. Fala-se na "plasticity of inspection" (SICI, 2013, p.8), dando a entender a mudança crescente no papel da inspeção e dos seus agentes.

METODOLOGIA

Com toda esta problemática relacionam-se as nossas perguntas de partida. Face a essas perguntas já mencionadas, três objetivos nos pareceram pertinentes:

1. Procurar apoio teórico para enquadramento daquelas várias questões.
2. No início do nosso estudo tínhamos também formulado como objetivo "procurar saber, junto de observadores privilegiados, como analisam a ação atual da inspeção educativa em Portugal e como a perspetivam em termos de futuro". No entanto, e tendo em conta o nosso enquadramento teórico, decidimos reformulá-lo, juntando as seguintes dimensões: "quanto às suas funções, ao acompanhamento e avaliação das escolas e à aprendizagem dos alunos".
3. Sugerir mudanças na ação inspetiva que promovam a melhoria do processo educativo, com base no enquadramento teórico e nas sugestões dos entrevistados.

Este estudo, de acordo com a tipologia estabelecida por Afonso (2005), pode considerar-se como um estudo descritivo, pois recorre frequentemente ao uso da "narrativa ou descrição de fatos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador", independentemente de estes terem sido diretamente observados por ele, ou, identificados por meio de" material empírico relevante" (idem, p.43). É ainda um estudo de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen,1994), atendendo ao facto de o investigador constituir o principal instrumento de recolha de dados, observando e analisando os fenómenos que ocorrem no seu ambiente natural. Daí a ideia de que "para o investigador qualitativo divorciar a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). O estudo incidiu sobre a ação inspetiva no sistema educativo, numa procura de um contributo para a melhoria e inovação do mesmo. Neste estudo foram usadas duas técnicas de recolha de dados: a pesquisa documental e a entrevista.

Assim, a nossa opção recaiu sobre a entrevista semiestruturada, com um guião, que, contendo questões abertas dirigidas por objetivos orientadores, obedecendo a um formato intermédio entre a entrevista aberta e a entrevista não-diretiva.

Foram feitas cinco entrevistas a observadores privilegiados ou "testemunhas privilegiadas" nos termos de Quivy e Champendoudt (1998): "Trata-se de pessoas que, pela sua posição, acção ou responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema" (p.71). Uma primeira entrevista assumiu um caráter exploratório, nos termos do mesmo autor, e foi realizada a um Diretor de uma escola secundária da região da Grande Lisboa no início da nossa pesquisa como fonte de reflexão sobre as questões de partida da nossa pesquisa e de confronto com as leituras exploratórias. As restantes quatro entrevistas, fundamentais como recolha de dados, foram realizadas a quatro observadores privilegiados da problemática da inspeção educativa. A primeira das entrevistas foi realizada a

um ex-inspetor dos pós 25 de abril de 1974, com o cargo de coordenador do Departamento de Ciências da Educação de uma universidade da zona da Grande Lisboa. A segunda, a uma pessoa que teve responsabilidades diretivas na inspeção educacional durante vários anos. A terceira das entrevistas foi realizada a um docente do ensino secundário, no ativo, com 36 anos de serviço, de uma escola da zona da Grande Lisboa, possuidor de licenciatura, mestrado e pós-graduação em filosofia e é investigador numa unidade de investigação de uma universidade. A quarta foi realizada a um inspetor atual, com o doutoramento em Educação e Património, com um pós-doutoramento em curso.

Nesta investigação, decidimos utilizar um guião de entrevista semiestruturada e subdividida em blocos, com objetivos específicos por cada um dos blocos de perguntas. O guião foi elaborado tendo por base as questões de partida desta pesquisa, mas também o campo de atuação dos atores entrevistados, tendo sido feita uma primeira versão que foi reformulada após análise exploratória. Por isso, algumas perguntas foram excluídas após um primeiro contacto com cada um dos entrevistados, e foram reformuladas ou substituídas.

TRATAMENTO DE DADOS / ANÁLISE DOS RESULTADOS NAS PERSPETIVAS DOS DIFERENTES INTERVENIENTES

Para a análise de conteúdo, seguimos as sugestões de Bardin (1977) adaptadas por Estrela (2008, p. 466).

Assim, procurámos descrever na análise de dados as diferentes perspetivas dos diversos observadores por meio de entrevistas cuja análise de conteúdo organizámos com as seguintes categorias:

1. Inspeção e Aprendizagem dos alunos
2. Inspeção e Acompanhamento
3. Inspeção e Funções Gerais
4. Inspeção e Avaliação Institucional
5. Inspeção e Formação

Apresentámos e analisámos os dados obtidos através das entrevistas realizadas aos diversos observadores privilegiados. As conversas foram analisadas e anotados os pormenores da oralidade considerados interessantes ou pertinentes. As opiniões destes observadores foram analisadas de forma integral e transversal, procurando perceber as suas perceções sobre a inspeção escolar e a sua importância na melhoria e inovação do sistema educativo.

Diante da entrevista gravada via áudio, os entrevistados sentiram-se sempre à vontade e, sem constrangimentos, foram respondendo às questões da entrevista que se transformou numa conversa, tendo, por vezes, a ordem das perguntas previstas sido alterada consoante o decorrer da mesma.

A apresentação dos resultados desta análise qualitativa deriva da análise conjunta das 4 entrevistas registadas, identificando as dimensões das respostas

em termos de categorias de análise de conteúdo a partir dos objetivos do estudo, cada categoria organizada por cada bloco de respostas apresentadas atrás.

Deste modo, analisámos as respostas por cruzamento de informações e retirámos o essencial que nos permitiu chegar a conclusões de acordo com as afirmações que considerámos de maior relevância para as perguntas da nossa pesquisa.

Globalmente, os observadores privilegiados entrevistados consideraram que as escolas atuais são muito diferentes entre si devido à pluridiversidade social, existindo mesmo dentro da própria escola diversas realidades. Segundo eles, o ME tem responsabilidades na adoção de políticas mais justas, o que nem sempre parece ter acontecido, levando à existência de um clima de instabilidade no meio docente que se reflete no processo ensino-aprendizagem. A formação de professores também se tem revelado deficitária pois muitos professores não tiveram um percurso de formação sólido que lhes permita segurança e conhecimentos para enfrentar as tensões sociais que estão presentes também dentro da Escola.

As políticas educativas do ME parecem não deixar transparecer um eixo de natureza científica e pedagógica que contribua para caminhos educativos mais sólidos, dos quais resulte uma redefinição do papel do professor e da própria Escola. Relativamente à IGEC, esta tende a nortear-se por normativos legais e burocráticos, o que muitas vezes não facilita o processo de mudança nas estratégias de ensino, estando os docentes "aprisionados" nessas teias legislativas. Um dos exemplos dado é a falta de um tempo e de cultura reflexiva na Escola, de modo a que haja um debate consciente das práticas letivas.

Os entrevistados fazem considerações que nos parecem pertinentes em termos de melhorias das escolas. Urge alterar as políticas de forma a que haja uma ação inspetiva propiciadora de mudança. A inspeção pode ter um papel muito importante se tiver uma ação colaborativa, de diálogo e aprendizagem com as Escolas e os seus intervenientes pois, segundo os nossos entrevistados, os inspetores deverão ser um ponto de apoio ao trabalho desenvolvido nas instituições, devendo também incentivar e difundir as boas práticas das escolas observadas, fazendo um trabalho conjunto para encontrar soluções inovadoras, fomentando a criatividade para as escolas se organizem com os modelos pedagógicos mais adequados a cada realidade.

Os inspetores são sujeitos a atividades de formação internas, e também externas, de acordo com as várias atividades que têm anualmente para atualização profissional. Todos os interlocutores mencionaram que deverão, sobretudo, ter uma mente aberta, espírito colaborativo e incentivador para exercerem este cargo.

Participar na SICI trouxe-nos uma dinâmica diferente, uma vez que entramos em contacto com outros "modus faciendi" a nível europeu, isso pode agir positivamente sobre a estrutura nacional da IGEC, podendo levar a encontrar novos caminhos no campo da educação desde que não sejam meramente retóricos e se criem condições materiais para que essa mudança seja uma realidade nacional.

Percebemos também que os entrevistados consideram que o resultado da avaliação institucional depende muito dos atores presentes nesse processo e que as mesmas diretivas que são dadas podem ser diferentemente executadas de acordo com os intervenientes no processo, podendo não se refletir numa avaliação substantiva. A IGEC pode exercer um papel de controlo apenas administrativo ou ser um veículo de formação e acompanhamento, despoletador de inovação e divulgação das boas práticas que todos os entrevistados afirmam existir nas escolas.

No que concerne a qualidade da Escola, os observadores realçaram a sua relação com a formação dos docentes e com a capacidade de receber e analisar as diferentes propostas pedagógicas com espírito crítico e que profissionalmente se focalizem nas áreas importantes de forma a contribuir para uma melhoria efetiva da educação em Portugal. Mas os entrevistados mostram pensar que essa mudança depende em muito do modo de atuar da inspeção.

Relativamente ao primeiro objetivo de "Procurar apoio teórico para enquadramento daquelas várias questões" procurámos esse apoio junto de vários autores como Barroso (2005), Afonso (2005), Clímaco (1999), e sobretudo Ventura (2006).

Os entrevistados reconhecem a diversidades da instituição escolar e a sua relação no processo ensino-aprendizagem e apontam as políticas ministeriais como justificação para uma certa "desorientação" das práticas pedagógicas atuais, assim como a falta de formação dos docentes envolvidos. Segundo eles, o peso burocrático dos normativos legais também parece ser uma das causas para um certo desânimo e ausência de espaço reflexivo no meio escolar. Quanto às funções da inspeção e acompanhamento das escolas, os observadores sugerem algumas mudanças, sobretudo na postura dos mesmos relativamente às escolas e aos docentes, e o entrevistado 3 sugere uma permanência mais longa afim de se tornar o processo de acompanhamento uma ação mais eficaz e colaborativa com todos os elementos presentes na instituição Escola.

Em relação à avaliação Institucional, os entrevistados demonstraram conhecer as diversas formas de avaliação institucional bem como avaliaram a própria ação inspetiva nas suas entrevistas. Globalmente concordaram que a avaliação inspetiva é uma atividade natural que tem como objetivo recolher informação sobre o que se desenvolve nas escolas de modo a ajustar estratégias aos objetivos que se colocam no início do ano letivo. No entanto, afirmam que nunca teremos um modelo ideal e que muitas vezes as mesmas diretivas que são dadas são executadas de forma diferente conforme a experiência dos intervenientes e conforme os estereótipos do que é ser inspetor, construindo procedimentos nem sempre reais (entrevistado 2). Tivemos em consideração a opinião do entrevistado 3, na medida em que afirma que a avaliação inspetiva é escassa porque normalmente restringe-se à consulta de dossiers, à conversa com alguns responsáveis, e, não vai para além das questões administrativas. No seu entender, a inspeção aposta num modelo imbuído de um discurso colaborativo, mas que na prática parece não haver uma mudança real de fundo relativamente às suas posturas. Deste modo, a IGEC deverá repensar os seus modelos de avaliação, o que

parece que está a fazer (entrevistado 4), e repensar-se de modo a criar outra dinâmica construtiva e inovadora nas escolas.

No que concerne o terceiro objetivo por nós traçado sobre a possível melhoria e inovação que a inspeção poderá trazer ao sistema educativo, os entrevistados concordaram que a mesma deveria ter um papel mais ativo e colaborativo através de uma maior divulgação e partilha das boas experiências e práticas pedagógicas, podendo assim despoletar práticas inovadoras e talvez mais eficazes. Estas preocupações poderiam fazer parte da postura inspetiva e da sua ação em tempos futuros, ou seja alterar-se a continuidade que tem prevalecido até agora e dar-se uma modificação das próprias práticas inspetivas.

Quanto à formação dos inspetores, categoria de análise de conteúdo que decorre do terceiro objetivo, todos os entrevistados opinaram que esta é uma formação específica e diversificada, que deve ser feita de forma mais sistemática do que no passado e que os inspetores devem ser impulsionadores das mudanças, dando apoio a professores inovadores e que queiram romper com práticas. Por isso, integrar uma associação europeia de inspeções como a SICI foi considerada uma mais-valia pelos entrevistados pela partilha de ações, novas formas de conceção e novas funções a serem adotadas pela IGEC, podendo-se traduzir num possível melhoramento das práticas inspetivas nacionais.

De acordo com todos os entrevistados a qualidade da Escola está intimamente ligada com a formação dos docentes e com a sua capacidade de lidar com as diferentes propostas pedagógicas com espírito reflexivo e adaptá-las à sua própria realidade, de forma a contribuir para a melhoria da educação. Isto parece também prender-se com a ausência e/ou escassez da autoavaliação das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta à questão inscrita no título deste trabalho (Ação Inspetiva na Educação: Inovação ou Continuidade?), diremos que a IGEC está ainda longe da ação de inovação pedagógica que urge fazer, acatando as diretivas europeias do SICI, e que a própria IGEC, nos seus Planos de Atividades Anuais, diz pretender intensificar através dos seus inspetores. Compreendemos o esforço feito pela IGEC nas últimas décadas para se modernizar e seguir as tendências europeias e tentar centrar-se numa ação reflexiva com a Escola e os seus atores. No entanto, basicamente, a sua ação caracteriza-se ainda, e sobretudo, pelo controlo de procedimentos e verificação de documentos, deixando para segundo plano o acompanhamento das instituições escolares. Futuramente, a IGEC terá de se repensar para acompanhar, efetivamente, as linhas diretivas apontadas no último relatório de Bratislava, e que nos parecem muito pertinentes.

Apesar de termos auscultado opiniões de observadores privilegiados nesta área, e que valorizaram a nossa investigação, em futuras pesquisas e investigações, deverá este modelo de investigação sofrer alterações, tomando como base de pesquisa uma população mais específica, como por exemplo os docentes. Esta opção possibilitará verificar a existência ou não de diferenças nos resultados já

coletados e anteriormente analisados. Pensamos que este estudo poderá abrir caminhos para outros que permitam maiores aprofundamentos. Consideramos igualmente que a replicação dos trabalhos de investigação e pesquisa podem ser uma forma valiosa de reforçar a validação dos nossos estudos.

REFERÊNCIAS

Afonso, N. (1999). A Inspecção-Geral da Educação e as transformações do sistema educativo. In *Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspecção-Geral da Educação* (pp. 25-34). Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia prático e crítico.* Porto: ASA.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina.

Bardin, L. (1977). *Analyse de contenu*. Paris: PUF

Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação Social*, Campinas, 26, 92, 725-751, Especial - Out. 2005 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf)

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994/Maio 2010). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à Teoria e aos Métodos.* Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Carneiro, H. (2003). *Evolução e controlo do ensino em Portugal: Da fundação da nacionalidade ao 1º Ministério de Instrução Pública.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Correia, A. (1999). João o visitante. *In Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspecção-Geral da Educação (pp. 67-70).* Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.

Clímaco, M.C. (1999). O perfil profissional dos inspectores. *In Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspecção-Geral da Educação (pp. 333-341).* Lisboa: Inspecção-Geral da Educação

Estrela, A. (2008).*Teoria e Prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora

Gonçalves, J. (1999). Novas formas de intervenção/Uma nova imagem. *In Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspecção-Geral da Educação* (pp. 287-294). Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.

IGEC (2017) Plano Anual de Atividades 2017 Disponível em: http://www.ige.minedu.pt/upload/Instrumentos_Gestao/IGEC_PA_2017.pdf

Leal, A. (1956). Do canhestro de um Inspector, *Escola Portuguesa*, 1117, 12 de Outubro de 1956.

Lume, F. (1999). A aceitação da Inspecção nas escolas do 1º CEB, numa perspectiva relacional. *In Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspecção- Geral da Educação (pp. 173-195).* Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.

Quivy, R. & Champenhoudt L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Gradiva Publicações Ldª

Redinha, J. (1999). A IEG e a democratização das sociedades escolares. *In Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspecção-Geral da Educação* (pp. 71-83). Lisboa: Inspecção-Geral da Educação

Sheerens, Cees and Thomas. (2003). *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring. A systemic Appoach*. Netherlands: Swets & Zeitlinger publishers.

SICI (2013) *The Bratislava Memorandum On Inspection and Innovation*, The Standing International Conference of Inspectorates Edinburgh – July 2013

Ventura, A. (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: estudo do impacte do programa de avaliação integrada.* Tese de doutoramento apresentada na Universidade de Aveiro.

Performatividade e trabalho docente escolar: reflexões sobre as políticas públicas educacionais

Susana Schneid Scherer [211]

Resumo: Este estudo apresenta a proposta de estudo doutoral que tem o objetivo de investigar desdobramentos das políticas educacionais sobre docentes público-escolares de uma realidade local no Brasil. Centra-se no conceito da performatividade, desenvolvido por Stephen Ball (2001), refletindo um esforço sociológico de articulação macro-micro em que se considera que a performatividade é um mecanismo de construção de subjetividades, a serviço do programa global capitalista, e que gera efeitos sobre a escola e os docentes em sentido de exaurir compromissos sociais e políticos locais, motivados por democracia, justiça e igualdade social, enquanto que evoca e legitima critérios de competitividade, individualidade, meritocracia.

Palavras-chave: performatividade; trabalho docente; escola pública.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta a proposta de estudo doutoral [212] que tem o objetivo de investigar desdobramentos das políticas educacionais sobre docentes público-escolares em uma realidade local no Brasil.

Centra-se no conceito da performatividade, desenvolvido por Stephen Ball (2001), refletindo um esforço sociológico de articulação macro-micro, o qual é pouco presente em solo brasileiro seja na área de política educacional (Mainardes, 2018; Souza, 2016) seja na área do trabalho docente (Oliveira, 2004).

Neste sentido, busca-se desvelar a presença e os efeitos da performatividade (considerando os critérios que lhe são característicos, de competitividade, individualidade, meritocracia) na realidade local de duas escolas da rede pública de ensino estadual do Estado do Rio Grande do Sul (RS), em sentido de refletir sobre as possibilidades para promoção de uma educação pública, democrática e igualitária.

---

[211] Doutoranda em Educação – UFPEL/UMinho; Apoio: Capes

[212] Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPEL, sob a orientação da Profª Dra. Maria de Fátima Cóssio, e atualmente realizando Estágio Científico Avançado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, com a supervisão do Prof. Catedrático Licínio Lima.

Para tanto, assumem-se como pontos principais de base investigativa: a globalização e a governança e seus desdobramentos sobre os docentes (Robertson, 2012); as implicações locais da Nova Gestão Pública (NGP) e do Gerencialismo nas políticas docentes escolares no Brasil (Clarke; Newmann, 2012); para, por fim; desvelar as características performativas presentes no trabalho de docentes de duas escolas públicas da rede estadual do RS, no Brasil, cotejando tais indicadores quanto a um projeto de educação e sociedade socialmente referenciado.

METODOLOGIA

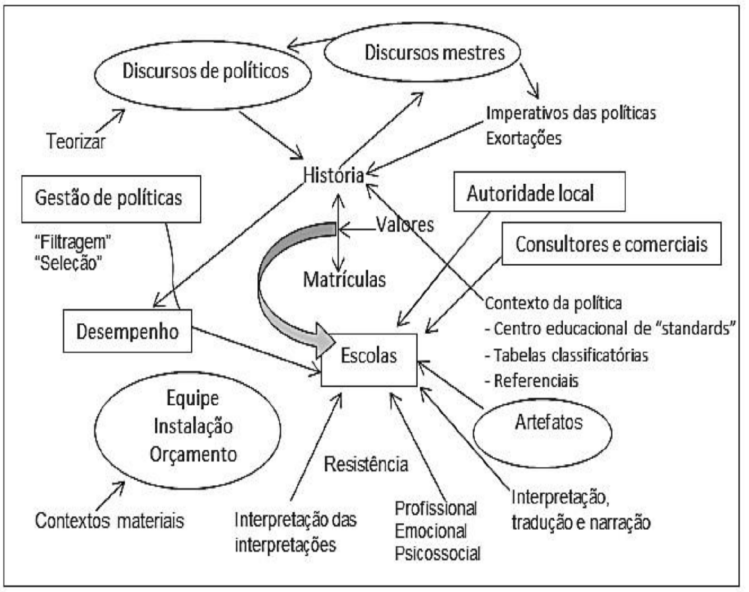
A pesquisa em realização enfoca o exame da prática escolar docente, relacionando-o ao contexto mais amplo. Assume-se a docência como um trabalho social que tem sua especificidade no âmbito educativo, o qual se desenvolve através da ação de sujeitos que evidenciam compromissos, valores, decisões e escolhas (Oliveira, 2010; Kuenzer, 2011). Nesta tônica, depreende-se que a escola enquanto lócus da prática docente é um espaço complexo e polifacetado (Lima, 2008) onde há (re) interpretação ativa das políticas pelos sujeitos educacionais, tais que docentes.

Esta posição se sustenta na perspectiva macro-micro da sociologia de educação, com base no viés crítico, visando refletir um compromisso não só com a problematização das questões educativas, mas em sentido da transformação social. Compreende-se, assim, que as políticas educacionais não são um elemento estático, linear, ou neutro, e sim um campo de disputa, embates e lutas cerceado por processos multifacetados, dialéticos e complexos em busca de dar sentidos e significados ao ato educativo efetivado pelos docentes.

Usa-se a abordagem do ciclo político, construída por Ball nos anos 90 após trabalhar junto de Richard Bowe, que apresenta uma proposta metodológica para dar vasão a um olhar inter-relacional alinear e sem sequência dos espaços envolvendo as políticas educativas. (Mainardes, 2006). A abordagem se constitui por três contextos nucleares: da produção do texto, da influência e estratégia política, atrelados ao nível macropolítico; e o contexto da prática e de seus efeitos, como esfera microescolar; e aos quais mais tarde foram aglutinados os contextos dos efeitos como parte do contexto da prática, e o contexto da estratégia política como parte do contexto de influência.

Para dar vasão à concepção do contexto da prática escolar e seus efeitos usa-se como base a chamada teoria de atuação política, *theory of policy enactment*, apresentada por Ball, Maguire e Braun (2016). Tal proposta foi construída através de uma pesquisa empírica ao longo de dois anos em quatro escolas públicas comuns e contrastantes de Londres, em que identificaram uma diversidade de políticas em jogo nas escolas pesquisadas, as quais eram "atuadas e não simplesmente implementadas" (p.10) pelos atores escolares, dentro uma diversidade de contextos: situados, histórica e localmente ligados às escolas: culturais, em nível de valores e compromissos profissionais; materiais e físicos; e externos,

relacionais a pressões, *rankings* de classificação e expectativas políticas mais amplas – e que incidiam sobre os sentidos político-educacionais.



Fonte: Ball, Maguire e Braun (2016, p.200).

Figura 1. Pensando sobre atuação das políticas

Assim, esta pesquisa enfoca o contexto da prática escolar e de seus efeitos relacionando-o aos planos conjunturais mais amplos. Assume-se que é no contexto da prática escolar o lugar onde a política é sujeita a (re) interpretação ativa dos docentes, e no qual são produzidos mais do que resultados direitos e visíveis, efeitos de primeira ordem, mudanças e implicações observáveis no cotidiano ou mesmo na estrutura escolar, em lugares específicos ou no sistema como um todo; e efeitos de segunda ordem, impactos nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social (Mainardes; Marcondes, 2009).

Para Mainardes (2006), o estudo da prática escolar e da esfera dos efeitos impulsiona reflexões críticas e profundas sobre consequências sociais (re) produzidas nesse processo de atuação. Para nortear a observação da realidade da prática docente usam-se como base os critérios previamente apresentados no Quadro 01, os quais estão elencados em colunas, o que pode dar a ideia de dualidade na medida em que eles correspondem a posições teóricas divergentes, no entanto, a análise empírica levará em consideração a emergência de outros elementos além de relações entre os vértices entre si, constituindo, nisso, uma posição que se pode considerar intermediária, híbrida e mesclada.

Cumpre ainda salientar que em que pese a focalização no contexto micro, objetiva-se, em conformidade à proposição desta abordagem, articular direta e

relacionalmente o fenômeno estudado no liame macro-micro. Ademais, pelo exame dos efeitos de primeira ordem se pretende inferir aspectos para pensar efeitos políticos de segunda ordem no plano macrossocial, a respeito de questões sobre um projeto de educação e sociedade.

Tabela 1.
Critérios elencados de serem observáveis no trabalho docente escolar

	PROJETO SOCIETÁRIO	CAPITALISMO	SOCIALISMO
EIXOS GERAIS	Foco	Direcionado a propósitos econômicos e produtivos;	Direcionado aos propósitos sociais;
	Objetivo	Lucro/capital	Bem-estar social
	Proponentes	Adam Smith	
	Origem		
	Modelo de Estado	Laissez-faire ("deixar fazer") contra a intervenção do Estado; - Defende as indústrias capitais, e a centralização de lucro e riqueza. - Posiciona-se pela propriedade privada, sob o controle de grupos econômicos.	- Todos os indivíduos devem ter acesso a artigos básicos de consumo e bens públicos. - As indústrias em larga escala são bens coletivos, portanto, o retorno da atividade industrial deve beneficiar a sociedade como um todo. - Bens públicos e comuns, sob o controle do Estado.
EIXOS SOCIAIS	Estrutura societária	Sociedade classista	Sociedade sem classes
	Modelo societário	Democracia liberal, ensejada pelo fomento econômico;	Democracia socialmente referenciada pelas motivações populares;
	Concepção dos bens públicos	Defende a propriedade privada	Posiciona-se pela defesa da propriedade comum.
	Princípio social	Meritocracia: promoção de oportunidades de acesso ao trabalho e à vida social e política.	Igualdade Social – promoção de condições sociais, econômicas e políticas efetivas.
EIXOS POLÍTICOS	Concepção política base	Liberalismo; neoliberalismo	Socialismo e comunismo
	Modelo político	A maioria dos capitalistas defende uma república democrática, com participação passiva via voto popular.	Democracia participativa e representativa.
EIXOS ECONÔMICOS	Concepção econômica	Defende o lucro, a liberdade econômica, do direito de escolha do consumidor e o crescimento econômico.	O Estado controla a economia, sendo responsável por proporcionar programas e meios para reduzir a desigualdade social.
	Princípios	Concorrência e competição	Cooperação
	Características	Individualismo	Coletividade
	Controle produtivo econômico	Domínio total ou parcial dos meios de produção nas mãos da economia.	Executado pelo Estado.
PROJETO EDUCACIONAL		Compromisso político e social com a formação dos estudantes	Lógica de mercado: performatividade e cultura de desempenho
PRINCÍPIOS-CHAVE		Coletividade Cooperação e solidariedade	Individualidade Competitividade

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

DISCUSSÕES PRELIMINARES

No campo dos estudos sobre as políticas educacionais, Ball (2017) é um pesquisador inglês que na busca de analisar a escola inglesa elucidou o escopo performativo circunscrevendo esta instituição e assim os docentes. Noutra pesquisa, é evidenciado como as políticas educativas na Inglaterra tem produzido uma prática pedagógica passiva e despolitizada quanto a propósitos sociais, uma vez estarem voltadas a uma cadeira de entrega (deliverology) para preparar a nação para o século XXI (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Tais análises apresentam a concepção da performatividade como mecanismo central de transformação dos profissionais públicos no contexto da perspectiva de gerencialismo e Nova Gestão Pública (NGP), como proposta global para o século XXI (Ball, 2001). Desde o fim dos anos 90 as pesquisas deste pesquisador passaram a se dedicar as articulações entre o processo de globalização e a educação pública. Segundo destaca, este processo implica em um novo paradigma de uma única concepção de sociedade mundialmente competitiva, a qual cinde o modelo de educação localmente administrado e repercute no esvaziamento das concepções políticas específicas sociais de cada Estado Nação nos campos econômico, social e mesmo educativo (Ball, 2001).

Em suas reflexões, Ball (2001) aponta que no cerne desta ruptura os espaços micro-locais são implicados pelo que chama de "novas tecnologias políticas", que tem como propósito modificar as práticas e as subjetividades, sobretudo, dos profissionais atuantes neste campo, no conjunto de medidas pró-mercado, 'tomadas de empréstimo' do mundo empresarial e baseadas na lógica de mercado enquanto novo paradigma de governo público, buscando centralmente: "a mercantilização do setor público; e [...] a penetração da cultura de consumo em novos espaços geográficos e sociais" (Ball, 1998, p.132).

Primeiramente Ball (1998) apresentou cinco elementos envolvendo a educação: o neoliberalismo, enquanto ideologia do mercado; a nova economia institucional, combinando "devolução com objetivos e incentivos institucionais, por meio da indução de programas de gerências localmente baseadas" (p.127); a teoria da escolha pública, extensivamente usada nas reformas norte-americanas; o novo gerencialismo, pela "inserção das teorias e técnicas da gerencia empresarial e do "culto da excelência" nas instituições do setor público" (p.128); e, por fim, a performatividade, uma influência que se liga às demais ideias.

Mais tarde, aprimorou este conjunto de políticas por três núcleos: "a forma do mercado, gestão e performatividade" (Ball, 2001, p.105). Tomou como referência o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, *Organisation for Economic Co-operation and Development* - OECD, 1995), o qual prevê não somente a introdução de novas estruturas e incentivos, mas a constituição de novas relações subjetivas em um programa, claramente, orientado para o desempenho (Ball, 2001). Estas análises são reforçadas sequencialmente quando evidencia a convergência no entorno da performatividade nas agendas de organismos internacionais dirigidas á completude educacional (Ball, 2017).

Conforme Ball (2001), a forma de mercado sujeita o conceito e os propósitos da educação, com relações sociais e processos pedagógicos que promovem um

"novo ambiente moral tanto para consumidores quanto para produtores no âmbito de uma civilização comercial" (p.108). A gestão é essencial para a reforma política e a reengenharia cultural do setor publico, conduzindo pedagogias invisíveis de administração, voltadas à qualidade e excelência e perante formas de controle empresarial de marketing e competição, por meio de "novas formas de vigilância e auto-monitoramento, como por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados" (Ball, 2001, p. 109). Disso, aumenta a individualização e se destroem possibilidades solidárias e sindicais ligadas por um ideal comum, o que altera profundamente o ato do ensino e da docência.

A performatividade, por sua vez, representa a imensidão de bases de dados, reuniões de avaliação e análises anuais, relatórios, visitas de garantia de qualidade, publicação periódica de resultados, inspeções e análises de pares, por meio de julgamentos, medidas, comparações e metas, impulsionadas pelas informações coletadas de forma contínua, registradas e publicadas, muitas vezes sob a forma de tabelas, gráficos, e análise estatística detalhada, buscando o monitoramento e controle das práticas profissionais. Ela define,

> [...] uma cultura ou um sistema de "terror" que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de "qualidade", ou "momentos" de produção ou inspeção. Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação (Ball, 2001, p.109).

De acordo com Ball (2010), o conceito de performatividade foi retirado de Jean Lyotard (1988), quem a identificou no seio do redimensionamento das nações desenvolvidas que, em busca de se tornarem mais competitivas, expuseram-se "a otimização da relação global entre os seus *input* e *output*, ou seja, seu desempenho" (p.21), produzindo "matrizes de input/output, segundo uma lógica que implica a comensurabilidade dos elementos e a determinabilidade do todo" (p. XVI). E conforme nota do editor, "na tradução para o português preferiram-se as palavras desempenho ou eficiência mensurável como tradução de *performativité* e *performatif*" (Lyotard, 1998, p.18), pois referenciam a mesma noção da performance ótima, usada na teoria de linguagem e originária das teorias de sistema da termodinâmica, para exprimir a evolução da relação, sempre calculável, entre *input (o que entra)* e *output (o que sai)*. Logo, identifica-se a articulação entre performatividade e o conceito de desempenho que é apresentado nos últimos dois capítulos da obra de Lyotard (1998) para referir elementos sobre a realidade do cenário universitário que o autor se propõe a refletir.

Conforme Santos (2004), a exploração da performatividade por Ball aconteceu em um texto de 2001 [213], o que na língua portuguesa ocorreu no texto de Ball

[213] Santos (2004) se refere como primeira explanação de Ball sobre a performatividade, o texto *Performativities and fabrication in the education: towards the performative society,* publicado no livro *The performing school*, de Geelson e Husbands, editado pela Routledge Falmer, em 2001.

(2002), publicado em Portugal, e que no Brasil teve partes publicadas dois anos mais tarde (Ball, 2004). Percebe-se que Ball vai paulatinamente tencionando a categoria da performatividade até anunciá-la como método central para reformar professores e mudar o significado do ser e estar docente (Ball, 2005; 2010).

Pode-se observar que Ball (2010, p. 41), baseia-se na perspectiva lyotardiana, contudo vai além, assumindo tal concepção pela nomenclatura de performatividade, como "um sistema de medidas e indicadores (signos) e jogo de relações". Enquanto a performance em si mesma se refere a uma medida de aumento da eficácia de um sistema, o uso da performatividade no campo da política social e do setor público visa exprimir um instrumento mais amplo de organização de novos modos de gestão, o qual se centra no desempenho para modificar subjetividades profissionais e pessoais. Considera-se que a performance, ou o desempenho, é o ponto inicial para produzir um complexo conjunto de táticas para sustentar à operacionalização da performatividade.

Em uma entrevista, Ball (2015) declara que seu uso do conceito da performatividade parte da recorrência dos sistemas de classificação e numeração na educação, por meio de formas de medir, avaliar e equiparar o desempenho dos sujeitos educacionais, tais que docentes. Sintetiza uma série de medidas performáticas, altamente prescritivas e responsabilitórias, injetadas através de sistemas de indicadores de desempenho, metas, tabelas de classificação e rankings, programas de formação, e mecanismos de valorização salarial e de carreira, via bonificações e premiações, voltados à constituição do professor no contexto político educacional da Inglaterra, desde o fim do século XX, de preparação para o novo século (Ball, 2017).

Segundo Ball (2005), o sistema educacional inglês construiu um leque performativo que dinamiza uma luta pela visibilidade e pela excelência nos sujeitos educacionais, o que resulta em que o cotidiano é imerso por uma frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições. Para ele, isso inclina os docentes a atingir sempre e cada vez mais o máximo desempenho, ser sempre e cada vez melhor, alcançar a mais alta classificação, buscar pontos por reconhecimento e meios passíveis de estimular, julgar e classificá-los em termos de resultados.

Ao passo em que as práticas pedagógicas se tornam reféns dessas projeções, são projetados papéis e funções centrados em eficiência, produtividade, e no valor performativo, resultando, ao cabo, na "emergência de uma nova subjetividade – um novo tipo de professor" (Ball, 2010, p.40). É instituído um modelo de docência em que a prática profissional é esvaziada de uma relação baseada entre quem trabalha e seu trabalho em nível de compromissos localizados dentro de diálogos comunais e internos. Também são exauridas possibilidades de reflexão morais, de diálogo para absorver e aprender com, por meio de relações entre a própria narrativa e as questões sociais e estruturais de dentro e de fora e onde o professor não fica parado, dentro de um contexto que os fornece uma base de diálogo, reflexão e debate, um espaço público para o discurso moral e crítico, não fornecendo elementos para refletir sobre seu trabalho e as relações que estabelecem com os outros.

Para Ball (2005), a performatividade é funcional para controlar o que os docentes fazem ou venham a fazer em sala de aula, uma vez que permite um tipo de "ventriloquismo" que visa falar e dizer-lhes o quê e como lecionar. Ao passo em que as possibilidades autônomo-criativas da ação docente se tornam reduzidas, consolida-se, paulatinamente, uma alienação do "eu" profissional docente. O trabalho docente é reduzido de seus compromissos humanísticos se tornando nada mais do que "representações grosseiras que se conformam à lógica da produção de mercadorias" (BALL, 2005, p.549). Consequentemente, compromissos e discursos socialmente justos são ruídos, especialmente, considerando-se o fato de que em sua essência a lógica performativa se norteia em pressupostos mercantis e assentados em individualização e competição, com vista ao desenvolvimento econômico produtivo mundial, no lugar da valorização de um projeto de educação como bem público e a serviço de horizontes manifestados por cooperação, coletividade e solidariedade.

Considerando-se os resultados dessa lógica sobre a profissão docente, transformando-a num processo obsoleto e passivo de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do orçamento, elucidam-se os efeitos direitos que são produzidos sobre escolas e docentes, e que agrupados e analisados mais amplamente se desdobram sobre o projeto de educação e sociedade.

> O efeito de primeira ordem da performatividade em educação é para reorientar as atividades pedagógicas e acadêmicas para com aqueles que são susceptíveis a ter um impacto positivo nos resultados de desempenho mensuráveis para o grupo, para a instituição e, cada vez mais, para a nação, e como tal é um desvio de atenção dos aspectos do desenvolvimento social, emocional ou moral os quais não têm nenhum valor performativo mensurável imediato. Um efeito de segunda ordem é que, para muitos professores, isso modifica a forma pela qual eles experienciam o seu trabalho e as satisfações que eles obtêm a partir dele – o seu sentido de propósito moral e de responsabilidade para com os seus alunos é distorcido. A prática pode vir a ser experienciada coo inautêntica e alienante. Compromissos são sacrificados pela impressão. A força e a lógica bruta de desempenho são difíceis de evitar. Evitá-las, em certo sentido pelo menos, significa desapontar a nós mesmos, aos nossos colegas e à nossa instituição. Há um conjunto específico de habilidades a serem adquiridas nessa situação – habilidades de apresentação e de presunção, fazendo o máximo de nós mesmos e fazendo de nós mesmos um espetáculo. Estruturas sociais e relações sociais são substituídas por estruturas informacionais. O ponto é que nos tornemos calculáveis ao invés de memoráveis. Essa é uma mercantilização do profissional público (Ball, 2014, pp.67-68).

Neste sentido, entende-se que não se trata apenas de uma técnica que atinge estruturas, e sim age na subjetividade, nos valores de ser e vir a ser das pessoas, implicando nas relações pessoais e sociais que são estabelecidas, o que reflete sobre a educação escolar e seu papel e função pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração que esta pesquisa tem como propósito investigar efeitos das políticas educacionais sobre docentes público-escolares, elegeu-se o conceito da performatividade desenvolvido por Stephen Ball como categoria de estudo, por considerá-lo potencial para embasar a compreensão do trabalho docente escolar, enquanto micro-contexto, em articulação às questões macrossociais. Tal como se identificou ao longo deste estudo, a performatividade é um desdobramento na realidade escolar, atrelada a políticas educacionais em avanço em um dado momento histórico, a partir de 1990, dentro de medidas voltadas ao setor público dos países, tais como são a educação e seus profissionais - os docentes, com vista ao fortalecimento do programa econômico global.

Com apoio dos estudos, Ball (2001) tem-se defendido que a penetração da performatividade é uma característica chave da NGP/gerencialismo, a qual possibilita disseminar os valores, relações e subjetividades mercantis nas arenas da prática escolar, o que redimensiona o sentido e o significado da educação e da função docente.

Nesta tônica, compreende-se a validade de trazer a tona os elementos envolvidos na performatividade porque influem no plano macrossocial para a ratificação de um projeto de mercado, privado e capitalista, ensejado pelos critérios econômico-produtivos, competição e individualismo, no lugar de um projeto democrático, socialmente referenciado pelas motivações locais da comunidade em que se insere e centrado em solidariedade, coletividade e cooperação.

Refletir sobre a disseminação destes modos políticos é sumário para se pensar sobre o projeto de educação e de sociedade que se defende. Investigar os efeitos da performatividade, no contexto das políticas educacionais que se encontram em vigência na realidade educacional, sobre o trabalho docente na escola pública potencializa uma reflexão aprofundada sobre os sentidos e significados da escola pública, principalmente, ao evocar a docência como um trabalho social, que é envolvido de compromissos, valores, decisões e escolhas sociais e políticas (Oliveira, 2010). Esta acepção da docência é, pois, uma posição que, contrapõe-se às acepções, que historicamente ligam tal profissão, a sacerdócio e a neutralidade ou naturalidade, e assume o papel sumário dos docentes na construção de um projeto de educação democrático (Kuenzer, 2011).

É uma discussão importante em ser considerada, em vista de sua pouca profundidade nos outros nacionais, para se pensar o projeto de educação brasileira, especialmente, tendo em vista os movimentos recentes (em 2009 e 2014, com a extensão da obrigatoriedade da educação básica) de extensão da educação básica, da educação infantil ao ensino médio, sendo de compromisso do Estado efetivá-la com plenitude enquanto direito público subjetivo de todo e qualquer cidadão.

REFERÊNCIAS

Ball, S. (1998) Cidadania global, consumo e política educacional. In Silva, Luís H. *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp.121-137). Petrópolis: Vozes.

Ball, S. (2001) Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, 1, 2, 99-116.

Ball, S. (2002) Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, Braga, 15, 2, p. 3-23.

Ball, S. (2004) Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. Educação e Sociedade, Campinas, 25, 89, 1105-1126.

Ball, S. (2005) Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35, 126, 539-564.

Ball, S. (2010) Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 35, 2, 37-55.

Ball, S. (2014) Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG.

Ball, S. (2017) Entrevista: Estandarización y docencia. La entrevista Educativa (por José Weinstein). Educarchile. 5 de janeiro de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yXi7Foad7O0. Acesso em 10/03/2017.

Ball, S. (2017) The Education Debate. Bristol: Policy Press/University of Bristol.

Ball, S. (2016) Maguire, M; Braun, A. Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

Clarke, J; Newman, J. (2012) Gerencialismo. Educação e Realidade, 37, 2, maio/ago, p. 353--381.

Kuenzer, A. (2011) A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. Educação e Sociedade, Campinas, 32, 116, jul.-set, p. 667-688.

OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development. Governance in transition: public management reforms in OECD countries. Paris: OECD, 1995.

Oliveira, D. (2004) Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, 25, 89, 1127-1144.

Oliveira, D. (2010) Trabalho docente. In Oliveira, D; Duarte, A; Vieira, L. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.

Lima, L. (2008) A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez Editora.

Lyotard, J. F. A (2009) Condição Pós-moderna. Tradução Ricardo Barbosa. Lisboa: Gradiva.

Mainardes, J. (2006) Abordagem do ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a análise de Políticas Educacionais. Educação e Sociedade. Campinas, 27, 94, 47-69.

Mainardes, J. (2018) Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. Laplage em Revista. Sorocaba, 4, 1, jan/abr., 186-201.

Robertson, S. (2012) "Situando" os professores nas agendas globais de governança. Revista Teoria e Prática da Educação, 15, 2, maio/ago, 9-24.

Santos, L. L. (2004) Formação de Professores na cultura do desempenho. Educação e Sociedade. Campinas, 25, 89, set-dez, 1145-1157.

Souza, A. R. (2015) A política educacional e seus objetos de estudo. Relepe, 1, 1, 75-89.

Contrato docente no ensino superior privado: a nova reforma trabalhista no Brasil

Jussara Fidelis
Elsa Estrela

Abstract
In Brazil, legislation was enacted in 2017 to support the interests of companies. This reversed the logic that inspired the creation of labor legislation, which prioritized worker protection. This legislation revoked the principle of protection of employees before the employer, reduced the bargaining power and collective bargaining managed by unions, by increasing the possibility of signing various employment contracts with companies without interference from unions, as well as restricting the performance of the Judiciary and also of workers' access to justice. From this scenario, one can notice a difference between the contracting criteria in the old labor legislation (collective labor agreement) and the new criteria for hiring teachers. Taking this path into account, one can understand the process of changes that the new legislation tries to impose on Brazilian private higher education. The objective of this study is to show some reflections of the new labor reform and its effects on hiring, of the teachers of the private higher education institutions, according to the changes from the reform. Using a literature review methodology, some authors were used in order to theoretically base the proposed objective. The results achieved at this stage indicate that possible changes in the hiring process resulting from the reform can jeopardize the quality of teaching through intermittent contract, modular classes, termination of benefits, pejotization and various employment links, resulting in a lack of prestige for the profession teacher. It is concluded at this stage that the aforementioned issue is still the subject of numerous discussions due to the fragility of its implementation and its effective implications in the hiring process, difficulties in working hours, professional and salary devaluation, overcrowding of classrooms, fatigue in due to multiple job links, lack of encouragement for further training courses.

Key words: labor reform; collective agreement; employment contract; private higher education

INTRODUÇÃO

No Brasil, em dezembro de 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) [214] que dava às instituições de ensino maior auto-

[214] Lei 4.024/61

nomia no que diz respeito à sua organização administrativa, desafiando o ensino privado a se reorganizar, questionando o modelo educacional vigente e propondo uma educação alternativa aos modelos tradicional e técnico-desenvolvimentista.

Com a promulgação da Lei, houve uma revolução nos estabelecimentos de ensino que se estendeu a todo setor privado. Mesmo o Brasil passando por um governo militar, foi possível uma renovação pedagógica. Associe-se a esse fato o crescimento da classe média e as dificuldades pelas quais passavam as escolas confessionais, entre elas ofertar vagas na proporção do crescimento da demanda. Nesse período, o crescimento econômico do país estava iniciando e a precária qualidade do ensino público era fator de travamento desse crescimento. Nesse cenário, a melhoria da qualidade do serviço educacional prestado era necessária e a instituição de ensino superior particular aproveitou o momento para impulsionar o crescimento do setor privado. O que se verificou é que as instituições de ensino superior privado, mantidas por educadores e empresários da educação, se viram em um ambiente econômico [215] propício para o seu crescimento.

O crescimento do ensino privado ocorreu, no Brasil, inicialmente abrangendo a educação básica e, posteriormente, a partir dos anos 1990, também no ensino superior, que tinha por finalidade formar um profissional com conhecimentos serem utilizados na indústria. Na última década, as relações entre ensino privado e Estado brasileiro vêm sofrendo mudanças significativas. Está em curso uma substancial redução do papel do Estado em relação à proteção ao docente, o que terá efeitos nas condições de vida e trabalho, além de poder reduzir a capacidade de negociação dos sindicatos, em um cenário econômico conjuntural extremamente hostil.

O desempenho da economia no terceiro trimestre vem se caracterizando pelo aumento da instabilidade no mercado financeiro combinado com a continuidade do lento processo de recuperação da atividade econômica. [...] O mercado de trabalho tem refletido a atividade econômica relativamente morna, com uma taxa de desemprego em lenta desaceleração, e ainda em patamar muito elevado [...] (IPEA, 2018, p.1).

No Brasil, foi instituída, no ano de 2017, uma legislação favorável aos interesses das empresas. Com isso, reverteu-se a lógica que inspirou a criação da legislação do trabalho, que priorizava a proteção ao trabalhador. Tal legislação revogou o princípio de proteção ao empregado perante o empregador, reduziu o poder de negociação e de contratação coletiva administrada pelos sindicatos, via ampliação da possibilidade de se firmar contratos de trabalho diversos com as empresas sem interferência dos sindicatos, além de restrição da atuação do Poder Judiciário e também do acesso dos trabalhadores à Justiça. Tolêdo (2018), também afirma que: a Lei da Reforma Trabalhista, antes mesmo da sua promul-

[215] Milagre económico brasileiro é a denominação de um período da história do Brasil que durou de 1968 a 1973. Esse período foi caracterizado por aceleração do crescimento do PIB (Produto Interno Bruto), elevada industrialização e baixos níveis inflacionários.

gação, estava originando inquietação aos trabalhadores, empregados, operários, juristas e demais profissionais da área trabalhista. Isso se justificava em razão das inovações contraproducente aos trabalhadores ocasionados pela Lei. Ousamos afirmar que a Lei possui, em função disso, um caráter bastante paternalista.

> Na experiência empírica, não há evidências que a reforma possa trazer os resultados esperados para melhorar as condições de competitividade e produtividade da economia, com efeitos sobre a geração de emprego. No máximo ela reforça a opção do Brasil se inserir na economia globalizada, com base em uma competitividade espúria, em que prevalecem baixos salários e pequena proteção. Considerando a trajetória do mercado de trabalho no Brasil e as experiências internacionais de implementação de reformas trabalhistas com o mesmo conteúdo, os efeitos tendem a ser bastante prejudiciais aos trabalhadores na perspectiva de assegurar uma melhor condição de trabalho (Krein, 2018, p.96).

Nesse cenário, o artigo visa apontar a diferença entre os critérios de contratação na antiga legislação trabalhista (convenção coletiva de trabalho) e os novos critérios de contratação de docentes. Entre os temas abordados estão a Legislação trabalhista e convenção coletiva; o processo de contratação de docentes no ensino superior privado no Brasil e a Legislação atual a partir de 11/ 2017. Tendo-se em conta essa trajetória, pode entender-se o processo de modificações que a nova legislação tenta impor ao ensino superior privado brasileiro.

CONTRATO DE TRABALHO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

O Direito do trabalho é a esfera do direito que estabelece as relações entre empregado e empregador, com o propósito de consolidar as diretrizes gerais para oferta da mão de obra e contratação para atividade laboral a ser realizada.

É o ramo jurídico formado pelo conjunto de normas jurídicas e instituições especializadas que regula o trabalho humano prestado para outra pessoa, de forma pessoal, subordinada, remunerada e não eventual, tendo por finalidade a proteção e a promoção da melhoria da condição social do trabalhador (Oliveira, Dorneles, 2013, p.24)

Nascimento (2011, p.59) define direito do trabalho como o "ramo da ciência do direito que tem por objeto as normas, as instituições jurídicas e os princípios que disciplinam as relações de trabalho, determinam os seus sujeitos e organizações destinadas à proteção desse trabalho em sua estrutura e atividade". É o ramo jurídico especializado, que regula certo tipo de relação laborativa na sociedade contemporânea

A caracterização da mão de obra somente poderá ser concedida mediante a elaboração do contrato individual de trabalho que, pelo artigo 442º da consolidação das leis de trabalho (CLT) [216] "estabelece como o acordo tácito ou expresso,

[216] Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

correspondente à relação de emprego". Ou seja, o contrato individual de trabalho trata das relações de emprego, entre empregado e empregador e, desta forma, há um vínculo empregatício, que é a relação entre as partes, estabelecida por meio de um contrato de trabalho que aponta a prestação dos serviços que serão prestados à empresa. Cabe destacar, então, que o docente do ensino superior privado presta serviços para instituições mediante um contrato individual de trabalho em consonância com a convenção coletiva de trabalho, conforme estabelecido na CLT, artigo 611º:

> § 2º - As Federações e, na falta desta, as Confederações representativas de categorias econômicas ou profissionais poderão celebrar convenções coletivas de trabalho para reger as relações das categorias a elas vinculadas, inorganizadas em Sindicatos, no âmbito de suas representações. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967).

A Convenção Coletiva de Trabalho (CCT) é o acordo de natureza normativa que gera obrigações entre as partes, assinado entre o sindicato dos trabalhadores (docentes) e o sindicato patronal, que estabelece cláusulas de trabalho apropriadas, na esfera das suas respectivas representações, às relações individuais de trabalho. Costa (1977, p. 369) afirma que se trata do acordo entre duas associações profissionais legalmente reconhecidas e representativas de categorias opostas, ajustado para o fim de regular obrigatoriamente as relações de trabalho, formadas entre os indivíduos que integram as categorias representadas.

A composição é realizada na data base[217], através da convocação de uma assembleia geral que, por meio do processo de negociação coletiva, discute os reajustes, pisos salariais, benefícios, direitos e deveres dos docentes e empregador. A convenção coletiva de trabalho tem por finalidade reunir um grupo de docentes com os representantes das instituições patronais. Seus efeitos alcançam todos os contratos individuais de trabalho dos docentes das instituições representadas pelo sindicato patronal.

Uma vez os sindicatos, autorizados pelas respectivas assembleias, estando de acordo com as condições estabelecidas na negociação, formalizam e assinam a referida convenção coletiva de trabalho. Posteriormente, para ter legitimidade, esta convenção deve ser registada e homologada no Ministério do Trabalho, entrando em vigor três dias depois da data do protocolo na Delegacia Regional de Trabalho. Em seguida, suas determinações são aplicáveis a todos os empregadores e a todos os docentes, associados ou não dos sindicatos, do ramo de atividade em que a negociação se desenvolver. Portanto, a convenção coletiva de trabalho torna-se:

> O convênio entre o sindicato operário e o sindicato patronal correspondente ou empresas individualmente consideradas, tendo por objeto principal a estipulação de

[217] Lei nº 7.238, de 29 de outubro de 1984, § 1º - Entende-se por data-base, para fins desta Lei, a data de início de vigência de acordo ou convenção coletiva, ou sentença normativa.

> normas a serem respeitadas através dos contratos individuais de trabalho e por objeto secundário a criação de direitos e obrigações assumidos pelos próprios convenentes. (Costa, 1977, p.379)

Neste convénio, as partes fixam a presente convenção coletiva com vigência no prazo máximo de até dois anos, ficando estabelecido que no Brasil a data base da categoria é o dia 1º de setembro de cada ano. A CCT abrangerá as categorias e a todo pessoal docente contratado em estabelecimento de Ensino Superior de uma determinada região.

Os pisos salariais da categoria são definidos na cláusula que consta na convenção coletiva de trabalho. Por exemplo, no estado do Paraná, na CCT com vigência até 31 de agosto de 2017, foram estabelecidos os seguintes pisos salariais, conforme a tabela:

Tabela 1.
Piso salarial Estado do Paraná

	A	B	C	
Categoria	Salário Base (R$)	D.S.R. 1/6 de A (R$)	H. Ativ. 12% de A + B (R$)	Total A+B+C (R$)
Graduação	24,03	4,00	3,36	31,39
Pós-Graduação	40,38	6,73	5,65	52,76

Fonte: Sinpes-Pr (2017) https://sinpes.org.br/site/convencao-coletiva-de-trabalho-20152017/

Assinada e homologada a CCT, nenhuma instituição de ensino poderá pagar piso inferior ao estabelecido, salvo acordo firmado com o sindicato, assistido pelo SINEPE[218], sob pena de invalidade do mesmo. Também são definidos os planos de cargos e salários previstos no regimento interno ou planos de carreira de cada Instituição de Ensino, desde que não contrariem o estabelecido nas cláusulas anteriores nem as regras convencionais e legais aplicáveis às categorias convenientes.

[218] Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino tem por objetivo de obter representatividade para a categoria patronal, surgiu a primeira forma de organização de escolas particulares do Estado, primeiramente a Associação dos Estabelecimentos Particulares de Ensino no Estado do Paraná, que, posteriormente, foi transformada em Sindicato em 20 de abril de 1949. Mais tarde, com a criação do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Norte e o do Noroeste do Paraná, foi alterada sua base territorial, bem como a denominação que passou a ser Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Curitiba - SINEPE/PR-CURITIBA. A Assembleia Geral do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Curitiba - SINEPE/PR-CURITIBA, realizada em 16 de agosto de 2004, mudou a sua denominação para Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Paraná, neste Estatuto denominado, também, como SINEPE, SINEPE/PR ou, simplesmente Sindicato das Escolas Particulares.

Contratação de docentes do ensino superior privado no Brasil

A partir desse arcabouço jurídico acordado na convenção coletiva para a contratação dos docentes, é possível traçar o perfil desejado do docente, além de especificar as qualificações inerentes ao cargo determinadas pela Instituição, como habilidades didático-pedagógicas, formação em uma área específica do conhecimento e experiência profissional.

Ao docente, não basta apenas "ministrar aulas", um elemento chave para bom desempenho no ambiente acadêmico é a motivação, pois a satisfação e realização pessoal e profissional do docente despertam muito mais interesse nos discentes para o querer aprender. Além do aspecto motivacional, o carisma torna-se essencial, isto é, a habilidade, a capacidade de encantar, persuadir o outrem, através da sua forma de ser e agir no momento de transmitir o conhecimento. Ou seja, o carisma, torna-se um diferencial e desperta o interesse dos acadêmicos, a serem participativos no transcorrer da aula, mesmo que nesse ambiente possam existir possibilidades de dispersão ou desatenção.

> O docente [...] tem como tarefa ou missão a transmissão de conhecimentos. Ele é o principal agente dos propósitos da educação por executar as atividades que visam desenvolver as capacidades intelectuais, psíquicas e morais da pessoa humana, englobando práticas individuais e estatais ou institucionais" (Padilha, 2018: 4). Por outro lado, "o professor é um dos protagonistas, indispensáveis, do processo educacional, o qual visa à transferência de um conhecimento e de uma autonomia crítica desse conhecimento para o discente, permitindo que este, mais que um técnico em algum dos saberes da humanidade, possa tornar-se um cidadão (Nelson, 2016, p.179).

Ou seja, nesse cenário, o docente do ensino superior privado, como requisito para sua contratação, não deveria se limitar em transmitir os conteúdos programáticos especificados de sua respectiva disciplina, isto é, a atribuição do docente deveria ir além dos conteúdos especificados, uma vez que ele se tornava por diversas vezes um "mediador" no ambiente universitário.

Esse "mediador" deveria ser acessível e receptível aos acadêmicos a fim de estimular o bom relacionamento interpessoal visto essas serem premissas fundamentais para o processo de transmitir, bem como para que o aprendizado pudesse transcorrer na maior normalidade possível. Do mesmo modo, o docente deveria sentir-se confiante e ter domínio sobre o conteúdo programático. Para que isso fosse possível, seria fundamental manter-se atualizado na área de conhecimento da sua especialização. Esta qualidade denota preparo e, assim, incentiva, facilita e estimula o aprendizado.

As qualificações, ou seja, as competências, conhecimentos, habilidades, capacidades, saberes e práticas, todos os pré-requisitos para o cargo de docência eram aferidas a partir da formação de uma banca avaliadora para o processo de contratação, constituída por dois professores da área e também pelo coordena-

dor do curso, que analisavam e ponderavam as referidas qualificações, a fim de atender os critérios estabelecidos pela Instituição.

Nesse contexto, a admissão do docente era realizada mediante critérios de seleção definidos pelo colegiado do curso, sendo considerada relevante a sua experiência profissional, desde que relacionada com as disciplinas a serem a ele atribuídas. Outro critério para sua contratação e oportunidade de carreira era a comprovação da sua constante qualificação/atualização no âmbito de sua atuação profissional. Constituía ainda requisito importante a experiência profissional no magistério superior e no mercado de trabalho, dentro de sua área profissional de atuação. As formações profissionais dos docentes contratados os habilitavam, plenamente, a conduzir o projeto pedagógico do curso, pois passavam por um processo seletivo coerente com as necessidades institucionais, comprovadas pelo *Currículo Lattes* dos mesmos.

Desta forma, para devida contratação, os docentes deveriam ter as qualificações exigidas à disciplina a ser lecionada, ou seja, estando aptos profissionalmente para atenderem as necessidades do curso. Além disso, a experiência dos mesmos deveria ser compatível com as exigências dos processos de ensino e aprendizagem. A formação profissional dos docentes deveria ter correspondência com as temáticas a serem desenvolvidas nas disciplinas ou módulos que iriam ministrar, de modo a promover uma melhor compreensão dos conteúdos programáticos com o contexto laboral.

De um modo geral, a análise do currículo e a trajetória profissional do corpo docente deveriam demonstrar que estes adquiriram competências profissionais que os tornassem competentes a atuar na docência e relacionar o conteúdo programático com a sua prática profissional, em conformidade com o projeto pedagógico do curso.

A partir desses critérios estabelecidos, os docentes desempenhavam sua atividade com comprometimento, nas suas designações de tarefas, de propor junto da coordenação do seu curso de graduação mecanismos para assegurar e melhorar a qualidade do ensino. Também participavam das reuniões e solenidades dos colegiados, dedicando-se em elaborar, a cada período letivo, o devido plano de ensino de sua disciplina e submetê-lo à coordenação do curso para a devida apreciação e homologação.

Ainda nesse contexto, ministravam o conteúdo das disciplinas e asseguravam a execução da totalidade do conteúdo programático em cronograma preestabelecido, realizavam satisfatoriamente a orientação de trabalhos académicos e quaisquer atividades extracurriculares previstas ou não na sua disciplina, participavam ativamente do cumprimento das disposições referentes à verificação do aproveitamento acadêmico. Ademais, também participavam, quando convocados, em comissões responsáveis pela organização dos processos seletivos e/ou avaliativos, integrando, quando eleitos, os órgãos colegiados, cumprindo e fazendo-se cumprir quaisquer outras obrigações previstas pelo regimento docente da IES de atos normativos baixados por órgão competente, ou inerentes à sua função.

Por outro lado, o momento presente tem mostrado um cenário bem diferen-

te, ou seja, está se perdendo o reconhecimento do docente nas IES privadas devido o entendimento da não necessidade de qualificação do trabalho do mesmo, assim como a falta de respeito pelos direitos conquistados no decorrer da carreira e suas respectivas vantagens trabalhistas estão sendo abolidas no ato da contratação.

REFORMA TRABALHISTA E SEUS REFLEXOS NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL

A reforma trabalhista está claramente impactar de modo direto na contratação e na qualidade do ensino das instituições do ensino superior privado do Brasil, começando pela jornada intermitente, por exemplo, que possibilita restringir o vínculo empregatício/pedagógico do docente com as instituições. Através da jornada intermitente, o professor irá receber somente pelas horas aulas que efetivamente irá ministrar, isto é, ficando excluído o pagamento pelo trabalho extraclasse, implicando em prejuízo ao trabalho do docente. Também está induzindo os docentes a buscarem novos contratos de trabalho, com outras instituições, ou seja, projetos distintos e cenários diversos que comprometem a qualidade do desempenho da profissão. É relevante destacar que a profissão docente é bem mais representativa, pois ao professor compete o planejamento e organização das atividades didático-pedagógicas, uma vez que este realiza trabalhos, práticas e ações diretamente com os alunos. O docente tem um fazer diferente, precisa conhecer o corpo discente em sala, elaborar, corrigir avaliações, propor trabalhos, realizar o registo de notas, apontamento das aulas, planejar uma proposta didática, instrutiva, dentre outras atividades.

O papel estratégico dos professores na promoção de uma educação de boa qualidade é amplo e internacionalmente reconhecido, ainda que tal reconhecimento nem sempre se traduza em políticas de formação e valorização destes profissionais, de modo a levá-los a desempenhar com eficiência a tarefa que lhes cabe (Barreto, 1991, p. 11)

Não obstante, a reforma ainda aponta outros itens prejudiciais, como o término das férias coletivas dos docentes, a partir da possibilidade de fracionamento das férias, em até três períodos e principalmente o fenômeno da pejotização, "transformar o empregado em prestador de serviços por CNPJ [219] (Melek, 2017, p.74).

Silva e Alves (2017, p.14), afirmam ainda que a pejotização:

> É constituída pelo significado da transformação do docente pessoa física em pessoa jurídica. O tomador de serviço o impõe como condição para a contratação ou permanência no emprego, na intenção eminente de afastar a relação de emprego e

[219] Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica.

> consequentemente as proteções e garantias advindas desta. Os docentes são convencidos a se sujeitarem a tal situação sob a promessa de aumento da remuneração compensatório, pois não há mais que suportar a pesada carga tributária sobre o contrato de trabalho. Em outras situações concordam com a fraude por simples zelo do trabalho.

O contrato do professor anterior, na reforma trabalhista, era no mínimo mais íntegro, pois, a cada cinco anos, os docentes recebiam, mensalmente, 5% (cinco por cento) por quinquênio de serviços ininterruptos prestados ao mesmo empregador. O quinquênio era calculado sobre o salário base acrescido do respectivo descanso semanal remunerado (DSR) [220]. Também era assegurado um adicional de 12% (doze por cento) do salário do docente, para cumprimento de hora-atividade. Durante o período de recesso escolar, fazia jus ao docente o mesmo salário do período de aulas, além da segurança de que o docente não poderia ser transferido de disciplina, grau ou turno diferente daqueles para os quais foi contratado, salvo com consentimento expresso ou mediante solicitação do mesmo. No contexto atual, não existe definição, seja na contratação intermitente, na terceirização ou na negociação individualizada.

Desta maneira, as instituições podem estruturar módulos de disciplinas para serem ministrados em alguns dias e com a contratação do docente exclusivamente para esses dias. Tão logo o módulo seja encerrado, o docente pode ser imediatamente dispensado. Em função disso os docentes irão perder seus direitos já conquistados, como por exemplo, o décimo terceiro salário, férias remuneradas e outros benefícios já conquistados. Outra situação que provoca estado de repúdio é a possibilidade das instituições formalizarem acordos de trabalho individuais e não mais coletivo com os docentes. É a possibilidade para desencadeamento de negociações particulares de salário e adicionais diretamente com o empregador, ou seja, o que está em risco agora são conquistas coletivas de vários anos.

Neste cenário, a remodelação das Instituições do Ensino Superior Privado brasileiro é uma questão em constante debate, e a Lei de Diretrizes e Bases para a educação, Lei nº 9.394 [221], retrata as finalidades da educação do ensino superior.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
II formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
III incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o

[220] Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Art. 67 - Será assegurado a todo empregado um descanso semanal de 24 (vinte e quatro) horas consecutivas, o qual, salvo motivo de conveniência pública ou necessidade imperiosa do serviço, deverá coincidir com o domingo, no todo ou em parte.

[221] Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Nota-se que os objetivos do ensino superior, mesmo traçados na Lei que está em vigor desde 1996, vão, efetivamente, além da prática adotada nas Instituições de Ensino Superior Privado.

> Embora exista relevância do docente do ensino superior privado [...] e previsão normativa de princípios que preveem a valorização dos profissionais da educação, há necessidade de condições adequadas de trabalho e de remuneração condigna dos professores. A realidade é que o Brasil tem apresentado um quadro geral de precariedade das condições de trabalho, de desqualificação do trabalho do docente, de aviltamento do salário e de desrespeito aos direitos trabalhistas básicos do docente (Padilha, 2018, p.10).

Na intensificação, oriunda da reforma trabalhista, disciplinas de formação básica, comuns a mais de um curso, são lecionadas para turmas formadas por alunos de diferentes cursos, muitas vezes com necessidades específicas de conteúdo para cada curso, mas que por conta da necessidade de redução de custos acabam sendo matriculados em uma disciplina comum. Nestes casos, cabe ao professor dirimir as diferenças, tornar o conteúdo comum e compreensível a todos, utilizando uma linguagem acessível, que nem sempre, no entanto, atende às necessidades particulares demandadas por cada curso de graduação (Ferreira et. Al. 2015).

Na visão de Antunes (1999, p. 214), aponta-se um novo arranjo do trabalho, "de um lado um efetivo processo de intelectualização do trabalho manual; de outro, e em sentido inverso, uma desqualificação e mesmo subproletarização, expressa no trabalho precário, informal, temporário, entre outros".

Jillou e Cecílio (2015, p. 240) destacam que, mesmo em condições adversas, ao se referirem ao ato de ensinar, os docentes destacam o trabalho docente como uma profissão que lhes proporciona prazer, principalmente o contato com os discentes. As dificuldades apontadas relacionam-se à jornada de trabalho, des-

valorização profissional e salarial, superlotação das salas de aula, cansaço em decorrência dos múltiplos vínculos empregatícios, falta de estímulo para cursos de aperfeiçoamento. Sobressaem também às condições e a organização do trabalho, a infraestrutura das IES e o desejo de mais materiais, além de biblioteca e laboratórios melhor equipados. O momento atual direciona o trabalho dos docentes para uma realidade onde, no ensino superior privado, se limitam apenas a transferir conhecimentos. Nessa perspectiva, Freire (1987, p.18) destaca que:

Reduzimos o ato de conhecer o crescimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer e no conhecimento existente. Algumas destas qualidades são, por exemplo, a ação, reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento existente, a inquietação, a incerteza- todas estas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente.

Diante da nova realidade que se apresentam, os docentes perceberam que, em virtude da reforma trabalhista, houve um desprestígio a profissão, expresso a partir do excesso de horas aulas, baixos salários, que os obriga a assumirem múltiplos vínculos empregatícios. Ou seja, o docente precisa cumprir novas exigências, além de elaborar aulas criativas, com restrição à exposição dialógica. O constante desenvolvimento e aperfeiçoamento em modelos definidos pela instituição tornaram-se obrigações básicas para atuar na área docente, porém, sem qualquer proposta por parte da instituição que possa colaborar ou incentivar o aperfeiçoamento na carreira docente.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova reforma trabalhista tem manifestado implicações no empregado e, mais especificamente, no docente, pois alterou os critérios de contratação e consequentemente induziu à precariedade na qualidade do ensino das instituições de ensino superior privado.

Este artigo teve por finalidade apontar alguns efeitos da reforma trabalhista sobre a profissão dos docentes no contexto institucional privado, oriundas, a partir de agora do viés mercantilista, que influencia e fragiliza a atividade do docente. Ou seja, este professor está sendo penalizado em virtude do contrato de trabalho intermitente, individualizado, pejotizado, tornando-se indispensável assumir outros e novos vínculos trabalhistas em diversas instituições para manter seu nível de renda digno. A prática de gestão que, a partir agora, as instituições estão assumindo é a de organizar o currículo do curso em disciplinas modulares, ou seja, redução da carga horária, para reduzir seus custos na folha de pagamento mensal que, segundo sua interpretação, onera demasiadamente as despesas da instituição.

Além disso, iniciaram um mecanismo de otimização de turmas, constituída por alunos de diversos cursos, períodos ou semestre, que na sua maioria possuem diferentes objetivos, mas que, devido à necessidade de reduzir custos, são

matriculados em disciplinas comuns. Ou seja, cabe ao professor/docente, ministrar um conteúdo comum e de fácil compreensão por meio de um vocabulário acessível, que muitas vezes não atende às expectativas e objetivos demandados pelo corpo discente de cada curso. Isto é, os atuais dilemas presentes nas relações de trabalho do ensino superior privado, devido à insegurança da reforma, implicam em um cenário de frustração e descontentamento do exercício da profissão docente.

A inferência a que se pode chegar é que esta reforma constitui uma nova forma de regulação do trabalho docente, não apenas na sua organização, mas também no seu conteúdo e forma. Inicialmente trouxe mais prejuízos à educação que qualquer mudança curricular já proposta. As novas formas de contratação relegam os docentes a papel secundário nas instituições de ensino, pois os benefícios previstos em convenção coletiva, que garantiam apoio institucional a qualificação do docente, não estão contemplados nos novos contratos propostos sob égide da nova legislação. Tal reforma coloca em risco o desenvolvimento do pensamento crítico e a esperança de emancipação pela educação. No presente, é difícil a comunidade perceber a dimensão do prejuízo que a falta do pensamento crítico faz. Com essa reforma parece ter vencido a lógica da certificação, exclusivamente para o egresso tentar a valorização no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

Antunes, R. (1999). *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a firmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Barreto, A. (1991). Professores do ensino de primeiro grau: quem são, onde estão e quanto ganham. *Estudos em avaliação educacional,* São Paulo, 3, 11-43.

Costa, D. (1977). A Natureza Jurídica da Convenção Coletiva de Trabalho. Revista da Faculdade de Direito da UFMG, 18, 358-394.

Delgado, M. G. (2009). *Curso de Direito do trabalho*. 8ª ed. São Paulo: Ltr.

Ferreira, P., Nascimento, R., & Salvá, M. (2015). Professor: Profissão de Risco. Uma análise do Impacto da Gestão de IES Privadas sobre o Trabalho Docente. *Sociedade, Contabilidade E Gestão*, 9(2).

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido.* 27ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2018). Visão Geral de Conjuntura. Carta de Conjuntura, n40, 3º trimestre de 2018. Brasília: IPEA.

Jilou, V., & Cecílio, S. (2015). Condições de Trabalho Docente e Sofrimento Psíquico no Ensino Superior Privado. *Germinal: Marxismo E Educação Em Debate, 7*(2), 233-241.

Krein, J. (2018). O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista. *Tempo Social*, *30*(1), 77-104.

Melek, M. (2017). Reforma Trabalhista o que Mudou? *Reforma Trabalhista 2017*. Curitiba: Estudo Imediato Editora.

Nascimento, A. (2011). *Iniciação ao direito do trabalho*. 36ª ed. São Paulo: Ltr.

Nelson, R. (2016). *Dos direitos trabalhistas do profissional de ensino (Docente). Revista Fórum Trabalhista - RFT.* Belo Horizonte, 5, 20.

Oliveira, C. de., Dorneles, L. do A. Dorneles de. (2013). Direito do Trabalho. Porto Alegre: Verbo Jurídico.

Padilha, N. (2018). *Relação de Trabalho entre o Professor e a Instituição de Ensino: recordando os direitos especiais do professor empregado.*

Silva, J..; Alves, K. (2017). A Fraude da Pejotização e seus efeitos nas relações de emprego. *Idea Revista*, 8, 2.

Tolêdo, L. (2018). A inconstitucionalidade da instituição de banco de horas por acordo individual. In Delgado (Orgs.). *A reforma trabalhista no Brasil: reflexões de estudantes da graduação do curso de Direito da Universidade de Brasília*. Brasília, DF.

Uma educação literária digital para o português língua não materna (PLNM)

Elda M. S. S. Tomé [222]

Resumo
O presente artigo pretende focar o Português Língua Não Materna (PLNM) enquanto disciplina do currículo nacional para alunos estrangeiros, nomeadamente as questões afetas ao ensino da literatura. Inicialmente, numa primeira etapa do artigo, incorrer-se-á numa breve sinopse da implementação do PLNM, como ―processo lento e inacabado‖ (Pinto, 2007). Far-se-á uma breve incursão em alguma revisão de literatura, que, desde 2007, foi desenvolvida nesta área cujos incrementos foram, sobretudo, em termos académicos e não tanto no seu quadro legal (Pereira, 2017). Mais recentemente, surgiram as Aprendizagens Essenciais (ME, 2018), como um documento curricular básico e que vem atestar a vitalidade desta disciplina. Neste panorama de mudança, e porque vivemos na "era digital" (Siemens, 2006), o PLNM socorre-se, entre outros, de plataformas educacionais, algumas financiadas pelo próprio Ministério da Educação. Já numa segunda etapa do artigo, é feita sumariamente a descrição de um projeto de investigação-ação em curso numa escola básica e secundária pública, através da implementação de uma unidade didática tendente ao desenvolvimento de uma Educação Literária com recurso a dispositivos móveis.

Palavras-chave: língua não materna; currículo; educação literária; dispositivos digitais; m-learning

INTRODUÇÃO

O presente artigo, intitulado, Uma Educação Literária para o Português Língua Não Materna, pretende lançar luz sobre alguns aspetos do processo de ensino e de aprendizagem do Português como língua de escolarização para alunos cuja língua materna é distinta. Esta é também a designação de um projeto de investigação doutoral em curso, a qual assenta sobre o conceito Vygotskyano (1978) de que a aprendizagem é uma construção complexa, mediada de interações, plural e multidirecional.

Neste trajeto pedagógico, social e cultural imbricado, pretende-se também conceber novos ambientes educativos para o Português Língua Não Materna,

[222] Doutoranda da Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Portugal eldatome@gmail.com

consentâneos com as novas mudanças ocorridas na sociedade atual, onde impera o dispositivo digital, metaforizado outrora como lápis do futuro (Papert, 1999), e que, através da literatura, nos escreve ou inscreve na matriz cultural e de cidadania (Buescu, 2015): A Educação Literária vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. (Buescu et al., 2015, p.8)

O PLNM

O Português Língua Não Materna (PLNM) é uma disciplina integrada no currículo nacional dos ensinos básico e secundário. Abarca:

> todos os falantes que têm outras línguas maternas que não o português e que habitam em qualquer país onde o português é língua de socialização, ou mesmo aqueles que aprendem português como língua estrangeira no seu país. (Pereira, 2017, p.95).

Trata-se de uma área disciplinar inserida no ciclo regular de estudos dos ensinos básico e secundário. Na sua génese legal, mais precisamente em 2006, a então Direção Geral do Desenvolvimento e Inovação Curricular publicou uma circular, no sentido de melhor elucidar sobre o público-alvo da disciplina, esclarecendo que o PLNM:

> aplica-se a todos os alunos cuja língua materna não é o português, incluindo os alunos oriundos de países em que o português é língua oficial, havendo no entanto, interferências das línguas maternas, que podem criar problemas de aprendizagem. (DGIDC, 2006, preâmbulo)

Língua materna e não materna

Os contributos, a nível nacional, de Mateus (2002; 2011) e Grosso (2005; 2006) têm vindo a esclarecer as relações e a própria nomenclatura dos conceitos de língua materna (LM) e língua não materna (LNM).

A língua segunda (L2) não sendo materna, é oficial (ou tem estatuto especial), sendo também a língua de ensino e da socialização secundária‖ (Grosso, 2005, p. 608). Ocorre em contexto de imersão e é a que melhor se domina, a seguir à língua materna ou língua primeira é, geralmente, a língua oficial ou das mais reconhecidas, à necessária à participação na vida política e económica de um país e pode ser, também, a língua usada na educação. (Lima, 2011, p.15).

Na realidade, o PLNM, enquanto L2, está ligado a outros conceitos (Pereira, 2017) como língua de acolhimento, língua de integração e língua estrangeira.

Para Barbeiro (2006), na vida escolar, a língua não materna é simultaneamente uma língua de comunicação e de construção cognitiva. Para este autor, a aprendizagem de uma língua é algo complexo e gradual. Considera mesmo que a aprendizagem da língua e do seu vocabulário se molda com a própria vida.

Em paralelo, Ançã (1999) acentua também outra vertente na aprendizagem da língua, defendendo que qualquer falante possui saberes naturais sobre a língua, que se podem manifestar a nível afetivo, cognitivo ou social.

A implementação do PLNM

O processo de implementação do PLNM foi complexo e, segundo Pinto (2007), moroso e inacabado‖.

Efetivamente, até aos anos 80, viveu-se uma aridez teórica e metodológica, no que diz respeito à conceptualização e ao ensino desta disciplina. Na prática, o PLNM, na sua essência conta já com mais de um quarto de século, se não relegarmos a prática já anterior dos leitores de Português no estrangeiro. Nesta década, o PLNM foi sendo institucionalizado em várias frentes. A década de 90 conta com a realização de projetos-piloto ministeriais, dirigidos essencialmente a alunos oriundos de Cabo Verde. No final da década de 2000, foram concebidas as primeiras ações de formação, tendentes à alfabetização de alunos provenientes da vaga emigratória do leste da Europa. Todavia, foi a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que verdadeiramente consagrou, no artigo 8.º, a obrigatoriedade de as escolas proporcionarem atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda aos alunos cuja língua materna não é o português (p. 260). Em 2005, surge um documento orientador fundamental, Português Língua Não Materna no currículo nacional (Perdigão, 2005).

O PLNM tem estatuto de disciplina desde 2006, para o ensino básico, e desde 2007, para o ensino secundário, em conformidade com o Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro, e com o Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto, respetivamente. A partir de 2007, surgem as primeiras licenciaturas na área do PLNM (Lisboa, Porto e Coimbra); incrementa-se a investigação académica; proliferam projetos universitários; despontam periódicos e revistas académicas que versam sobre a temática; inicia-se a realização de congressos anuais em torno desta temática; intensifica-se a formação de docentes e multiplicam-se os manuais e materiais em papel e digitais…

Segundo os últimos dados de relatórios ministeriais publicados referentes ao ano letivo de 2007/ 2008, as escolas portuguesas albergavam já cerca de 90 mil alunos estrangeiros para quem o Português era/é a língua não materna.

Dados mais recentes, solicitados à Direção de Serviços de Estatísticas da Educação, Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário, apresentam um total de quase 37 mil alunos estrangeiros, provenientes de cerca de 77 países diferentes, atestando a vitalidade da emigração par território nacional continental, em conformidade com a figura abaixo parcialmente apresentada:

NACIONALIDADE ESTRANGEIRA		Total Geral	NÍVEL DE ENSINO	
			Ensino básico	Ensino secundário
Total Geral		36 446	27 593	8 853
BR	Brasil	9747	7255	2492
CV	Cabo Verde	4194	3250	944
UA	Ucrânia	2773	1966	807
RO	Roménia	2621	2158	463
AO	Angola	2516	1745	771
GW	Guiné-Bissau	2482	1928	554
ST	São Tomé e Príncipe	1541	1219	322
CN	China	1192	974	218
MD	Moldova (República de)	1152	802	350
GB	Reino Unido	762	616	146
FR	França	715	506	209
ES	Espanha	676	592	84
DE	Alemanha	544	389	155
BG	Bulgária	539	470	69
RU	Rússia (Federação da)	358	248	110
IN	Índia	354	280	74
CH	Suíça	350	202	148
NP	Nepal	333	241	92
MZ	Moçambique	317	194	123
NL	Países Baixos	310	253	57
PK	Paquistão	203	180	23
IT	Itália	174	127	47
US	Estados Unidos	165	125	40
VE	Venezuela, República Bolivariana da	162	128	34
MA	Marrocos	161	138	23
BE	Bélgica	146	108	38
GN	Guiné	144	112	32
SN	Senegal	114	96	18

Fonte: DGEEC

Figura 1. Alunos matriculados de nacionalidade estrangeira, por nível de ensino e país (2015/16)

Esta problemática do domínio do Português como língua não materna avulta-se se pensarmos que ―o facto de o PLNM ser a língua de escolarização faz com que do seu conhecimento e da sua utilização dependa o sucesso dos alunos em todas as disciplinas‖ (Pinto, 2013, p.2).

O PLNM na atualidade

Desde 2007, o PLNM tem vindo a sofrer grandes incrementos, sobretudo em termos de investigação, mais do que propriamente no seu enquadramento legal. Pereira (2017) considera ter existido alguma regressão na legislação‖ (Pereira,

2017, p. 105), como uma consequência da recessão económica, que estipula a formação de grupos de PLNM com dez alunos por nível de proficiência linguística.

A autora efetua uma sinopse sobre o enquadramento e funcionamento da disciplina de PLNM no sistema educativo português. Recua aos seus primórdios e identifica as principais vagas imigratórias até à atualidade. Valorizando os contributos pioneiros de Fisher (2004), Pereira reitera um desafio urgente à formação científica e pedagógica de professores na área. Mateus (2009) já havia sugerido a inclusão de uma disciplina de aquisição e ensino da língua não materna, no elenco de disciplinas do currículo das didáticas.

Com efeito, as publicações académicas sobre a aprendizagem do Português como língua não materna têm vindo a avolumar-se.

Martins e Costa (2015) publicaram uma vasta lista incorporada por cerca de trezentos e cinquenta títulos cujo cerne de interesse é a língua não materna no site www.catedraportugues.uem.mz. Esta cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira‖ surgiu no âmbito de um protocolo de cooperação, assinado em 2008, entre a Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique, e o Instituto Camões. Assume-se como um programa de investigação, o qual pretende contribuir para a difusão e promoção de estudos sobre a língua portuguesa, bem como para a produção de ferramentas e materiais, em prol do seu ensino, como língua não materna.

As autoras concedem enfoque a investigadores nacionais como Ançã (2008), Pinto (2013), a par de um número crescente de académicos, com teses de doutoramento (algo) recentes, nomeadamente, Paiva (2008) acerca do ensino do português como instrumento de formação para a cidadania na educação de adultos; Ferreira (2012) em torno da apropriação do Português por adultos eslavófonos; Teixeira, (2014) sobre o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de língua não materna e Castro (2015) sobre materiais para o ensino da língua não materna, segundo uma proposta de aprendizagem baseada em tarefas. Urge fazer referências aos nomes de outros autores de teses de doutoramento, tais como: Ndiaye, (2011), com enfoque no processo comunicativo na aula de Português, língua estrangeira, no Senegal, e Zeng (2013) com o seu estudo sobre a temática da aquisição do sujeito nulo por parte dos alunos chineses, que adquirem português europeu como língua segunda. Mais recentemente, sublinharia a vitalidade e a variedade de teses de doutoramento, das quais destacaria, pela sua peculiaridade na aproximação entre a língua e as Ciências Naturais, a de Caels (2016), na área da Linguística.

O CURRÍCULO E O PLNM

O currículo tem vindo a ocupar um lugar de destaque na investigação, nas últimas décadas, sobretudo no campo das Ciências da Educação. Para Wang (2014), o currículo afigura-se mesmo o coração da educação‖.

Grundy (1987) sublinha a natureza social do currículo e defende que este não se pode reduzir a um conceito, já que se trata de uma construção cultural‖,

com um caráter inacabado e dinâmico. As vertentes da teoria e da prática curriculares são também equacionadas por Sacristán (1991), que, à semelhança de Roldão (2003), encara o currículo como práxis‖. Segundo Dewey (2004), o desenvolvimento do currículo tem como ponto de partida a experiência do aluno, mas não se restringe a ela, tem de avançar de um conhecimento do senso comum para o conhecimento científico‖ (Almeida, 2011, p.8). Delors (1999) havia já advogado o aprender a ser, como um dos quatro pilares da educação, através de uma prática inovadora e criativa, no devir inerente ao mundo.

Toda a reflexão em torno dos modelos curriculares tem vindo a incidir sobre a referida flexibilização dos curricula, que atualmente ressurge com particular vividez, ainda que tenha sempre constituído um tema de aceso debate. O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, alicerça o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular‖, o qual tem sido desenvolvido, a título experimental, no presente ano letivo de 2017-2018, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo.

Paralela à diferenciação, afigura-se a problemática do currículo multicultural‖, defendido por Banks (1990). Também em Portugal os anos 90 foram um período no qual se aprofundou o debate sobre práticas de educação face à diversidade cultural‖ (Leite, 2006, p.125). Na sua obra posterior Multicultural education: issues and perspectives, Banks (2010) reitera a necessidade de o currículo não discriminar, em função de questões raciais. Aborda as dimensões do que considera ser uma educação multicultural, evocando a importância da integração de conteúdos étnicos no currículo.

Quanto ao PLNM, dir-se-ia que o seu desenho curricular foi algo adiado. Esta disciplina rege-se pelas competências do Quadro Europeu Comum para as Línguas e por Orientações Programáticas (Leiria et al, 2008). Porém, muito recentemente, também para a disciplina, foram delineadas as Aprendizagens Essenciais, como documento de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências, coligidas numa edição ministerial intitulada Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Assume-se como um —referencial‖ para os atores educativos, uma —matriz comum‖ para a totalidade das escolas e das ofertas educativas, para alunos dentro da escolaridade obrigatória, reportando-se, sobretudo, aos domínios curricular e de avaliação interna e externa. Da questão que ainda se coloca é o papel da literatura no currículo do PLNM, cujas lacunas se avultam particularmente no processo de transição feita pelo aluno, quando progride do nível intermédio B1 para o nível avançado B2. Inseridos na disciplina de Português, os alunos de língua não materna de nível B2 tendem a experienciar grandes dificuldades na abordagem de textos literários. Nas orientações programáticas apresentadas para o nível B1, preveem-se, efetivamente, atividades e tarefas para a aquisição/desenvolvimento de competências linguísticas, que deverão privilegiar textos diversificados, não literários e literários, nomeadamente os textos narrativo, poético e dramático. Contudo, no desenvolvimento das competências da

oralidade, da escrita e da leitura, a literatura surge de forma dispersa e algo incipiente.

No documento das Aprendizagens Essenciais, estima-se que o aluno de B1, em termos de competências de leitura, consiga: —interpretar textos jornalísticos (notícias, apreciações críticas, entrevistas) e publicitários; textos autobiográficos; textos e fragmentos de textos literários, de dimensão e vocabulário acessíveis; (Roldão et al., 2017, p.5). Já no domínio da interação cultural, é notória a ênfase colocada no sentido de uma abordagem mais incisiva do texto literário, mais precisamente quando se pretende que o aluno seja capaz de —explicar diferenças culturais, com respeito pelas diferentes formas de interpretar o mundo; interpretar obras literárias, textos jornalísticos e programas audiovisuais que visem aspetos interculturais. (Roldão et al., 2017, p.7)

LITERATURA E LÍNGUA

A literatura e a língua têm uma longa divergência histórica, todavia tratam-se de realidades intrínsecas, —formando um sintagma sólido e coeso‖ (Fonseca, 2000, p. 37).

Segundo Sauvidou, —literature is language and language can indeed be literary‖ (Sauvidou, 2004, p.2). A autora propõe uma abordagem integrada da literatura na aula de língua não materna, pois considera que a competência linguística não se confina ao domínio das estruturas e da forma:

It also envolves acquring the ability to interpret discourse in all its social and cultural contexts. For this reason, the use of literature in the EFL classroom can provide a powerful pedagogic tool in learners´linguistic development. (Sauvidou, 2004, p.1) Tal abordagem linguística recorre a estratégias idênticas às de análise estilística, a qual explora textos literários e não literários e analisa a sua relação com o conteúdo e a forma. Uma abordagem deste tipo oferece ao falante estrangeiro a oportunidade de desenvolver não só das competências comunicativas, mas também de obter conhecimentos sobre a língua em todos os seus tipos de discurso.

A literatura pode efetivamente constituir uma mais-valia, —a potencially powerful pedagogic tool‖ (Sauvidou, 2000, p.3), no ensino da língua não materna. Mercê de uma cuidada seleção de textos, pode ser adaptada aos níveis de proficiência linguística. Aliás, a nível nacional, Pinto (1997) tem vindo a propor a leitura de obras interculturais comuns ao ensino do PLNM e do Português. Recorde-se, também, que, o currículo da disciplina de Português tem sido alargado com a inclusão de autores da lusofonia.

A INTERCULTURALIDADE

A questão complexa da diversidade cultural pontifica na atualidade. Requer um —novo reposicionamento metodológico e epistemológico (Ramos, 2015, p.

9), quer ao nível da pesquisa académica, quer no campo da formação e, ainda, na vertente da intervenção. Com efeito, a gestão da diversidade cultural constitui um dos desafios às sociedades e às políticas do século XXI. Por exemplo, em Portugal, as Estatísticas atuais do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF, 2016) confirmam que a população estrangeira, em território nacional, tem evoluído, tendo, todavia, decrescido ligeiramente nos últimos anos: em 1980, só existiam cerca de 50 mil estrangeiros e, atualmente, residem no solo português cerca de 398 mil, incluindo já as prorrogações de vistos de longa duração, documento que permite uma maior estabilidade no país de acolhimento.

Diálogo intercultural é a denominação atribuída por Ramos -às interações entre o eu e o outro, entre o universal e o singular (Ramos, 2015, p.10). Giménez (2010) havia já evocado o paradigma do pluralismo cultural, o qual valoriza e promove a interação. Finuras (2011) havia já acentuado a ideia de que a gestão intercultural exigia novos atores, novos mercados e novas regras.

Na vasta área da educação, urge —perceber como as instituições escolares organizam de forma sistematizada o conhecimento intercultural (Tavares, 2017, p.21). Para Neto (2007) a educação intercultural:

> não é outra coisa senão uma educação adaptada às necessidades do nosso tempo em que a diversidade cultural, ideológica e religiosa é uma realidade da sociedade que os educadores não podem escamotear. Não se limita às escolas em que se encontram filhos de imigrantes e de minorias étnicas, mas dirige-se a todas as pessoas. (Neto, 2007, p.2)

Aquilo a que designamos interculturalidade tem-se revelado também uma diretriz constante da Comissão Europeia que, em 2011, emitiu um novo comunicado, apresentando o programa Europa Criativa (2014-2020). Figuram, na Agenda Europeia, objetivos como a promoção da diversidade cultural e o diálogo intercultural, enquanto fatores essenciais de enriquecimento das culturas e sociedades.

AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Contexto nacional

Em Portugal, a introdução das tecnologias na educação foi também um processo faseado, ao longo de várias décadas, em função de reformas curriculares que se foram sucedendo. Para Silva (2001), na sua génese, remonta a 1963, data em que o ministro Galvão Teles cria o Centro de Pedagogia Audiovisual, com o objetivo do desenvolvimento de processos audiovisuais, nos quais se inseriam o cinema, a rádio e a televisão, entre outros. Culmina, um ano depois, com a criação do Instituto de Meios Audiovisuais no Ensino (IMAVE), o qual foi o responsável pelo célebre projeto da Telescola (Decreto-lei n.º 46136 de 31 de dezembro de 1664).

É lícito destacar-se a fértil década de 80 na história da introdução das tecnologias em Portugal. Em 1984, surge o primeiro computador ZX Spectrum em contexto escolar, mas foi com o despontar do Projeto MINERVA (Meios Informáticos no Ensino Racionalização Valorização Atualização) que poderemos, efetivamente, aferir a importância dos computadores no ensino, afetando toda a esfera sociocultural portuguesas, surgindo, então, a expressão Cultura Minerva. Para Bettencourt e Abade (2008), o computador trata-se, com efeito, de uma ferramenta cognitiva ou artefacto cultural (Bettencourt & Abade, 2008, p.6).

Importa não relegar também o apoio da Comunidade Europeia em território internacional, desde a década de 80, nomeadamente com o PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal) e o seu inegável contributo para o apetrechamento das escolas portuguesas.

Doravante, e de forma análoga ao que aconteceu em grande parte dos países europeus, pontificaram outros projetos: lançado pelo Ministério da Educação, o —Programa Nónio — Século XXI, entre 1996 e 2004, que privilegiou a apresentação de projetos pelas escolas dos ensinos básico e secundário para desenvolver a aplicação das TIC (computador e Internet); e, mais recentemente, a partir de 2006, o —Plano Tecnológico da Educação (PTE) visando dinamizar a integração das TDIC no sistema educativo através de três eixos estruturantes de ação: tecnologia, conteúdos e formação. (Joly et al., 2012, p.86)

No panorama atual, a introdução das TIC já é uma realidade inalienável, mas continua a não estar isenta de contrariedades. No dealbar do século XXI, Silva ressalvava o facto de que ainda era —necessário reforçar o apetrechamento e, simultaneamente, delinear uma estratégia cujo plano de ação passe pela valorização das TIC no contexto do projeto educativo/curricular da escola e da turma, pela criação de dispositivos eficientes de atualização/manutenção e de animação dos sistemas tecnológicos e pela formação dos professores. (Silva, 2001, p.33). Ainda que vivamos períodos de grande mutação, em que, por exemplo, os dispositivos móveis vão ganhando indiscutível terreno fértil na educação, esta constatação não perdeu totalmente a sua validade.

Contexto internacional

Na sua teoria conectivista, Siemens e Downes (2005) concebem a aprendizagem para a vida como uma dinâmica processual, ao qual a tecnologia não é alheia, enquanto fator de alteração do pensamento humano: —Tecnology is altering (rewiring) our brains. (Siemens, 2005, p.1).

Um ano depois, no seu artigo —Connectivism: Learning theory or pastime of the selfamused‖, Siemens (2006) reitera que —Knowledge is growing exponentially (Siemens, 2005, p.1). Partindo desta irrevogável constatação, lista o que crê serem as diversas conceções da aprendizagem, contemplando inúmeros campos, que, no passado, eram encarados como aparentemente desconexos. Insurge-se contra as teorias da aprendizagem anteriores. Segundo estas correntes, a aprendizagem só ocorre no interior do indivíduo, o que para Siemens constitui uma das falácias centrais, daí que a relação entre as diversas teorias de aprendi-

zagem e o impacto das tecnologias e das novas ciências emergentes se paute por uma série de equívocos. Conclui que o conhecimento é volátil e de que não reside (apenas) na esfera do individual.

Efetivamente, experiências levadas a cabo têm demonstrado os benefícios de uma abordagem conectivista no estudo do texto literário. Venturella (2010) encabeçou a organização e realização do Projeto —Leituras Radicais, desenvolvido junto de estudantes do Curso de Letras da Universidade de Porto Alegre, no Brasil. As experiências realizadas visavam organizar uma metodologia de ensino de leitura e de literatura, construída de modo transacional entre professor e estudantes. Concluiu que o processo implica três momentos intrincados: a apropriação do texto e a interpretação ativa; a partilha do texto, do mundo e da compreensão do outro, e a criação e alteração de um mundo experiencial. Foram dinamizadas, entre outras, atividades como:

> A anotação de quaisquer ideias e emoções percebidas, de conexões estabelecidas e de dúvidas e indefinições experimentadas pelo leitor quando da leitura do texto; a busca de uma definição e de uma compreensão pessoal a respeito do tema do texto; a organização de uma reflexão sobre o texto, a ser apresentada oralmente; a apresentação dialogada das reflexões elaboradas, com questionamentos e complementações recíprocos. (Venturella, 2010, p.104).

Também ao nível do ensino superior, urge mencionar o papel dos MOOC (Massive Open Online Courses) e o seu contributo para a fluidez na educação. Quanto à sua génese, o primeiro MOOC foi criado em 2008, por George Siemens e Stephen Downes, na Universidade de Manitoba, no Canadá. Este conceito revolucionário foi evoluindo e hoje oferece uma série de formações, monopolizando o mercado.

DISPOSITIVOS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO

Encontramo-nos na era digital (Siemens, 2006), onde o desenvolvimento das tecnologias móveis e do wireless tem contribuído para um crescimento exponencial de aplicações e serviços móveis. O acesso à internet nas redes móveis, a partir de telemóveis, também só começou a crescer com o surgimento dos chamados "smartphones". A expressão comumente utilizada -dispositivos móveis‖ refere-se aos artefactos móveis que, pelas suas características, são facilmente transportáveis.

Para Klopfer & Jenkins (2002), são inúmeras as vantagens de utilização dos dispositivos móveis na educação: Portabilidade – o equipamento acompanha o seu utlizador para qualquer local; Interactividade – favorece a comunicação entre pessoas, presencial e a distância; Sensibilidade ao contexto – recolha de dados reais e simulados; Conectividade –criação de uma rede em ambiente partilhado; Individualidade – atesta um percurso individual. Acresce a esta lista o carácter intuitivo da sua utilização.

Gradualmente mais massivo, o recurso a estas ferramentas inaugurou o paradigma do m-learning, como processo intencional de aprendizagem, caracterizado pela mobilidade dos recursos (Moura, 2011). Mishra e Koehler (2008), constroem um modelo tripartido entre Tecnologia, Pedagogia e Currículo, mas intersecionado. Deles resulta o Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). Com efeito, é nesta confluência de contextos que reside o conhecimento tecnológico-pedagógico. Presentemente, o acesso a dados e experiências virtuais está massivamente disponível.

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Descrição

O Projeto intitula-se —Uma Educação Literária Digital para o PLNM, e afigura-se como uma tese doutoral em Ciências da Educação. A investigação centra-se na aprendizagem da Literatura por estudantes estrangeiros, através de recursos digitais, nomeadamente telemóveis. Assenta na conceção e aplicação de uma unidade didática concebida pela investigadora, em prol do desenvolvimento de novas estratégias de aprendizagem e da consolidação de uma Educação Literária, no currículo do PLNM.

Objetivos

Gerais
- Incrementar uma educação literária digital no currículo do PLNM, no nível de proficiência linguística B1;
- Desenvolver literacias múltiplas, sobretudo nas áreas literária e digital; . Fomentar a matriz (inter)cultural e de cidadania.

Específicos
- Conhecer as perceções de alunos de PLNM em relação às suas práticas em ambientes digitais;
- Explorar a abordagem de conteúdos literários comuns entre as disciplinas de PLNM e de Português;
- Fomentar o gosto pela leitura, nomeadamente através de títulos propostos pelo Plano Nacional de Leitura e pela CPLP.

PARTICIPANTES

Os participantes pertencem a uma escola pública de 3.º Ciclo e são oriundos, essencialmente, dos países africanos de língua oficial portuguesa. Possuem um nível intermédio de Proficiência Linguística (B1). Quanto aos materiais, foram utilizados textos literários de curta extensão, integrados no Plano Nacional de

Leitura, bem como materiais fornecidos digitalmente pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Os alunos socorreram-se dos telemóveis pessoais.

METODOLOGIA

Optou-se pela adoção de uma metodologia qualitativa, nomeadamente de entrevistas semiestruturadas (Guerra, 2016), que foram realizadas aos alunos envolvidos. No decurso da unidade didática, todas as aulas foram sujeitas a Observação focada (Reis, 2011). Recorreu-se também à Análise Documental (Pimental, 2001), por exemplo das fichas de caracterização sociolinguística dos alunos, das suas produções e de relatórios digitais pós-sessão facultados pela aplicação Nearpod. Esta é uma solução integrada para avaliação, apresentação e colaboração. Consiste numa aplicação, assente no princípio da interação síncrona. Parte da criação de algo semelhante a uma espécie de sala virtual, onde, com uma conta gratuita, até 30 alunos podem estar a trabalhar em rede.

.

CONCLUSÕES

Os dados colectados encontram-se, ainda, em fase de tratamento, pelo que a assunção de conclusões se torna prematura, uma vez que a abordagem se pretende holística e imbuída de cientificidade.

Face à problemática em estudo, os primeiros indicadores tendem a apontar para a confirmação das questões de investigação previamente colocadas:

- A introdução de uma educação literária no currículo de PLNM pode ter uma função promotora do sucesso na aprendizagem da língua não materna, no ensino básico?
- O recurso a ambientes digitalmente enriquecidos pode incrementar o sucesso no desenvolvimento de uma educação literária, junto dos alunos de PLNM?

Urge, pois, relembrar o carácter dinâmico e prolífero da análise de dados. Lessard Hérbert, Goyette e Boutim frisam que —da interpretação dos dados nascem novas questões ou conclusões, provisórias ou temporárias. (Lessard-Hérbert et al., 2008, p.123).

REFERÊNCIAS

Ançã, M. (2008). Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*. 13, 71-87.

Banks, J. (1990). Approaches to multicultural curriculum reform. *Social studies texan,* 5(3), 43-45.

Banks, J., & Banks, C. (Eds.). (2010). Multicultural education: Issues and perspectives. John Wiley & Sons.
Barbeiro, L. (2006). Metodologias e Análise do Corpus–Vocabulário. Diversidade Linguística na Escola Portuguesa.
Bettencourt, T., & Abade, A. (2008). Mundos Virtuais de Aprendizagem e de Ensino – uma caracterização inicial. IE comunicaciones: Revista iberoamericana de informática educativa, (7), 3-16.
Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). Programa e metas curriculares de Português do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.
Caels, F. (2016). Os textos de Ciências na disciplina de PLNM: uma abordagem baseada em Género. (Tese de doutoramento). Lisboa: Faculdade de Letras. disponível em http://repositorio.ul.pt/handle/10451/23642
Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2008). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva publicações.
Decreto-Lei n. º 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República, 258-265. Lisboa: Ministério da Educação.
Delors, J. (1999). Os quatro pilares da educação. Educação: um tesouro a descobrir, 4, 89-101.
Despacho Normativo n.º 7/2006 de 6 de fevereiro. Diário da República, 903-905. Lisboa: Ministério da Educação.
Despacho Normativo n.º 30/2007 de 10 de agosto. Diário da República, 22 853-22854. Lisboa: Ministério da Educação.
Educação, M. (2009). Relatório de português de língua não materna (PLNM). 2006-2007 e 2007-2008, 12, Lisboa: Direção Geral de Educação.
Europeu, C. (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas. Porto: ASA.
Ferreira, T. A. D. S. (2012). Apropriação do português por adultos eslavófonos: o tempo e o aspeto.
Finuras, P. (2003). Gestão intercultural: pessoas e carreiras na era da globalização. Ed Sílabo.
Fischer, G. (2004). Políticas linguísticas numa Europa multilingue e multicultural. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
Fonseca, F. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. AA. VV., Didáctica da língua e da literatura, 1, 37-45.
Giménez, C. (2010). Interculturalidade e mediação. Lisboa: ACIDI, IP.
Grosso, M. (2005). O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. Revista Palavras, (27), 31-36.
Grosso, M. (2006). O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. R. Bizarro & F. Braga (eds.), 262-266.
Grundy, S. (1987). Curriculum product or praxis. Philosophical research online. Disponível em https://philpapers.org/rec/GRUCPO.
Klopfer, E., Squire & H. Jenkins (2002). Environmental detectives PDAs as a window into a virtual simulated world. Paper presented at International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education.
Koeler, M., & Mishra, P. (2008). Introducing technological pedagogical knowledge. Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators, 3-29.
Leiria, I. (2001). Léxico, aquisição e ensino do Português europeu língua não materna. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em http://library.umac.mo.
Leiria, I., Martins, A., Cordas, J., Mouta, M., & Henriques, R. (2008). Orientações progra-

máticas de Português Língua Não Materna (PLNM). Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
Léssard-Hébert, M. & Boutin, G.(2008). Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas.
Lima, A. (2011). Português Língua não Materna e escolarização em Portugal: situação e perspectivas (exemplo de prática pedagógica) (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa).
Mateus, M., Caels, F., & Carvalho, N. (2009). O ensino do Português em contexto multilingue -o que aprendemos com o Projecto Diversidade Linguística. Medi@ções, 1(1), 126-141.
Mateus, M. (Ed.). (2002). Uma política de língua para o português. Edições Colibri.
Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: Passos de uma investigação-ação. Educação (UFSM), 28(1), 09-32.
Moura, A. (2011). Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning: estudos de caso em contexto educativo. (tese de doutoramento).
Neto, F. (2007). Atitudes em relação à diversidade cultural: implicações psicopedagógicas. Revista portuguesa de pedagogia, (41-1), 5-22.
Ndiaye, S. (2011). O processo comunicativo na aula de Português, língua estrangeira, no Senegal: o multilinguismo como factor da construção discursiva em contexto pedagógico. (Tese de Doutoramento).
Ofício Circular n. º 16-A/2006 de 12 de maio de 2006, Diário da República -I Série - A, Lisboa: Ministério da Educação.
Oliva, P. (1988). Developing the curriculum. Scott, Foresman and Company.
Ontario Ministry of Education (2013). Inquiry-based Learning. Secretariat Special Edition – Capacity Building Series (32). [Online]; acedido em 23 de julho de2014, de http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/CBS_InquiryBased.pdf.
Or, W. (1995). Reinstating literature in the EFL syllabus. Thinking language: issues in the study of language and language curriculum renewal. Hong Kong: Language Centre. Hong Kong University of Science and Technology.
Ornstein, A., & Hunkins, F. (2004). Curriculum: Foundations, principles, and issues. Allyn & Bacon.
Osório, P. (2016). Abordagem metodológica para o ensino da escrita em contexto de português língua não materna. Revista Veredas, 10(1 e 2). Obtido em 24 de março de 2018
Papert, S. (1996). The connected family: Bridging the digital generation gap. Atlanta, Ga: Longstreet Press.
Perdigão, M. (2005). Português Língua Não Materna no currículo nacional. Documento orientador. Lisboa: Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
Pereira, C. (2017). Enquadramento e funcionamento da disciplina de PLNM no sistema educativo português. Revista de Estudos de Cultura, (7), 93-108.
Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de pesquisa, (114), 179-195.
Pinto, A. (2007). A institucionalização do português língua não materna em Portugal. Centro de Estudos de Comunicação e Cultura. Universidade Católica Portuguesa.
Pinto, P. (2013). Contributos para um modelo de formação de professores de português língua não materna. Português língua não materna: investigação e ensino, 184-187.
Ramos, N. (2015). Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural– políticas e

estratégias de promoção do diálogo intercultural. Revista educação em questão, 34(20) in, P. F. (1997). Educação intercultural na aula de português. Palavras, 57-61.
Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente.
Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). Currículo do ensino básico e do ensino secundário para a construção de aprendizagens essenciais no perfil dos alunos. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Educação.
Roldão, M. (1999). Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise. Porto Editora.
Roldão, M. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização: campos e níveis de decisão curricular. Revista de educação, 9(1), 81-92.
Roldão, M. (2003). Diferenciação curricular revisitada – Conceito, discurso e práxis. Porto Editora.
Sacristán, J. (2000). O currículo. Uma reflexão sobre a prática (H. F. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (obra originalmente publicada em 1991).
Sacristán, J. (2013). Saberes e incertezas sobre o currículo. Penso Editora.
Sauvidou, C. (2004). An integrated approach to teaching literature in the EFL classroom. The internet TESL journal, 10(12), 1-6.
Silva, B. (2001). As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal.
Siemens, G. (2006). Connectivism: Learning theory or pastime of the self-amused. acedido em 10 de julho de 2017 de http://elearnspace.org/ .
Siemens, G. (2005). Meaning making, learning, subjectivity. obtido em 10 de julho de 2017 de http://connectivism.ca/blog/2005/12/meaning_making_learning_subjec.html.
Silva, A., & Pinto, J. (Eds.). (1986). Metodologia das ciências sociais. Lisboa: Educações Afrontamento.
Tavares, P. (2017). A gestão da escola na promoção da interculturalidade no agrupamento. (Tese de Doutoramento).
Venturella, V. (2010). Leituras radicais: uma experiência construtivista para a leitura literária.
Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. Readings on the development of children, 23(3), 34-41.
Wang, H. (2014). A nonviolent perspective on internationalizing curriculum studies. International handbook of curriculum research, 67-76.
Zeng, Y. (2013). Aquisição do sujeito nulo por parte dos alunos chineses que adquirem português europeu como língua segunda. (Tese de Mestrado).

A contabilidade no ensino superior em Portugal Conteúdos curriculares no ensino técnico superior e no ensino universitário

Cristina Maria da Silva de Sá
Cláudia Urbano

Resumo
A investigação em Educação pretende analisar políticas educativas e a sua transposição para a realidade da comunidade educativa, da qual fazem parte alunos, professores, encarregados de educação e demais atores institucionais ligados à educação formal e não formal. No atual projecto de investigação pretendemos refletir sobre o papel da oferta educativa na área da Contabilidade, para verificar como as atuais políticas do ensino superior refletem ou não a necessidade de evolução pessoal e profissional dos alunos. Por essa razão, haverá necessidade de abordar a diversidade dos conteúdos curriculares, com o objetivo de investigar a evolução da didática do ensino da disciplina, bem como a evolução da investigação nesta área específica. Importa esclarecer que o ensino superior da Contabilidade pode ser acedido através de duas modalidades - o ensino superior universitário e o ensino politécnico -, o que desde logo levanta questões acerca de uma possível diferenciação. É sabido que as alterações na oferta formativa nos últimos anos permitem o acesso ao ensino superior através da modalidade tradicional (12º ano) e através do percurso do ensino profissional. A oferta educativa de ensino superior em Portugal é, na atualidade, bastante diversificada e vamos encontrar conteúdos de contabilidade em diversas licenciaturas do ensino universitário (Gestão, Economia, Contabilidade, Auditoria). Interessa verificar quais os conteúdos curriculares mais avançados e que preparam o estudante para as necessidades da economia atual e que transformam o profissional em algo mais que um especialista em fiscalidade. Tendo em consideração a estruturação do ensino da Contabilidade em Portugal, é importante abordar a composição dos conteúdos curriculares nas diferentes ofertas formativas (universitária e politécnica) e verificar quais os objetivos das metas curriculares e de que forma estas metas incentivam a investigação nesta área. Na União Europeia, em particular em países como o Reino Unido ou a Espanha, a investigação em contabilidade encontra-se num patamar superior, o que suscita que potenciais investigadores portugueses recorram a universidades destes países para completar a evolução do seu percurso académico. Utilizando a Taxonomia de Bloom, como referencial teórico, pretendemos verificar em que medida os conteúdos curriculares utilizados na atualidade, contribuem para o desenvolvimento de competências específicas dos estudantes de licenciatura em Contabilidade e como a criação dessas competências possibilita o estímulo de capacidades, que contribuem para o desenvolvimento da investigação na área da Contabilidade em Portugal.

Palavras-Chave: Ensino superior da Contabilidade, didática, investigação, conteúdos curriculares

1. INTRODUÇÃO

A referência à profissão de contabilista foi consagrada na legislação fiscal, pela primeira vez, no Código da Contribuição Industrial, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 45 103/1963, de 1 de Julho, utilizando-se a designação de "Técnico de Contas". A partir de 1 de Janeiro de 1989, por força da integração de Portugal na então Comunidade Económica e Europeia (CEE) e atual União Europeia (UE), o Código do Imposto Sobre o Rendimento das Pessoas Coletivas (aprovado pelo Decreto-Lei n.º 442-B/1988) sucedeu ao Código da Contribuição

Industrial, tendo deixado de conter qualquer referência à profissão. Tal mereceu contestação dos profissionais de Contabilidade, através das duas principais associações privadas então existentes, a APOTEC (Associação Portuguesa de Técnicos de Contabilidade) e o IATOC (Instituto para Apoio a Técnicos Oficiais de Contas). Em Portugal, atualmente a profissão é designada por "Contabilista Certificado" e encontra-se representada e regulada pela Ordem dos Contabilistas Certificados (OCC). De acordo com o Art. 1.º do Estatuto da Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 310/2009, de 26 de outubro, nos Estatutos, nos n.os1 e 2 do Art. 6.º, encontram-se definidas as funções dos TOC: planificar, organizar e coordenar a execução da Contabilidade; assumir a responsabilidade pela regularidade técnica, nas áreas contabilística e fiscal; assinar as declarações financeiras e declarações fiscais; assumir a responsabilidade pela supervisão dos atos declarativos para a segurança social e para efeitos fiscais relacionados com o processamento de salários; exercer funções de consultoria; intervir em representação dos sujeitos passivos e desempenhar quaisquer outras funções definidas por lei, adequadas ao exercício das respetivas funções, designadamente, as de perito nomeado pelos tribunais ou por outras entidades públicas ou privadas.

A oferta educativa de ensino superior em Contabilidade, em Portugal, é na atualidade bastante diversificada em termos de licenciaturas: Contabilidade; Contabilidade e Fiscalidade, Contabilidade, Fiscalidade e Auditoria, Fiscalidade, Contabilidade e Gestão Financeira; Contabilidade e Auditoria; Contabilidade e Gestão Pública; Contabilidade e Administração; Contabilidade e Finanças; Contabilidade e Fiscalidade; Contabilidade e Gestão para PME; Contabilidade e Fiscalidade para PME; Auditoria e Fiscalidade; Contabilidade e Gestão.

Encontramos ainda conteúdos de contabilidade em diversas licenciaturas do ensino universitário, nomeadamente em Gestão, Economia, Contabilidade, Auditoria. Interessa verificar quais os conteúdos curriculares mais avançados e que preparam o estudante para as necessidades da economia atual e que transformam o profissional em algo mais que um especialista em fiscalidade. O estereótipo acerca da profissão, conforme referido por Vicente (2014), leva a que os aspetos mais conhecidos acerca dos profissionais desta área sejam apenas aque-

les relacionados com aspetos meramente funcionais, ligados com o desempenho empresarial. A análise da oferta formativa do ensino superior em Contabilidade em Portugal levou-nos a abordar a composição dos conteúdos curriculares, nas diferentes ofertas de ensino superior (universitária e politécnica) e verificar quais os objetivos das metas curriculares e de que forma estas metas incentivam a investigação nesta área. Por outro lado, pretendemos avaliar em que medida a diversidade de oferta formativa em áreas como a auditoria e a administração pública representam nichos de mercado e revelam a ausência de uma estratégia específica por parte das entidades que têm a seu cargo a análise curricular e os seus objetivos na criação de competências e a evolução do conhecimento científico autónomo nesta área.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Selecionámos a Taxonomia de Bloom, na versão revista de Krathwohl (2002) para especificar a necessidade de definir os objetivos do modelo de ensino superior de Contabilidade, em função das necessidades, não só atuais, como futuras. Inicialmente Bloom (1956) tinha identificado os objetivos de aprendizagem, que incluem elementos cognitivos, afetivos e psicomotores da aprendizagem:

- Os conhecimentos cognitivos contemplam: Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; e Avaliação. Estes saberes envolvem a capacidade de aquisição de novo conhecimento, de desenvolvimento intelectual, de habilidades (saber-fazer) e de atitudes.
- Afetivo: relacionado a sentimentos e posturas e afetiva, que incluem comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores. As categorias desse domínio são: Recetividade; Resposta; Valorização; Organização; e Caracterização.
- Psicomotor: Necessidade de Percepção, isto é necessidade de atenção a movimentos envolvidos numa ação global e suas ligações e implicações; necessidades de posiciona mento, saber colocar-se em posições corre tas/ eficientes para executar movimentos; capacidade de Execução acompanhada capa cidade de aprendizagem inicial; Capacidade de Mecanização integral e coordenada de ação e ainda completo domínio de movimentos e Maestria sobre as ações que se constituíram objeto da aprendizagem. No caso específico da aprendizagem da Contabilidade, as capacidades psicomotoras não são relevantes para a nossa investigação, mas as capacidades cognitivas e afetivas são-no com toda a certeza.

A Taxonomia de Bloom, em termos de objetivos educacionais, acabaria por evoluir e no início deste século Krathwohl (2002), que tinha acompanhado o trabalho de Bloom, surge na liderança de uma equipa que irá adaptar o trabalho inicial de Bloom (1956) às necessidades atuais de aquisição de conhecimento. Não podemos esquecer que a utilização das novas tecnologias nos processos de

trabalho trouxeram também outras necessidades de aprendizagem e, no caso do ensino da Contabilidade, os conhecimentos a nível de utilização de plataformas diversas, software para registo de dados e a transmissão da informação, obrigam a aquisição de novas competências e habilidades.

Ferraz & Belhot (2010), ao investigarem a Taxonomia de Bloom revisitada, propõem-nos uma metodologia de adaptação deste instrumento a novos objetivos de conhecimento, que nos parece útil para a análise da constituição curricular de novos objetos de estudo. Do trabalho de Krathwohl, Anderson & Airasian (2001) ressalta o aprofundamento do trabalho anterior considerando as necessidades específicas de cada disciplina e os respetivos processos cognitivos a ela associados. Trata-se de uma clara definição dos objetivos da educação e do ciclo de estudos, que utilizando uma tabela bidimensional associam os processos cognitivos necessários para cada dimensão de conhecimento.

A partir desta verificação Anderson (1999) já tinha notado que haveria necessidade de fazer uma distinção acerca do conhecimento enquanto PROCESSO e conhecimento enquanto CONTEÚDO que se deve assimilar. Este investigador chama ainda a atenção para o facto de que para além da capacidade de acumular conhecimento é possível desenvolver capacidades de autoaprendizagem e controlo da aprendizagem (Anderson, 2001) e que essas capacidades poderão ser bem utilizadas, para criar novas formas de aprender.

Ferraz & Belhot (2010) chamam a atenção para o facto de que para a criação de novos conteúdos é necessário ter em atenção um modelo de esquematização, em que ficam bem claros não só os objetivos gerais e específicos, bem como as estratégias de ensino e os instrumentos de avaliação. Os pressupostos acima descritos ajudar-nos-ão a conceber conteúdos curriculares adaptados a objetivos específicos de aprendizagem e entre outras vantagens a ajudar a conceber novos conteúdos quando existe essa necessidade.

A Taxonomia de Bloom revisitada, tal como a entendem Krathwohl e Anderson, avança para novas formas de avaliação do processo cognitivo, que estabelecem não só as necessidades de conhecimento factual, mas também apontam para a criação de capacidades de análise e reflexão.

Referencial de formação em Contabilidade

De acordo com as normas da OCC e no intuito de adequar as metas curriculares às alterações introduzidas pelo Estatuto da Ordem (Dec. Lei nº 310/99) e tendo em conta as necessidades de adequação e ajustamento ao Processo de Bolonha(Dec.-Lei 64/2006 de 21 de Março e Dec.- Lei 74/2006, de 24 de março) , emitiu o Anúncio nº 6060/2010 publicado no Diário da República- 2ª série, nº 125, de 30 de Junho, em que se referem os critérios de reconhecimento da habilitação académica superior adequada para o exercício da profissão, em que são mencionadas as áreas nucleares e áreas complementares da formação académica. As áreas nucleares são:

Contabilidade e Relato Financeiro

Contabilidade Analítica e de Gestão

Fiscalidade Finanças
Direito das Empresas
Ética e deontologia

Surgem como áreas complementares:
1. Auditoria- auditoria, controlo interno e análise de risco
2. Organização e gestão de empresas- introdução à gestão, comportamento organizacional, gestão de recursos humanos, logística e gestão da produção, marketing, gestão estratégica e gestão internacional
3. Economia micro e macro
4. Tecnologias e sistemas de informação
5. Inglês para negócios
6. Matemática -métodos quantitativos e estatística para a gestão

Ainda de acordo com a Ordem, a complementaridade refere-se à necessidade das unidades curriculares e à formação académica complementada, terem de ser obtidas em cursos que tradicionalmente dão acesso à profissão, ou seja, Contabilidade, Gestão, Economia, Administração Pública e afins. Segue-se no mesmo anúncio a descrição dos conteúdos de cada uma das áreas nucleares.

O papel das ordens profissionais e a certificação de competências

As Ordens Profissionais são associações profissionais de direito público com autonomia constitucional, com o objetivo de promover a autorregulação de uma dada profissão. Do ponto de vista sociológico as ordens profissionais representam a capacidade de identificar o conhecimento científico de uma dada área profissional, do ponto de vista funcional, estabelecendo o paradigma conceptual sobre o qual se construirá o conhecimento em uma dada área. Este paradigma irá identificar qual o referencial de conhecimento a seguir e as capacidades de construir conhecimento autónomo, não estando por isso dependentes de outras áreas. O papel das ordens profissionais será sobretudo de determinar qual o conhecimento que se considera absolutamente necessário para ser profissional de uma dada área, bem como as regras do exercício ético e deontológico de uma dada profissão.

Gonçalves (2017) menciona que o papel fundamental das ordens profissionais é a manutenção do poder de uma dada profissão, face à sociedade em geral. É à ordem que compete estabelecer o modelo de interacção com os clientes e esta exerce o controlo entre o estatuto do profissional integrado na sociedade. Este autor faz ainda referência a Dubar e Tripier (1998), acerca da forma de definição de uma profissão em quatro perspetivas complementares: profis são como identidade profissional; profissão enquanto especialização profissional; profis são como classificação profissional; profissão como posição profissional no seio de uma organização.

A investigação centrou-se sobretudo na identidade profissional e a sua ligação com um processo de especialização, que em nosso entender ainda não se

encontra suficientemente desenvolvido no nosso país, uma vez que a identidade profissional se encontra diluída entre os profissionais que exercem actividade profissional a nível liberal ou empresarial e aqueles que se dedicam à docência.

A oferta formativa

Em Portugal existem 74 instituições de Ensino Superior, que lecionam 110 cursos de licenciatura em Contabilidade, reconhecidos pela OTOC.

Os cursos de Licenciatura, no ensino superior universitário e politécnico, surgem de acordo com as seguintes designações: Contabilidade; Contabilidade e Fiscalidade Contabilidade, Fiscalidade e Auditoria; Fiscalidade; Contabilidade e Gestão Financeira; Contabilidade e Auditoria; Contabilidade e Gestão Pública; Contabilidade e Administração; Contabilidade e Finanças; Contabilidade e Fiscalidade; Con ta bilidade e Gestão para PME ;Contabilidade e Fiscalidade para PME; Auditoria e Fiscalidade; Contabilidade e Gestão; Reporte Empresarial: DGEE; Ensino universitário e ensino politécnico.

A oferta educativa em Contabilidade, em Portugal, tem vindo a ignorar o facto de que esta é uma ciência social e que dotar os estudantes de competências apenas a nível dos processos operacionais caraterísticos da profissão, não é suficiente para que o estudante venha a ter capacidades de reflexão sobre a evolução da profissão e atinja uma capacidade de conhecimento a nível conceptual.

Tendo em consideração os objetivos da investigação optamos por realizar um estudo quantitativo, com amostra constituída por docentes do ensino superior universitário e politécnico , para verificar o envolvimento destes docentes em projectos de investigação e analisar potenciais formas de incrementar a investigação em Contabilidade . Nos dois modelos de ensino, interessa-nos saber quais os conteúdos mais apropriados para atingir as competências necessárias de acordo com a Taxonomia de Bloom revisitada e se estes conteúdos incentivam a capacidade de conceptualização, necessária para o avanço da investigação científica. Tal como referido por Ott et al. (2011, p.344) parece-nos que os padrões internacionais de competências profissionais têm tendência a sobrevalorizar a criação de conhecimento funcional para a prática profissional, negligenciando a capacidade de pensamento analítico, conceptual e crítico. Assim, com um modelo de ensino com estas caraterísticas terá tendência a apresentar falhas na criação de competências, que permitam a criação de conhecimento científico autónomo e não incentiva o surgimento de mais investigação. Existindo entre o ensino superior universitário e politécnico diferenciação através de modelos de governação e gestão (Urbano, 2010, p.71) o ensino superior universitário goza de autonomia para definir a componente curricular, enquanto que os institutos politécnicos só podem oferecer novos cursos após aprovação do Ministério da Ciência e Tecnologia e respetiva acreditação pela A3ES, sendo que o processo de acreditação passa por necessidade de renovação com periodicidade informada pelo organismo.

A investigação em Contabilidade

Podemos dizer que a Contabilidade, enquanto ciência social, empresarial, pode evoluir em termos do seu paradigma (Vieira,2009; Oliveira, Pereira & J. Ribeiro, 2009) e surgir de forma cientificamente independente da gestão e da economia. Para que a evolução se consolide será necessário não só evoluir na construção de conhecimento específico, mas também na forma de o transmitir. Como se constrói a formação do conhecimento na área da Contabilidade? Trata-se apenas de uma reação institucionalizada às autoridades tributárias? Ou existe um propósito de investigação, que enquadre os resultados da criação de riqueza nas sociedades e os respe tivos modelos de avaliação e tributação?

O acompanhamento da investigação em Contabilidade, na União Europeia levou-nos a consultar diferentes bases de dados bibliométricas onde se verifica uma clara relevância das revistas científicas inglesas e de artigos em língua inglesa.

Wood (2016) refere a comparação do processo de publicação científica entre diversas áreas científicas, comparando com a área da Contabilidade e tinha verificado a hierarquia do processo de publicação, o mercado e as orientações editoriais de cada publicação.

Arquero, Jiménez-Cardoso & LaffargaBriones (2017) realizaram um estudo sobre a capacidade dos investigadores espanhóis em publicar , e chamam a atenção para o anglocentrismo da investigação em Contabilidade e para o facto de que existindo investigação mainstream se corre o risco de não incentivar a investigação em temas menos gratos às revistas de maior impacto e chamam a atenção para um tipo de investigação mainstream, anglófona, em que para ter acesso a publicação nas revistas mais conceituadas, se recorre frequente mente a uma abordagem quantitativa, sem capacidade crítica.

Os investigadores espanhóis na área da Contabilidade resolveram ultrapassar a dificuldade em publicar, utilizando uma versão bilingue da revista Spanish Journal of Finance and Accounting / Revista Española de Financiación y Contabilidad.

Utilizando os dados do Journal Citation Report® da Thomson Reuters, é possível verificar quais as revistas científicas europeias mais citadas. Apesar da clara relevância da publicação em língua inglesa, a Espanha surge em 6º lugar no ranking das revistas, como Revista Española de Financiación y Contabilidad. Arquero, Jiménez-Cardoso & LaffargaBriones (2017, p.7) chamam a atenção para o facto de que existe escassez de revistas de Contabilidade no JCR Journal Citation Report®, bem como o facto de número de artigos publicados ser muito inferior a outras áreas como Finanças, Economia e Gestão. Conclui-se assim que existe clara supremacia de revistas em língua inglesa, motivadas pelo impacto das revistas americanas, ideia vinculada por Merigó & Yang (2016).

Estes investigadores realizaram uma análise bibliométrica na área da Contabilidade chamando a atenção dos dados constantes na Web of Science, que levaram a verificar o papel de revistas tais como The Journal of Accounting and Economics, Journal of Accounting Research, The Accounting Review and

Accounting, Organizations and Society e concluíram também acerca da importância das publicações em língua inglesa, nomeadamente americanas. Silva & Silva (2013) e Van Linden & Hardies (2018) também chamam a atenção para o facto de que a metodologia de investigação americana se baseia sobretudo em métodos quantitativos e os artigos publicados recorrem com frequência a análise de bases de dados, deixando para trás um tipo de análise interpretativa. Brown et al. (2018) referem no Accounting Research Center, criado pela European Accounting Association que se tem dado pouca relevância aos Doutoramentos em Contabilidade, por preconceito relativa mente à necessidade de avançar nos métodos de investigação em Contabilidade, introduzir capacidade reflexiva e construir escolas de pensamento, tal como acontece em outras áreas das ciências sociais. Na abordagem de Brown et al. (2018) e Silva & Silva (2013) a Contabilidade não é uma técnica, mas antes uma ciência e, como tal, tem necessidade de evoluir reivindicando o seu espaço de reflexão próprio, embora não colocando de parte a transdisciplinaridade com a Gestão. A este respeito Silva & Silva (2013) citam a revista Accounting, Organizations and Society, e a intervenção em 1976 de Hoopwod, como uma intervenção pioneira na forma de pensar a metodologia de investigação em Contabilidade.

Refletir sobre a investigação em Contabilidade implica igualmente uma abordagem dos métodos de transmissão de conheci mentos e por esse motivo a Didática da Contabilidade, tal como a Didática de qualquer outro ramo científico, necessita atualizar-se e evoluir para que as competências a transmitir, para além de competências funcionais (Projeto Tunning, 2000) possam também ser competências de nível intelectual. Merigó & Yang (2017) realçam que cerca de 60% dos papers publicados e indexados à Web of Science ou à JCR são em língua inglesa e, por ordem de importância, em revistas americanas, inglesas, canadianas e australianas.

Estes investigadores realçam as revistas mais prestigiadas, tais como :

- Teaching Accounting Review
- Journal of Accounting Research
- Journal of Accounting and Economics
- Contemporary Accounting Research
- Accounting Organization and Society

Conforme mencionado por Hardhies (2018), não devem ser esquecidas outras importantes contribuições, tais como:

- Accountancy & Bedrijfskunde (Belgi um),
- Maandblad voor Accountancy en Bedrijfseconomie (Netherlands),
- Financial Reporting (Italy),
- Business Research (Germany),
- Schmalenbachs Business Review (Austria/Germany),
- Accounting Finance and Governance Review (Ireland),
- Comptabilité, Controle, Audit (France).

Investigação em Contabilidade em Portugal

Portugal não foge à regra no que respeita à forma de fazer realçar a produção científica em cada área específica e, para além dos centros de investigação específicos de cada instituição de ensino superior, é possível encontrar núcleos de investigação em diferentes áreas do país. Ribeiro (2014) num artigo publicado na Revista Ambiente Contábil refere as instituições com mais artigos publicados- Instituto Politécnico de Setúbal - IPS (Portugal), a Universidade de Aveiro - UA (Portugal), o Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa - ISCAL (Portugal) e o Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra - ISCAC (Portugal) todas com sete artigos publicados.

Encontramos ainda a GRUDIS- Rede Portuguesa de Investigação em Contabilidade, criada em 2001 e representada em vários estabelecimentos de ensino e também a revista Portuguese Journal of Accounting and Management.

Não podemos deixar de mencionar o artigo de Vieira, R. (2009). Paradigmas teóricos da investigação em Contabilidade. Conta bilidade e controlo de gestão: teoria, metodologia e prática, 11-34. e de Bianchi, Fonseca & Moreira (2011) abordam a investigação em Contabilidade Financeira no período entre 2001 e 2009.

A Contabilidade, área científica integrada nos cursos de Economia e Gestão

De acordo com Domingos (2017), as competências criadas com as licenciaturas em Contabilidade estão perfeitamente adequadas às futuras necessidades dos alunos e com base nas suas conclusões, não haveria necessidade de introduzir alterações significativas no ensino, tendo como objetivo o exercício específico da profissão de Contabilista Certificado. A investigadora concluiu ainda que "a capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão é considerada como a menos desenvolvida ao longo do percurso académico (100%), tal como a capacidade de planificar o trabalho, a capacidade de organizar a informação e a capacidade de reportar a informação (80%)." (Domingos, 2017: IV).

Se considerarmos o Quadro de Competências estabelecido pela AIPCA (Core Competency Framework-AICPA, 2010) será necessário fornecer aos alunos de licenciatura as competências de "saber-fazer "e "saber ser", mas fica ainda por provar como se poderá desde cedo interessar os alunos de Contabilidade pela investigação, pelo pensamento crítico e autónomo, considerando que existem questões sociais e económicas envolvidas e que nem sempre permitem a capacidade de prosseguir os estudos até aos graus seguintes, isto é, mestrado e Doutoramento. No caso dos docentes com formação inicial através do ensino politécnico existe ainda a considerar o Grau Académico de Especialista, uma vez que os politécnicos não possuem a possibilidade estatutária de conferir graus de Doutoramento.

A didática da Contabilidade

Após a revisão dos conteúdos curriculares abordámos o método de ensino na Contabilidade, tendo em consideração as faixas etárias que compõem maioritariamente o ciclo de estudos de Licenciatura.

A forma como o conhecimento é transmitido e os meios utilizados para o transmitir, são um importante fator de sucesso na aprendizagem.

Sabemos que a maioria dos alunos utiliza com frequência tecnologias de informação e comunicação, seja para contacto interpessoal, seja para procura de informação. Mesmo tendo em consideração que no início do ciclo de estudos, existe um elevado grau de informação a absorver, os estudantes devem ser desde cedo estimulados a exercer pensamento crítico autónomo, acerca do que aprendem.

Digitais - Criação e Avaliação (RED) é uma forma muito importante de incentivar os alunos a interagir no processo de aprendizagem.

A Contabilidade surge englobada nas classificações internacionais como parte integrante das Ciências Empresariais e estas são, sem dúvida, ciências sociais. No atual paradigma, a emancipação da investigação nesta área passa por escolher metodologias de investigação específicas com uma base conceptual bem definida, tendo em consideração uma perspetiva sócio construtivista do conhecimento.

A emancipação da área científica da Contabilidade pode surgir com utilização de níveis de cientificidade que não têm a ver apenas de que falta aos licenciados em Contabilidade, espírito crítico, para que possam raciocinar rapidamente em função de situações novas, então será necessário que a Didática acompanhe essa necessidade. Os jogos de empresa, em que os estudantes são obrigados a tomar decisões face a questões ligadas à vida empresarial, são uma forma excelente de colocar os alunos a aprender a tomar decisões. Naturalmente que o uso de plataformas interativas para colocação de materiais à disposição dos alunos é fundamental, e para tal é necessário preparar materiais adequados para uso dos alunos. Este processo não irá substituir a necessidade de memorização de conceitos, mas a compreensão destes sairá sempre facilitada em função de apresentação de casos concretos, que ajudarão a compreender melhor o real significado da utilização destes. Rodrigues (2017, p.109) citando Ferrari (2012) define:

> Competência Digital entende-se o conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes (incluindo assim habilidades, estratégias, valores e consciência), que são necessários para usar as tecnologias e os meios de comunicação digitais para executar tarefas, resolver problemas, comunicar, gerir informações, colaborar, criar e partilhar conteúdo, e construir conhecimento de forma eficaz, eficiente, adequada, crítica, criativa, autónoma, flexível, ética e reflexiva, para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem e a socialização.

Esta área científica tem um valor elevado em termos sociais e económicos para a sociedade em geral, e apresenta um suporte elevado em termos político-institucionais, uma vez que possui uma Ordem Profissional e baseia os processos formativos e em regras legalmente reconhecidas.

3. METODOLOGIA

A investigação em curso é um estudo exploratório, de natureza mista (quantitativa e qualitativa) com recurso a um inquérito a nível nacional aos docentes de contabilidade e a entrevistas a entidades tais como a bastonária da OCC e a docentes universitários envolvidos em projetos de investigação.

O projecto de investigação iniciou-se com análise documental da oferta educativa nacional de Contabilidade no ensino superior, para conhecimento a nível nacional do número de licenciaturas existentes no país, condições de acesso ao ensino superior (universitário e politécnico, público e privado) e respetivos conteúdos curriculares. Foram consultados os sites do Ministério da Educação--Direção Geral do Ensino Superior para encontrar a oferta de licenciaturas e a primeira interrogação verificou-se de imediato com a designação das licenciaturas-Contabilidade, Contabilidade e Fiscalidade, Contabilidade, Fiscalidade e Auditoria, Fiscalidade, Contabilidade e Gestão Financeira, Contabilidade e Auditoria, Contabilidade e Gestão Pública, Contabilidade e Administração, Contabilidade e Finanças.

De seguida procedeu-se à pesquisa de dissertações de Mestrado e Teses de Douto ramento nesta área, tendo-se verificado a escassez de Teses de Doutoramento. A nível metodológico optámos por metodologia mista (qualitativa e quantitativa).

Está em curso um inquérito a nível nacional endereçado por e-mail a todos os docentes de contabilidade do ensino superior universitário e politécnico, com 29 perguntas com o objetivo de proceder à caraterização socio demográfica dos docentes e fazer levantamento de informação acerca de:

- há quantos anos leciona na área da contabilidade,
- em que ciclo de estudos tem lecionado,
- as cadeiras que leciona;
- há quantos anos leciona na instituição atual;
- quais as principais dificuldades dos alunos; -se tem participado em projetos de revisão curricular;
- nível de consonância entre metas de aprendizagem e conteúdos curriculares com as futuras necessidades dos alunos;
- os conteúdos atuais promovem ou não o pensamento crítico autónomo dos alunos? -que métodos de avaliação utiliza
- qual a opinião do docente acerca dos métodos de ensino, que mais poderão contribuir para o sucesso dos alunos -interesse em participar em projetos de investigação na Didática da Contabilidade.

A ESCOLHA DAS VARIÁVEIS

Atendendo à opção prévia pelo quadro teórico do modelo de competências (Taxonomia de Bloom), as variáveis a analisar pretendem contribuir para o escla-

recimento sobre as competências dos alunos, que resultam mais consubstanciadas, em resultado dos conteúdos que atualmente se utilizam. Outra questão importante será verificar o envolvimento dos docentes em projetos didáticos.

Como variáveis independentes escolhemos a área de formação dos docentes, o ano de conclusão da formação e os anos de carreira. As variáveis dependentes são os processos de avaliação dos estudantes e a opinião sobre os conteúdos curriculares.

MÉTODOS ESTATÍSTICOS

Com base nos resultados obtidos pretende mos proceder a análise estatística, recorrendo a SPSS para através de análise fatorial verificar o nível de correlação entre as diferentes variáveis e verificar em que medida a área de formação académica dos professores pode ou não influenciar o modelo de transmissão de conhecimentos, bem como o processo de autonomização científica da contabilidade.

Urbano (2010,p. 153) menciona que não é possível para a Universidade antecipar as necessidades do mercado de trabalho a cinco anos, no entanto parecenos que exatamente pela dificuldade dessa antecipação será necessário providenciar para os estudantes uma capacidade de raciocínio sobre a sua área específica, que permita aumentar a capacidade de utilização de conhecimentos adquiridos e que para tal seja possível, a forma como o conhecimento é transmitido é da maior importância. Acresce ainda que os docentes reconhecem que até à atualidade tem sido dada pouca importância à história da Contabilidade, enquanto parte integrante dos conteúdos curriculares, razão pela qual muitos alunos não entendem a importância da evolução na construção do conhecimento e apenas consideram a importância dos conhecimentos na sua área funcional. Considerando o objetivo da investigação, a didática da Contabilidade, foi necessário verificar os conteúdos curriculares de cada curso, atendendo aos objetivos de aquisição de conhecimento dos alunos.

OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO

Atendendo à diversidade dos conteúdos curriculares encontrados e às designações das respetivas licenciaturas, a primeira questão da investigação que nos surgiu foi -A atual oferta educativa a nível de licenciatura contribui para que os estudantes, encarem a Contabilidade como um objeto de investigação, ou apenas como uma área de estudos estritamente funcional? A que se seguiram outras questões:

- A diversidade de ofertas a nível da licenciatura é um reflexo do posicionamento anterior?
- Na atualidade a investigação realizada em Portugal, na área da Contabili-

dade, pretende fazer com que a disciplina se autonomize, no seu processo de criação de conhecimento face à área da Gestão?

- Pode a Didática da Contabilidade alterar o modelo de pensamento dos estudantes da licenciatura acerca dos conhecimentos adquiridos e contribuir para a funcionalidade dos mesmos não seja o único objetivo? -Serão os conteúdos curriculares demasiado centrados na funcionalidade dos mesmos, ao nível da Licenciatura, ou será possível logo no início do ciclo de estudos, capacitar os estudantes de alguma capacidade reflexiva sobre a Contabilidade enquanto área científica?

E finalmente uma última questão:

- em que medida haverá necessidade de um reforço da identidade profissional dos docentes de Contabilidade, para que exista um aumento da investigação nesta área e uma autonomização da criação de conhecimento face à área da gestão?

CONCLUSÕES

A investigação em curso pretende avaliar a necessidade de evolução da Didática da Contabilidade, a nível da Licenciatura e que possibilite que os estudantes ultrapassem o estereótipo das competências meramente funcionais relacionadas com o exercício da profissão.

Verificámos também a ausência de uma disciplina de História da Contabilidade, em todos os conteúdos curriculares da atualidade. A ausência desta disciplina não permite aos estudantes de licenciatura a aquisição de conhecimentos sobre a evolução histórica do conhecimento em Contabilidade , nem possibilita a reflexão sobre os conceitos essenciais à evolução e formação de conhecimento autónomo, razão pela qual não encontramos em Portugal um crescendo de Doutoramentos em Contabilidade verificando-se ainda uma subordinação de conhecimento a áreas autónomas de investigação, como é o caso da Economia, da Gestão e das Finanças.

REFERÊNCIAS

A3ES- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

AICPA-American Institute of Certified Public Accountants- AICPA core compe tency framework for entry into the accoun ting profession.

Anderson, L. W., Krathwohl, D., Aira sian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., & Wittrock, M. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy.* New York. Longman Publishing.

Arquero, J., Byrne, M., Flood, B. & Gon zalez, J. (2009). Motives, Expectations, Pre pared-

ness and Academic Performance: a study of accounting at a spanish university. *Spanish accounting review,* 12(2), 279-300.

Arquero, J. Hassall, T. Joyce, J. & José A. Donoso (2007): Accounting Students and Communication Apprehension: A Study of Spanish and UK Students, *European Accounting Review*, 16.2, 299-322

Arquero, J. L., Jiménez-Cardoso, S. M., & Laffarga-Briones, J. (2017). Patrones de investigación en contabilidad de los profesores con éxito académico. *Spanish Journal of Finance and Accounting/Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 46(3), 327-368.

Bianchi, M. T., Fonseca, M., & Moreira, J. A. (2011). *Produção científica em Contabilidade Financeira: o caso português no período 2001 a 2009*. Universidade Católica Portuguesa

Bloom, T. (1965). *Bloom's taxonomy of educational objectives.* NY: Longman.

Brown, M. T. & Ulgiati, S. (2018). Emergy evaluation of the biosphere and natural capital. In *Green Accounting* (pp. 177-184). Routledge.

Domingos, A. (2017). As competências ge rais e específicas desenvolvidas nos cursos de contabilidade do 1º ciclo do ensino superior em Portugal: percepções dos estudantes finalistas, dos docentes de contabilidade e dos contabilistas certificados. Tese de Doutoramento em gestão. Universidade Lusíada.

Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions-Paris*: Ar mand Colin.

Ferrari, M. ., Momente, F., & Reggiani, F. (2012). Investor perception of the interna tional accounting standards quality: Inferences from Germany. *Journal of Accounting, Auditing & Finance,* 27(4), 527-556.

Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, 17(2), 421-431.

Gonçalves, D. & Losilla, M. (2017). Controladoria Empresarial: Gestão Financeira em Micro e Pequenas Empresas. *HÓRUS*, 6(2), 1-17.

Gomes, D. & Rodrigues, L. (2009). *Investigação em história da contabilidade. Contabilidade e controlo de gestão.* Lisboa: Escolar Editora, 211-239.

Guimarães, J. (2011). *A profissão, as associações e as revistas de contabilidade em Portugal.* Porto: Vida Económica.

Hopwood, A. (1976). *Accounting and human behavior*. London: Prentice Hall.

Merigó, J. M., & Yang, J. B. (2017). Accounting research: A bibliometric analysis. *Australian Accounting Review*, 27(1), 71100.

Oliveira, J., Pereira, S., & Ribeiro, J. (2008). *Investigação em contabilidade de gestão. Contabilidade e Controlo de Gestão: Teoria, Metodologia e Prática*, Escolar Editora, Lis boa, Portugal, 63-88.

Ott, E., Cunha, J., Cornacchione J., E. & De Luca, M. (2011). Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. *Revista Contabilidade & Finanças--USP*, 22(57).

Tunning. (2000). Projecto Tuning / Descritores de Dublin, documento orientador da DGES(http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt//Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Descritores+Dublin/).

Ribeiro, J. (2012). O perfil da investigação em Contabilidade na Europa. Dissertação de Mestrado em Contabilidade. ISCTE-IUL

Silva, P. & Silva, R. B. (2015) The Contri bution of Business Simulation to Improve Management Competencies, in EDU LEARN 2015: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies, 2015.

Silva, P. & Silva, R. (2014) Business Simulation – An Application of Learning by Doing

Approach, in ICERI2014 - *International Conference of Education*, Research and Innovation.

Silva, P. L. & Silva, R. B. (2014) Projeto de simulação empresarial: a experiência no Iscap," in XXIV *Jornadas Luso Espanholas de Gestão Científica*.

Silva, P., & Silva, R. B. da. (2013). A Importância da Simulação Empresarial nas Instituições de Ensino Superior: o Exemplo do ISCAP - IPP. *Revista Contabilidade E Empresas.*

Silva, P., & Silva, R. (2012). Improving Management Skills Through Business Simulation. In *EDULEARN*, 674– 680

Urbano, C. (2010). O Ensino Politécnico em Portugal: a (re)estruturação identitária e a definição de estratégias de posicionamento no ensino superior. Tese de Doutoramento.

Van Linden, C., & Hardies, K.(2018). En trance requirements to the audit profess sion within the EU and audit quality. *International Journal of Auditing*, 22(3), 360-373.

Wood, D. A. (2016). Comparing the publica tion process in accounting, economics, finan ce, management, marketing, psychology, and the natural sciences. *Accounting Horizons*, 30(3), 341-361.

RESUMOS

Avaliação da compreensão de leitura: utilização da técnica do cloze com universitários

Elisabete T. Gonçalves [224]
Leandro S. Almeida [225]

Resumo
Alguns estudos apontam para uma relação entre a compreensão de leitura e o sucesso académico, competência esta que tanto estudantes como professores dão como garantida em estudantes ingressantes no ensino superior. Verifica-se, porém, que os estudantes fazem apenas uma abordagem superficial daquilo que leem, o que significa uma aquisição insuficiente de conhecimentos, dificultando a sua retenção principalmente a longo prazo. Percebe-se assim, a importância da leitura em estudantes do ensino superior, em particular a compreensão daquilo que foi lido e apreensão do significado do que se leu. Neste sentido, a utilização de textos com lacunas *(testes de cloze)* permite avaliar a competência leitora em estudantes do ensino superior. Após análise qualitativa junto de estudantes e de docentes da qual resultou a primeira versão do texto, esta prova foi aplicada a algumas turmas de estudantes do primeiro ano. Destacando que o conteúdo do texto deliberadamente toma uma situação do quotidiano académico dos estudantes, apresentamos nesta comunicação os resultados referentes à dificuldade dos itens (percentagem da frequência das palavras propostas corretamente para as lacunas colocadas sequencialmente ao longo do texto). Discutem-se os resultados obtidos na sua relação com o rendimento académico e algumas pistas no sentido da ultimação desta prova e sua rentabilização na investigação e intervenção.

Palavras chave: Teste cloze, compreensão leitura, estudantes, conhecimentos

[224] Instituto Politécnico do Cávado e do Ave
[225] Universidade do Minho

Conhecimentos, atitudes e consumo de álcool no ensino superior: o processo de construção de uma escala de medida [226]

Regina Alves [227]
José Precioso [228]

Resumo
As bebidas alcoólicas representam as substâncias psicoativas mais consumidas no Ensino Superior, atingindo consumos excessivos e comportamentos de risco para a saúde derivados do seu consumo, incluindo prejuízo académico e psicológico, comportamentos sexuais de risco, acidentes rodoviários, violência, dependência e até situações suicídio. Os resultados de várias pesquisas internacionais identificam uma multiplicidade de fatores subjacentes ao consumo de álcool, sendo vários estudos a apontar para a importância de analisar a relação entre os conhecimentos e atitudes dos/as estudantes universitários/as face ao álcool e o consumo de álcool desses/as mesmos/as estudantes. Face ao exposto, pretendeu-se construir um instrumento de medida que avaliasse os conhecimentos, as atitudes e o consumo de álcool dos/as estudantes do Ensino Superior. Numa primeira fase, procedeu-se à uma revisão sistemática da literatura em cinco bases de dados (PubMed, ERIC, CINAHL, SciELO e ScienceDirect), em artigos publicados entre 1980 e 2017. E, numa segunda fase, com base nas sugestões e resultados analisados, procedeu-se à construção de um inquérito por questionário composto por três escalas de medida: uma escala de conhecimentos acerca do álcool, com itens de resposta Verdadeiro ou Falso, uma escala de atitudes face ao consumo de álcool, através de uma escala de Likert de cinco pontos (1 – totalmente desacordo, 5 – totalmente de acordo) e uma escala de consumo de bebidas alcoólicas, que permita a comparação com estudos nacionais e internacionais. Após a validação e aplicação deste inquérito por questionário, pretende-se que os resultados obtidos possam permitir a elaboração de um programa de intervenção passível de melhorar os conhecimentos e as atitudes face ao consumo do álcool nos estudantes do Ensino Superior, prevenindo comportamentos de binge-drinking e embriaguez.

Palavras-chave: Conhecimentos, atitudes, Consumo de álcool, ensino superior, escala de medida

[226] Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto SFRH/BD/120758/2016

[227] rgnalves@gmail.com; CIEC-Centro de Investigação em Estudos da Criança - Instituto de Educação – Universidade do Minho

[228] precioso@ie.uminho.pt; CIEC-Centro de Investigação em Estudos da Criança - Instituto de Educação – Universidade do Minho

A construção do conceito de "novos públicos": contributos para o debate sobre as desigualdades sociais e educativas a partir de quatro estudos de caso em instituições de ensino superior portuguesas

Joana Bago
Amélia Veiga
António M. Magalhães

Resumo
As estratégias das Instituições de Ensino Superior (IES) para o acesso alimentam a construção do conceito de "novos públicos", permitindo compreender tendências relevantes do desenvolvimento do ensino superior em Portugal, na atualidade. Tais estratégias institucionais são, em grande medida, influenciadas pelas perspetivas da Nova Gestão Pública (NPG), que trouxeram para as políticas públicas instrumentos de gestão e de governação do setor privado. Adicionalmente, as visões das IES sobre o que é desejável atingir no que diz respeito ao acesso são cada vez mais marcadas por racionais económicos e instrumentais, perdendo importância e secundarizando-se perspetivas centradas na equidade do acesso e permanência no ensino superior.
A superação das desigualdades sociais e educativas assume-se como um dos principais desígnios da educação, especialmente desde a Segunda Grande Guerra. As teses em torno da "democratização pelo ensino" e da "reprodução social das desigualdades" emergiram como problemáticas candentes, em tempos de transformação social e política. Através da análise do discurso e pelo estudo de caso de quatro IES (IES universitária pública; IES universitária privada; IES politécnica pública e IES politécnica privada), utilizando recolha de estatísticas, de documentos e realizando entrevistas a atores-chave, pretendese, nesta apresentação, contribuir para a análise do conceito de "novos públicos" e para o debate de questões como as desigualdades sociais e educativas no ensino superior.
Enquanto resultado de uma análise exploratória, observa-se uma luta pela fixação do significado do conceito de "novos públicos". No quadro dos quatro estudos de caso, os significados atribuídos a "novos públicos" são distintos, identificando-se, através dos planos estratégicos e das entrevistas a atores-chave, diferentes grupos de estudantes considerados como "novos públicos". Os "novos públicos" emergem, então, como um significante flutuante, na gestão institucional do acesso, interagindo inclusive com outras dimensões das estratégias institucionais, que não apenas as dirigidas ao acesso. A análise da construção do conceito de "novos públicos" permite igualmente estudar a força das perspetivas centradas na equidade do acesso e permanência no ensino superior, na atualidade.

Palavras-chave: Novos públicos", desigualdades sociais e educativas, ensino superior.

The inclusion of deaf students in primary education: case studies of schools Cegonha and galinha

Janina Titos Matlava [229]
Mónica Mandlate [230]

Summary
Every process of teaching and learning of the deaf must be thought, for whom all cognitive processes depend on the look. Inclusive school must offer real possibilities of learning, otherwise it will be an utopian inclusion. This work addresses the theme: The Inclusion of Deaf Students in Primary Education: a case study of the Cegonha and Galinha primary schools. Addressing the theme involves reading the role of the State and the family in addressing the social issues surrounding the Hearing Impaired. This fact justifies our interest in making this communication, with a view to promoting reflections and analyzes of the implementation of inclusive education in Mozambique. We consider it relevant because primary education is an initial stage of basic education, with regard to the overall development of the child and, determining the future years of schooling and life. We intend to find contributions capable of promoting the development of efficient and effective inclusive education, supporting and stimulating related professionals. Based on the bibliographic review and data collected in those schools, the attendance offered was analyzed. People with Disabilities acknowledge Government efforts, but 8 years after ratification of the convention, there is still no specific law for the protection and promotion of rights.

Keywords: Deaf students, Inclusive education, Sign language

[229] janinamatlava204@gmail.com Degree in Teaching and Interpreting of Sign Language of Mozambique at FACED - UEM

[230] Mmonic.mandlate@gmail.com, Lecturer at UEM

Modalidades de atendimento, educação e socialização de crianças em creches e creches familiares: um estudo no concelho de Seixal

Susana Jorge-Ferreira [231]

Resumo

Sempre que se tem um filho ou se pensa ter, muitas são as questões que se levantam sobre variadíssimos assuntos em torno desta decisão. A única coisa certa é que há uma efetiva e clara mudança de vida. Por norma, um dos pontos que preocupa os pais é o facto de terem de entregar os seus filhos ao cuidado de alguém caso pretendam voltar ao mercado de trabalho, interrompido muitas vezes apenas na altura da baixa de parto. Se há quem possa ficar com filhos em casa ou nas avós, outros pais não têm alternativa senão a de delegarem estas funções a creches ou ao cuidado de uma ama. Contudo, a divulgação das amas da segurança social e o facto destas fazerem parte de uma creche familiar não é ainda do conhecimento de todos, e por isso mesmo esta opção de modalidade de atendimento pedagógica nem sempre é tida em conta. As creches por norma já estão mais divulgadas e já têm uma maior distribuição geográfica no nosso país.

A partir desta nossa dúvida face a quem devem os pais confiar a guarda dos seus filhos nos seus 3 primeiros anos de vida, surgiram-nos algumas questões que estamos a tentar responder com o avançar da nossa tese de doutoramento. A nossa pergunta de partida, tendo em conta o ponto de vista dos pais, dos educadores e das amas das creches e creches familiares subsidiadas pela Segurança Social, é:

– De que modo é que os procedimentos didáticos pedagógicos definidos para a guarda de crianças nos três primeiros anos de vida influem a educação e a socialização e quais as representações dos diversos agentes envolvidos?

Criámos ainda duas perguntas de investigação que nos permitiram operacionalizar melhor a nossa pergunta de partida. Assim, pretendemos saber:

– Que semelhanças e diferenças existem entre as duas modalidades de atendimento oficializadas para a idade de creche (amas/creches familiares e creches), em Portugal e em específico no concelho do Seixal?
– Quais as representações sociais dos principais agentes (pais, educadores e amas) sobre os efeitos que estas modalidades de atendimento têm na socialização e educação das crianças?

O estudo da socialização e educação das crianças despertou-nos para esta investigação. A verdade é que a educação e socialização dos mais novos não se fará de igual forma se a criança estiver exposta a diferentes experiências de vida. Para respondermos às nossas questões iniciais iremos realizar entrevistas individuais e em grupo focal, das quais esperamos obter resultados muito interessantes e que consigam sanar as nossas dúvidas.

Palavras-chave: Socialização; Educação; Modalidades de atendimento

[231] Universidade de Évora; CICS.Nova UÉ

Motivação intrínseca e rendimento académico em alunos do ensino superior: estudo do impacto da utilização de mapas de conceitos

Susana Pestana
Francisco Peixoto
Patrícia Rosado Pinto

Resumo
A Teoria da Autodeterminação estuda a motivação, a emoção e a personalidade humanas, descrevendo os diversos papéis da motivação intrínseca e extrínseca no desenvolvimento cognitivo e social. Esta teoria pressupõe três necessidades básicas fundamentais como a competência, a autonomia e o relacionamento e que quando satisfeitas, promovem uma maior volição e elevados níveis de qualidade da motivação e envolvimento em atividades. As características do ambiente influenciam a motivação da pessoa para aprender, nomeadamente o envolvimento numa atividade porque é interessante e dá satisfação (motivação intrínseca) ou o envolvimento na atividade com um significado instrumental (motivação extrínseca). A escola deverá promover o interesse e entusiasmo pela aprendizagem, sendo mais provável que esta ocorra se o ambiente da sala de aula proporcionar a motivação intrínseca. A aprendizagem deve ser útil no futuro e no contexto educacional, o Professor deverá promover uma aprendizagem que torne os alunos mais autónomos no ato de pensar. Os Mapas de Conceitos podem ser uma estratégia de aprendizagem a ser utilizada pelos alunos e são um recurso esquemático que pode promover a aprendizagem significativa. Objetivos:Estudar os efeitos da introdução de MC como estratégia de aprendizagem num curso de Terapia Ocupacional de um Instituto Politécnico. Esses efeitos foram analisados do ponto de vista da Motivação e do Rendimento Académico (RA). Metodologia:Participaram no estudo 60 estudantes (Grupo Experimental (GE) – 23; Grupo de Controlo (GC) – 37) do 1º ano do Curso de Terapia Ocupacional nos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016. A motivação foi avaliada através de três aplicações (início, meio e final) do Inventário de Motivação Intrínseca, o qual avalia as dimensões Prazer (P), Competência Percebida (CP), Escolha Percebida (EP) e Valor (V). Resultados:Diminuição das principais dimensões associadas à motivação intrínseca – P, CP e EP – em ambos os grupos. No que se refere ao RA, apesar de uma diminuição do 1º para o 2º momento em ambos os grupos, o GE revelou um aumento significativo do 2º para o 3º momento, diferenciando-se significativamente do GC. Conclusão:A dificuldade dos estudantes em concetualizar, o confronto com a diminuição do rendimento académico e o trabalho suplementar na realização dos MC explicam os baixos resultados da motivação intrínseca. Apesar disso, os MC podem ser uma boa estratégia de aprendizagem, como revela a melhoria do RA no 3º momento.

Palavras chave: motivação intrínseca, mapas de conceitos, aprendizagem

[232] susana.pestana@ipbeja.pt; IPBeja / ISPA-Instituto Universitário/CIE-ISPA
[233] fpeixoto@ispa.pt, ISPA – Instituto Universitário/CIE-ISPA
[234] edumedica@fcm.unl.pt, NOVA Medical School/Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Nova de Lisboa.

Desafios do estudante online no ensino superior: estudo das variáveis críticas

Ana Maria Neves
Lina Morgado

Resumo
Uma nova geração de educação aberta e a distância (EAD) aponta para uma vivência das fronteiras do espaço e do tempo, diferente. A distância deixa de ser apenas física e o tempo não é apenas cronológico. O estado da arte aponta vários estudos focados no perfil e necessidades dos estudantes adultos no ensino presencial, com destaque para a gestão do tempo e a retenção (Burke et al, 2017); outros, abordam questões relacionadas com o tempo online (Miertschin, Goodson Stewart, 2015); e outros autores, ainda, apontam para a emergência de um novo perfil de e-estudante (Dabbagh, 2007). Na maioria, estes estudos são fragmentários e exploratórios e todos eles relevam a necessidade de mais investigação sobre os domínios do tempo online, quer na perspetiva do e-estudante, quer na perspetiva organizacional das instituições. A nossa investigação tem por finalidade o estudo de aspetos que permanecem por esclarecer, tais como, a emergência de um novo perfil de e-estudante considerando a forma como este usa as tecnologias, como vivencia o tempo e como faz a sua gestão num tempo que continua a ser medido cronologicamente, mas cada vez mais virtual, disruptivo e policrónico (Castells, 2005; Ducheon & Tierney, 2013; Capdeferro, Romero & Barberà, 2014). A natureza do objeto, relacionada com a experiência do e-estudante, conduziu à opção pela metodologia mista por permitir a triangulação de dados e a validação das abordagens quantitativa e qualitativa (Creswell, 2009). A investigação inicia-se com a aplicação de um questionário a e-estudantes do ensino superior. Com base nos resultados obtidos, serão realizadas entrevistas semiestruturadas. Encontramo-nos na fase de aplicação dos questionários esperando-se, no início do ano, resultados preliminares. É nossa expetativa contribuir para a construção de um quadro teórico sobre a variável tempo do estudante online, para compreender a relação entre o perfil de uso das tecnologias digitais e as variáveis de gestão do tempo e, por fim, contribuir para o desenho de um serviço de suporte à integração dos novos estudantes, adaptando-o às suas reais necessidades.

Palavras-chave: Educação Aberta e a Distância, eLearning, estudante online, tempo online

[235] ana.marianeves.uab@gmail.com, Bolseira FCT SFRH/BD/137859/2018
[236] lina.morgado@uab.pt, LE@D, Universidade Aberta

Implementação e resultados do programa "educação positiva – promoção do bem-estar e da resilência nos professores"

Luísa Fernandes [237]
Francisco Peixoto [238]
Maria João Gouveia [239]

Resumo
O presente estudo teve por objetivo averiguar o impacto do programa de formação "Educação Positiva – Promoção do bem-estar e da resiliência nos professores". Este Programa é uma adaptação do projeto europeu ENTREE - ENhancing Teacher REsilience in Europe (2014), constituído por seis módulos temáticos: 1 –Resiliência; 2 – Construindo relações; 3 – Bem-estar emocional; 4 – Gestão do stresse; 5 – Ensino eficaz e 6 – Gestão da sala de aula; acrescido de um novo módulo de cariz nuclear - Educação para o bem-estar.
O estudo utilizou um delineamento quase-experimental, com Pré-teste e Pós-teste utilizando um grupo de controlo. Participaram no estudo 94 professores (35 no grupo experimental e 59 no grupo de controlo) do Ensino Pré-escolar ao Ensino Secundário.
Para avaliar o impacto do programa foram utilizadas as seguintes escalas: Multidimensional de Resiliência em Professores; Compromisso do Professor com a Profissão; Resiliência em Professores; Autoeficácia dos Professores; Contexto Social; Suporte Escolar; Bem-estar no Trabalho; Balanço Afetivo - SPANE e Significado do trabalho. A análise das propriedades psicométricas das medidas aplicadas revelou que os instrumentos apresentam valores aceitáveis (Alfa de Cronbach variando entre 0,68 e 0,93 no pré-teste e entre 0,81 e 0,94 no pós-teste).
O grupo experimental foi sujeito ao Programa de 18 horas de duração, distribuído por 9 sessões, de duas horas cada, uma vez por semana.
No congresso serão apresentados resultados da comparação entre o pré-teste e o pós-teste e entre os dois grupos, com o recurso a análises de variância de medidas repetidas.

Palavras-chave: Programa educação positiva, bem-estar, resiliência, professores

[237] luisacristina66@gmail.com, ISPA- Instituto Universitário/CIE-ISPA
[238] fpeixoto@ispa.pt, ISPA- Instituto Universitário/CIE-ISPA
[239] mjgouveia@ispa.pt; ISPA – Instituto Universitário

A reconfiguração da formação das tecnologias da saúde em Portugal: a dimensão ideacional

Miguel Saúde [240]
Amélia Veiga [241]
António Magalhães [242]

Resumo
O sistema de ensino superior português enquadra a formação nas Tecnologias da Saúde (TS) no ensino politécnico, habilitando para as profissões de Técnicos Superiores de Diagnóstico e Terapêutica. No balanço da adequação ao Processo de Bolonha, em 2013, surgiram novas licenciaturas nesta área – Ciências Biomédicas e Laboratoriais, Fisiologia Clínica e Imagem Médica e Radioterapia - por fusão de ciclos de estudos, assegurando uma formação conjunta para várias profissões com um núcleo comum de competências. Os objetivos traçados para esta reconfiguração foram responder à evolução técnico-científica, às exigências do exercício e ao reconhecimento internacional, já que se entendeu que a configuração das formações e das profissões se encontrava desajustada às exigências e à globalização do mercado de trabalho. A ideia da livre circulação de estudantes e profissionais, associada ao interesse de diversos atores em tornar a consecução destes objetivos numa prioridade política, influenciou as Escolas na mudança da oferta formativa, produzindo efeitos nas profissões.
Os processos de micropolítica e o papel dos atores-chave envolvidos com as políticas a nível institucional assumiram também particular importância, pelo que o Ciclo de Políticas de Stephen Ball parece-nos ser o referencial analítico adequado à abordagem da reconfiguração. Com efeito, para a análise do desenvolvimento das políticas, Ball propõe um ciclo contínuo constituído por cinco contextos políticos de implementação inter-relacionados, sem uma dimensão temporal ou sequencial e que são vistos como arenas de ação política e de grupos de interesses, envolvendo tensões em cada um deles.
Neste trabalho, através da análise de conteúdo dos textos políticos centrais que promoveram a reconfiguração da formação nas TS, identificam-se as ideias que influenciaram os atores institucionais. Analisa-se também o contexto de influência para dar conta de como as ideias normativas e cognitivas legitimaram e justificaram as opções políticas e educativas que se tornaram dominantes nos diferentes contextos de implementação a que Ball se refere.
Na análise, ideias como o reconhecimento internacional, a livre circulação de estudantes e profissionais e a adequação da formação às exigências da prestação de cuidados de saúde, emergem como legitimadoras da reconfiguração e justificam as mudanças na formação, através da fusão de ciclos de estudos e nas profissões, através da redefinição de competências e titulações profissionais.

Palavras-chave: Ensino Superior; Ciclo de Políticas; Ideias; Tecnologias da Saúde

[240] Escola Superior de Saúde, Politécnico do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto
[241] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto
[242] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

Gamificação da Khan Academy: um estudo sobre motivação e atitude de alunos e de professores num projeto-piloto em Portugal

Renata Boiteux
Vítor Duarte Teodoro

Resumo
A presente pesquisa é feita no âmbito do projeto-piloto Matemática e Khan Academy Portugal, em curso desde setembro de 2016. Este projeto-piloto realiza um estudo exploratório que visa a adaptar para o currículo português a utilização dos recursos da plataforma online Khan Academy com o objetivo de promover a melhoria da aprendizagem matemática nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. O projeto-piloto partiu da parceria entre a Direção-Geral da Educação (DGE), Fundação PT e Associação de Telemática Educativa (Educom). Inserida no projeto-piloto supracitado, a presente pesquisa tem por objetivo geral investigar de que modo a gamificação da Khan Academy (KA) contribui para a motivação e para a atitude de alunos e de professores em relação à matemática escolar. A partir desta proposta, traçamos quatro objetivos específicos: (1) investigar se a gamificação da KA motiva os alunos a aprenderem matemática; (2) investigar se a gamificação da KA motiva os professores na atividade docente; (3) analisar se a gamificação da KA aproxima os estudantes da escola e da aprendizagem; e (4) analisar de que forma os professores exploram o potencial da gamificação da KA como estratégia pedagógica. Para alcançar estes objetivos, aplicaremos a metodologia Survey, por meio de questionários autoaplicáveis, em desenho interseccional. Participam da pesquisa 22 professores e 392 alunos - dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos - de 11 escolas e 5 agrupamentos escolares na região oeste. Não há amostras, todos os membros envolvidos no projeto foram convidados a participar da investigação - exceto os alunos dos 1.º e 2.º anos por não terem maturidade de leitura para responderem aos questionários. A partir da revisão bibliográfica, de estudos teóricos e de investigações empíricas, percebemos que, aplicada à educação, a gamificação tem trazido resultados como maior concentração, foco, autonomia, motivação intrínseca, personalização e resiliência. Verificaremos nesta pesquisa se essas premissas se confirmam na prática escolar do projeto-piloto em questão.

Palavras-chave: gamificação, khan academy, motivação e atitude

Envolvimento participativo de famílias na inclusão de jovens com dificuldades intelectuais e de desenvolvimento

Marisa Maia Machado
Paula Santos
Marilyn Espe-Sherwindt

Resumo
Apesar dos progressos dos últimos anos em prol de uma educação inclusiva, a equidade no acesso ao ensino superior está, ainda, em vias de ser alcançada, para os jovens com Dificuldades Intelectuais e de Desenvolvimento (DID).
Esta população, com limitações ao nível do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, é a que apresenta maiores dificuldades no acesso ao emprego, o que tem levado ao seu isolamento social. No entanto, estes jovens ambicionam investir na formação para ingressar, mais facilmente, no mercado de trabalho, conquistar independência financeira e ampliar a participação social.
A tomada de conhecimento das capacidades adquiridas para a realização das atividades diárias, com sucesso, que se traduz no Comportamento Adaptativo (CA), constitui uma das bases para a elaboração de programas educativos apropriados às características específicas destes jovens. Assim, a utilização do CA, enfatizando a qualidade das interações diárias com o envolvimento, releva a participação das famílias na conceção dos respetivos planos.
O presente estudo de caso insere-se num estudo de um Programa Doutoral. mais amplo, em curso, que tem como foco o desenvolvimento pessoal e socioprofissional de jovens com DID, em que se pretende elencar contributos para o desenvolvimento de um plano de formação, em contexto universitário. Para este propósito, vamos utilizar vários instrumentos de recolha de dados, dos quais, no presente estudo, vamos nos centrar na Escala de Comportamento Adaptativo, versão Portuguesa (ECAP).
Através de uma entrevista, a ECAP foi aplicada a cinco famílias, representadas pela pessoa que conhecia melhor o jovem, com a finalidade de perceber como é que jovens com DID têm assumido, ao nível comportamental, o papel de cidadão na comunidade. Assim, importa identificar áreas fortes e fragilidades destes jovens quanto aos comportamentos demonstrados em situações diárias.
Os dados preliminares sugerem que as áreas fortes incidem nos domínios do desenvolvimento físico e da personalidade e as áreas frágeis recaem na atividade económica e no conceito de número e tempo. Estas fragilidades sublinham a importância de fomentar a literacia financeira e matemática, com vista à independência financeira, a fim de possibilitar mudanças nas suas práticas reais e contribuir para a sua plena inclusão.

Palavras-chave: envolvimento participativo, famílias, inclusão, e jovens com dificuldades intelectuais e de desenvolvimento

Metodologia Lego® Serious Play (LSP) para desenvolvimento das competências pessoais e competitividade em Portugal

Ana Cristina de Azevedo [243]

Resumo

Segundo a edição 2018 do relatório do Fórum Económico Mundial (FEM), Portugal está entre os países menos competitivos da zona euro. Mesmo com as mudanças das regras da avaliação neste ano, a nível global, o país ainda se mostra distante dos primeiros colocados – Estados Unidos, Singapura e Alemanha. Entre os fatores que prejudicam o mercado português neste cenário, um que chama bastante a atenção é o não desenvolvimento de um ecossistema de inovação. Mesmo com melhora visível da economia, segundo estudo da Católica Lisbon School of Business & Economics, a má gestão e mentalidade antiquada das empresas portuguesas ainda comprometem o desenvolvimento de iniciativas que se adaptem rapidamente ao novo mercado da 4ª Revolução Industrial. E isto se torna um desafio para o futuro do país. Em recente entrevista, o diretor-geral da COTEC Portugal, Jorge Portugal explica que "a maior parte das empresas portuguesas está concentrada no negócio de hoje, mas muito poucas vezes indo além daquilo que já faz". Ainda segundo ele, muitas delas não priorizam a defesa da propriedade industrial e do know how intelectual de sua equipe. Partindo do princípio que a Gestão do Conhecimento se tornou um ativo importante para as instituições e empresas, e que esta é tão ou mais importante que os ativos financeiro e físico (JRS Santiago Jr, 2004), se faz imprescindível um melhor uso deste bem, já que por meio dele abre-se a possibilidade da criação de novos produtos e serviços mais competitivos, inovadores e de superior qualidade. Além dos impactos positivos em áreas sensíveis onde se tem contato diretos com pessoas (atendimento ao cliente, recursos humanos, SAC etc). Assim, a metodologia Lego® Serious Play (LSP) desponta como uma ferramenta inovadora ao possibilitar a criação e visualização de distintos cenários diante de um "problema", com a colaboração individual dos envolvidos. Este método mostra com clareza que as pessoas são a chave para o sucesso de uma organização e que estratégia é algo que deva ser compartilhado em todos os níveis. Criado em 1996 pelos professores Johan Roos e Bart Victor, com Kjeld Kirk Kristiansen, na época presidente e CEO da Lego, o LSP baseia-se nas teorias do construtivismo de Seymour Papert e Jean Piaget, que destacam a construção da aprendizagem por meio de ferramentas e interação (Kristiansen e Rasmussen, 2015). Neste processo, as pessoas são incentivadas a usar as peças do brinquedo para criar representações visuais do universo a ser estudado (o corporativo, por exemplo) utilizando-se de metáforas ou figuras de linguagem para ilustrar o desafio proposto pelo facilitador. Esta prática, mais lúdica, contribui para melhor visualização de estratégias, cenários e do trabalho, possibilita uma visão de futuro já que a pessoa consegue ver claramente sua participação no processo, e esti-

[243] anaazevedo15@gmail.com; Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) – Portugal Mestrado em Ciências da Comunicação, Marketing e Propaganda

mula a comunicação e compromisso, pois todos no grupo têm voz ativa. Nesta atividade inovadora e surpreendente, ao se utilizar as mãos na busca de "soluções" às questões apresentadas, os indivíduos acedem os dois lados do cérebro (racional e emocional), além de diferentes compartimentos de memória. Além disso, a manipulação das peças é acessível a todos. Neste cenário, contribui-se como equipe para discussão, decisões e resultados, transformando o conhecimento individual em coletivo. A metodologia LSP trabalha com 4 fases de aplicação. Na primeira, o facilitador implementa um pergunta-problema, com descrição clara e concisa do desafio. Na segunda, começa a construção de um possível modelo para a solução do problema, onde os participantes têm a oportunidade de colocar a mostra seus backgrounds de conhecimento e de memória, criando conexões e uma história carregada de valores e significados. Na terceira etapa, as histórias são compartilhadas a partir do modelo construído, com ativa participação de todos e possibilidades perguntas e de insigths criativos ou inovadores, que enriquecem todo o processo. Na quarta e última fase, faz-se uma reflexão sobre a narrativa anterior, com a possibilidade do desenvolvimento e exploração de estratégias reais, visualização das competências individuais dos envolvidos, abertura de um pensamento mais criativo e menos tradicional diante dos problemas e a implementação de mudanças estruturais para a otimização dos processos.

Palavras-chave: metodologia; LSP, competitividade, aprendizagem; formação contínua.

A visita de estudo virtual. Que papel curricular?

Rui Cordeiro da Eira [244]
Fernando Albuquerque Costa [245]

Resumo
Enraizada na experiência direta em espaço extraescolar, a visita de estudo pressupõe uma estratégia pedagógica coerente, com início e fim na escola (DeWitt & Storksdieck, 2008), que deverá contribuir para a aprendizagem autêntica e significativa de conteúdos de natureza teórica (Behrendt & Franklin, 2014; Morag & Tal, 2012; Tuthill & Klemm, 2002). O conceito de "visita de estudo virtual" veio, assim, materializar uma estratégia pedagógica mediada por tecnologias digitais multimédia, colmatando necessidades didáticas relacionadas com a preparação e reflexão de visitas tradicionais, mas também, como atividades alternativas às mesmas, valorizadas por critérios de autenticidade (Gilbert, 2016; Shaffer & Resnick, 1999; Stoddard, 2009). Atendendo à natureza pedagógica diferenciada dessas duas tipologias de visita, considera-se útil procurar compreender como poderão contribuir para o desenvolvimento curricular formal, na sua relação isomórfica (Jacobson, Militello & Baveye, 2009), complementar ou alternativa. Assim, delineámos o projeto de investigação como um estudo de caso múltiplo (Yin, 1984), de tipo instrumental (Stake, 1995) e pendor qualitativo (Amado, 2013), visando explorar e descrever práticas atuais e virtuais de visita de estudo desenvolvidas, em Portugal, por entidades de educação não formal (como os espaços museológicos), considerando a relevância e a pertinência curricular dessa oferta educativa para as aprendizagens essenciais a promover no ensino básico. Para tal, serão inventariados e caracterizados programas educativos disseminados na web, cujo estudo será aprofundado, em alguns casos, com recurso à análise documental de planos e materiais pedagógicos, à observação de atividades e a entrevistas aos participantes. A investigação será pontualmente reforçada por análise de ambientes de visita de estudo virtual consolidados noutros países e entrevistas informais a especialistas do campo didático e tecnológico com interesse ou experiência nessa tipologia de visita. A interpretação de dados será suportada pela valorização objetiva de condições ambientais e incidentes críticos, bem como, pela análise de conteúdos comunicados. Os resultados obtidos deverão contribuir para a consolidação do conceito de visita de estudo virtual e para a clarificação do seu papel nos contextos educativos: (i) formal, sob as perspetivas de inovação e enriquecimento curricular e (ii) não formal, sob a perspetiva de enriquecimento experiencial.

Palavras-chave: currículo, educação não formal, tecnologia digital multimédia, visita de estudo virtual

[244] reira@campus.ul.pt; Instituto de Educação da UL
[245] fc@ie.ulisboa.pt

Trajetória académica de estudantes do ensino superior: um estudo junto dos estudantes do instituto federal da Paraíba

Rebeca Vinagre Farias
Leandro S. Almeida

Resumo
O Ensino Superior (ES) sob a perspectiva da Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil vivenciou, nos últimos 10 anos, a maior expansão de sua história a partir da criação de Institutos que integram a Rede Federal. O Instituto Federal da Paraíba-IFPB, neste contexto, interiorizou suas unidades para 21 campi e ampliou o número de estudantes matriculados, com cerca de 29 mil estudantes ingressantes em 2018, sendo destes, 50,4% distribuídos em 37 cursos superiores. Busca-se, com este estudo, compreender a trajetória académica de estudantes do 1º ano do ES do IFPB, observando transição, adaptação e sucesso a partir de instrumentos e teorias compatíveis com a realidade e contexto institucional. O estudo apresenta um caráter longitudinal, que investigará aproximadamente 1400 estudantes do 1º ano do IFPB ao longo de 2019 em 5 momentos distintos, levando-se em consideração as variáveis background escolar, variáveis pessoais e sociofamiliares, expectativas e dificuldades antecipadas sentidas pelos estudantes (na semana de entrada); variáveis relacionadas à suporte social e vivências de adaptação (entre o 2º e 3º mês); sucesso académico (término do 1º semestre); variáveis associadas a envolvimento académico e institucional, e estratégias de aprendizagem (entre 7º e 8º mês); e, novamente sucesso académico (término do 2º semestre). Com base neste projeto pretende-se testar modelos teóricos e identificar variáveis com impacto no sucesso académico dos estudantes do 1º ano. Ainda será utilizado um questionário socioeconómico procurando verificar se estas variáveis contribuem também para diferenciar as trajetórias académicas dos estudantes. Com a realização desta tese doutoral esperamos potencializar intervenções do IFPB promotoras da permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes que ingressam no ES.

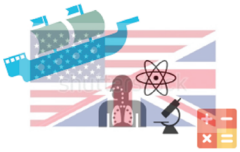
Palavras-chave: trajetória académica, ensino superior, instituto federal da paraíba

HOW SUBJECTS ARE LEARNT USING FOREIGN LANGUAGES

2006 — European school - French section top-down initiative

? — English Plus in History bottom-up initiative (also Science, Math, etc.) first collaboration with UA

2010



2013

2014 — English Plus in Science bottom-up initiative

2015

English Plus in Science bottom-up initiative

new collaboration with UA-DEP: our empirical study and some results

Science and English **teacher interview**
7th and 8th **student questionnaire**
High School **student interview**
EP teachers in **focus group**

Observation of EP and HP classroom practices, lesson planning and other moments (unformal chats, phone calls, etc.)

Implementation of CLIL-type classroom activities

Workshop with interested **School** teachers and continuous **resource sharing**

updated context characterization (EP programme)

- Theor. Science classes (EP); EN+SCI teachers (45')
- Theor. Science classes (non); SCI teacher (45')
- Pract. Science classes (non); SCI teacher + 1/2 class (45')
- HP on socio-cultural Science topics (EP); EN teacher (45')
- EN+SCI teacher co-planning, 1/w (not always possible)
- Extra-curricular activities (theatre, trips, etc.)
- Attendance in EP classes, not compulsory

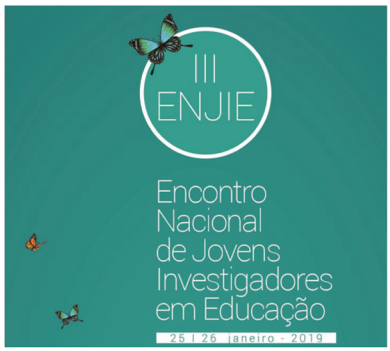
2016

English Plus in Science bottom-up initiative (involvement of other subject teachers too) and...*Français Plus*.

...

UA, University of Aveiro **EN**, English **SCI**, Science
DEP, Departament of Education and Psychology
EP, English Plus **HP**, project hour
CLIL, Content and Language Integrated Learning

NOT JUST LANGUAGE PROMOTION: SPEAKING ENGLISH CAN ALSO IMPROVE SCIENCE LEARNING!!

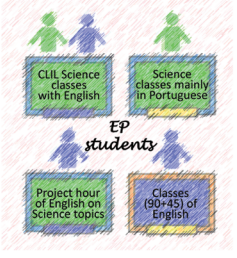


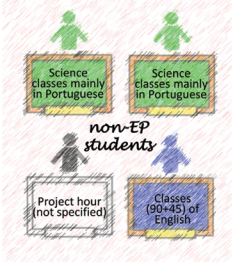
INCLUSIVE FEATURES FROM THE STUDY OF ONE PROGRAMME INTEGRATING THE LEARNING OF SPECIFIC SUBJECTS WITH THE ENGLISH USE AND LEARNING AT MIDDLE SCHOOL

CONTEXT CHARACTERIZATION AND RELEVANT RESULTS

Valentina Piacentini
valentina.piacentini@ua.pt
orcid.org/0000-0001-8075-8169:

- ✓ The presence of an additional language such as English fosters more teacher attention on difficulties learners can have with Science languages;
- ✓ A CLIL-type approach is a context whereby teachers of specific subjects are encouraged to renovate strategies and resources, covering a diversity of styles;
- ✓ CLIL classes represent a meaningful learning environment for the foreign language (other than private language schools) and provide motivation for the non-linguistic discipline, improving Science learning;
- ✓ School projects such the CLIL-type "English Plus" engage students as members, language teachers and teachers from other areas and different language proficiency, as well as parents in different spheres and local organizations...





Papers:
The language focus of Science education integrated with English learning (2017)
https://ria.ua.pt/handle/10773/22063
Abordagem holística no sistema educativo português para desenvolver a(s) Literacia(s) das Ciências integradas com o Inglês (2016)
https://ria.ua.pt/handle/10773/17537
Events:
O papel da(s) Língua(s) na Educação em Ciências para professoras envolvidas num projeto CLIL do 3.º CEB (2018)
http://hdl.handle.net/10773/24376
Perspectives of students for orienting teaching practices in the integration between Science and English at Portuguese middle school level (2018)
http://hdl.handle.net/10773/22778
From the awareness on plurilingual competence to one study in Portugal revealing some inclusive achievements (2016)
https://ria.ua.pt/handle/10773/21699
Aprendizagem integrada das Ciências e do Inglês no sistema educativo português (2015)
http://hdl.handle.net/10773/21695

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
dep universidade de aveiro departamento de educação e psicologia
cidtff centro de investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013 e da bolsa SFRH/BD/102895/2014.

A LEI DE EXECUÇÃO PENAL NO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Liliane Barros*
Jacinto Serrão**

* Doutoranda em Educação, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
** Professor, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

PROBLEMÁTICA

Os presídios surgiram como uma forma mais humana às penas corporais e à pena de morte. Posteriormente, teriam que responder aos anseios sociais de punição e proteção enquanto fomentassem a recuperação dos infratores. Mas a realidade brasileira é que as cadeias, presídios e penitenciárias, vêm sendo utilizadas de forma contrária aos objetivos eàs exigências legais. Nesse sentido, existe um problema: A teoria expõe os padrões legais de um estabelecimento prisional, mas na prática não equivale ao que preceitua a lei. A presente investigação é um aprofundamento da dissertação de mestrado da autora, cujo foco principal foi a gestão penitenciária. Constatámos a necessidade de ampliar a discussão possibilitando subsídios concretos que venham contribuir para a nossa temática: A aplicabilidade da Lei de Execução Penal 7.210/1984 no processo de ressocialização tendo como base as assistências previstas na Lei, em especial a educação.

Fonte: http://www.transformamp.com/sao-paulo-ajuizada-acao-contra-superlotacao-de-unidade-prisional/

CASO DE ESTUDO

O Presídio Estadual Metropolitano I, localizado na cidade de Marituba no Estado do Pará, como o campo de estudo. A escolha de campo para pesquisa ocorreu devido a este presídio ser considerado pela Secretária de Segurança Pública do Estado do Pará, como um modelo na educação penitenciária.

Fonte: http://www.susipe.pa.gov.br/sites/default/files/SITE%20500_1.jpg

OBJETIVO GERAL

Compreender a aplicação da Lei de Execução Penal no processo de ressocialização no que se refere à assistência educacional aos internos do Presídio Estadual Metropolitano.

Fonte: http://www.canalabertobrasil.com.br/wp-content/uploads/2015/09/escolasejus1203.jpg

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar o perfil dos internos do PEM I; Compreender qual o impacto efetivo da educação na ressocialização e na taxa de reincidência dos internos; Observar em que circunstâncias é que a educação está a ser ministradas; Conhecer as condições de aplicação da Lei de Execução Penal no processo de ressocialização no que se refere as assistências aos internos no PEM I; Compreender se a remição de pena é um incentivo ao envolvimento do interno com a educaçao; Compreender se a educação dos internos tem produzido os resultados concretos desejados e esperados levando em consideração os dados estatísticos sobre reincidência no estado do Pará; Conhecer os fatores que impedem o interno de não concluir um ciclo de ensino.

METODOLOGIA

Pesquisa terá uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa de natureza exploratória, com base na revisão bibliográfica e nas técnicas de recolha de dados da análise documental, questionário e observação.

No que diz respeito ao presente trabalho, o mesmo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e quantitativa. A pesquisa quantitativa pode ser definida da seguinte maneira:

> Considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc. (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 69).

As informações coletadas ao longo da pesquisa incluíram em sua análise final, números que indicam a realidade carcerária diagnosticada junto aos internos entrevistados. Os resultados serão analisados e a partir de então métodos estatísticos e representações gráficas compuseram sua apresentação.

Complementando a pesquisa realizada, a mesma também classifica-se como qualitativa, uma vez que hoverá a interação entre pesquisador e entrevistado no decorrer da realização do trabalho de campo.

> Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 70).

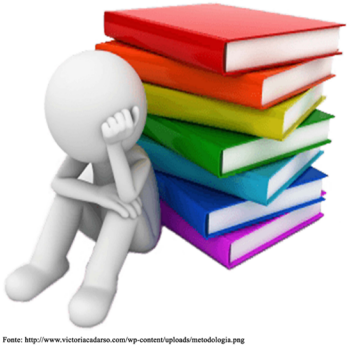
A união destas duas abordagens metodológicas de pesquisa fez-se necessária para que seja possível a reunião de informações em ambos os aspectos que compreendem estas técnicas de pesquisa.

PARTICIPANTES

Os internos, cumprindo pena em regime de condenação fechado, serão selecionados de acordo com o tipo de infração penal, baseando-se na vontade dos apenados em participarem da pesquisa.

RESULTADOS ESPERADOS

Contribuir para melhorar educação, para uma justa formação dos homens para que sejam cidadãos autônomos e integrados na sociedade de forma positiva. Contribuir para compreender o fenómeno e melhorar a educação prisional e as condições de aplicabilidade da Lei de Execução Penal. Contribuir para garantir aos cidadãos detidos o direito à educação e à sua plena integração sociedade.



Fonte: http://www.victoriacadarso.com/wp-content/uploads/metodologia.png

REFERÊNCIAS

BARTH, E. M.L. et alli. (org) (2003) Inclusão Social no Brasil - Experiências em programas de reabilitação prisional a partir do I Fórum Internacional de Ações Socioeducativas nas Prisões. Florianópolis: Agbus, p.131 - 142.

BECCARIA, Cesare. Dos delitos e das Penas. Rio de Janeiro: 5a edição, Perspectiva, 2000.

CAVACO, C. Aprender fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial. Lisboa: EDUCA, 2002.

CATÃO, Iolanda, SUSSEKIND Elizabeth. Os Direitos dos Presos. Versão preliminar, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FINGER, M. A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In: Canário, R. e Cabrito, B. (orgs.) Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências. Lisboa: Educa, pp. 15 – 30; 2008.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Hiidória da Violência nas Prisões. 5ª edição Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
GOFFMAN, Erving. Manicômios, Prisões e Conventos. 5ª edição, São Paulo: Perspectiva, 1996.

MIRABETE, Júlio Fabbrine. Execução Penal: Comentários à Lei nº 7210 de 11/07/84. 6ª edição, revisada e atualizada, São Paulo: Atlas, 1994.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. Cortez, São Paulo. 2007.

TEIXEIRA, O papel da Educação como programa de RI para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços. EJA e a Educação Prisional. Salto para o Futuro. Boletim 06. Maio, Brasil: ME, Governo Federal, SEED-MEC, pp. 14 – 21; Carlos 2007

TUCKMAN, BRUCE W. Manual de Inveêligação em Educação.1999. 4 ed. Atualizada. FCG.