

# IV ENJIE

## Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação

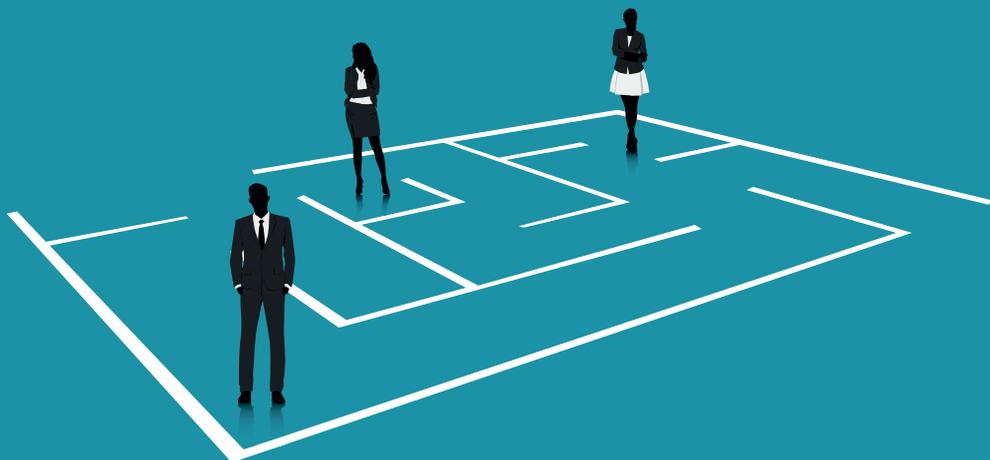
7 e 8 de fevereiro de 2020

Universidade de Évora

Auditório do Colégio do Espírito Santo

### LIVRO DE ATAS

Coordenação:  
Luís Sebastião | Hugo Rebelo



[www.enjie.pt](http://www.enjie.pt)

**IV Encontro Nacional de Jovens  
Investigadores em Educação: livro  
de atas.**

*(Coordenação)*

**Luís Sebastião**

**Hugo Rebelo**

# FICHA TÉCNICA

**TÍTULO:**

IV Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação: livro de atas.

**COORDENADORES:**

Luís Sebastião & Hugo Rebelo

**Edição:**

© Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP | UE), 1.ª Edição, Évora, 2020 [www.ciep.uevora.pt](http://www.ciep.uevora.pt)

**Morada:**

Colégio Pedro da Fonseca, Rua da Barba Rala, n.º 1, Parque Industrial e Tecnológico de Évora, 7005-345 Évora, Portugal

**Revisão e paginação:**

Mafalda Pequeno

**Capa e Design gráfico:**

©mr-creative.net

**Impressão e acabamento**

VASP Digital Printing Services – [www.vasp.pt](http://www.vasp.pt)

**ISBN (versão digital)**

978-972-778-167-6

**Depósito legal**

493045/21

É expressamente proibido reproduzir esta obra, na totalidade ou em parte, sob qualquer forma ou meio, exceto para fins de ensino e investigação. Autorizações especiais podem ser requeridas para [ciep@uevora.pt](mailto:ciep@uevora.pt)

«Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020»

## ÍNDICE

**Tema: Educação Profissional**..... 11

CONTRIBUTOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM SISTEMA DE  
GARANTIA DE QUALIDADE NUMA ESCOLA PROFISSIONAL ..... 11

**Sílvia Nogueira**, Universidade de Évora  
**Isabel Fialho**, Universidade de Évora

BLENDED LEARNING NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE  
MÉTODOS MISTOS PARA PENSAR A GERAÇÃO DIGITAL ..... 19

**Luciana Dalla Nora dos Santos**, Universidade do Minho  
**Bento Duarte da Silva**, Universidade do Minho

MOTIVOS DOS/AS ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DE CURSOS  
TÉCNICOS SUPERIORES PROFISSIONAIS: ESTUDO EXPLORATÓRIO 31

**Carla Padrão**, Universidade de Santiago de Compostela  
**Ana Porto** | Universidade de Santiago de Compostela  
**Sílvia Barros** | Escola Superior de Educação do Porto | inED - Centro de  
Investigação e Inovação em Educação

**Tema: Metodologias de Investigação** ..... 45

LITERACIA CIENTÍFICA DE ALUNOS PORTUGUESES NO FINAL DO  
TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO: DESENVOLVIMENTO E  
VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO ..... 45

**Marcelo Alves Coppi**, Universidade de Évora  
**Isabel Fialho**, Universidade de Évora  
**Marília Cid**, Universidade de Évora

PERCEÇÕES DE ALUNOS SOBRE A APRENDIZAGEM DO SUPORTE  
BÁSICO DE VIDA NO 9.º ANO: DO QUESTIONÁRIO ..... 57

**Maria Boné**, CIDTFF da Universidade de Aveiro. Agrupamento de  
Escolas de Monforte, Portugal  
**Maria João Loureiro**, CIDTFF e Departamento de Educação e Psicologia  
da Universidade de Aveiro, Portugal  
**Jorge Bonito**, CIEP e Escola de Ciências Sociais da Universidade de  
Évora. CIDTFF da Universidade de Aveiro, Portugal

**Tema: Administração Escolar ..... 67**

O CASO DOS QUADROS DE VALOR E EXCELÊNCIA: AUTONOMIA PARA DECIDIR IGUAL! ..... **67**

**Sónia Pereira Dinis**, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

**Nuno Miranda e Silva**, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

O PENSAMENTO CRÍTICO E CRIATIVO DOS DIRETORES E OS REFERENCIAIS A QUE SE REPORTA A SUA AÇÃO NOS VÁRIOS MUNDOS ..... **81**

**Nelson Leitão de Castro**, Universidade da Beira Interior

**Maria Luísa F. R. Branco**, Universidade da Beira Interior

AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS E AS DINÂMICAS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO NOS DEPARTAMENTOS CURRICULARES – UM ESTUDO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ..... **93**

**Natalina M. Bagulho Safara**, Universidade de Évora

**Tema: Educação: políticas, estruturas e processos ..... 105**

CARACTERIZAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DE ALUNOS(AS) DO ENSINO-BÁSICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ESTUDO EXPLORATÓRIO ..... **105**

**Ana Catarina Martins**, Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação

**Manuela Sanches- Ferreira**, inED- Centro de Investigação e Inovação em Educação | Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação

SATISFAÇÃO PROFISSIONAL E QUALIDADE DA AÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO ..... 115

**Rosiméria Maria Braga de Carvalho**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia – Lisboa

**Leonardo Manuel das Neves Rocha**, Universidade Lusófona – Lisboa

ANÁLISE DE MODELOS DE ENSINO À DISTÂNCIA DE UNIVERSIDADES PRIVADAS E PÚBLICAS EM MOÇAMBIQUE ..... 125

**Wiseman Osman Wanna**, Universidade da Beira Interior |

**Fátima Simões**, Universidade da Beira Interior

O GENDER GAP EM CONTEXTO ESCOLAR NA ÁREA STEM (SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING AND MATHEMATICS) NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO – CAMPUS SÃO LUÍS – MONTE CASTELO 135

**Salete Silva Farias**, Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Univ. Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, Portugal

**Alcina de Oliveira Martins**, Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Universidade Lusófona do Porto, Porto, Portugal

EMPODERAMENTO DA MULHER DO SERIDÓ NORTE-RIO-GRANDENSE: INCLUSÃO SOCIAL A PARTIR DO PROGRAMA MULHERES MIL NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE(BRASIL)/CAMPUS CAICÓ..... 149

**Maria de Macêdo Azevedo**, Universidade do Minho

**Emília Vilarinho**, Universidade do Minho

BUROCRATIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA DOS ESTUDANTES: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA..... 159

**Altamiro Braga**, Universidade do Minho

**Leonor L. Torres**, Universidade do Minho

EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E INVESTIGAÇÃO: OS DESAFIOS LATENTES. ....171

**Nuno Miranda e Silva**, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Univ. de Évora e Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo

**Sónia Pereira Dinis**, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

LAICIDADE DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: DESAFIOS PARA CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO .....185

**Maria Eugênia Brêttas Veiga**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM CONTEXTO ESCOLAR – POTENCIALIDADES DO KAMISHIBAI PLURILINGUE .....197

**Maria João Silva**, Universidade de Aveiro

**Filomena Martins**, Universidade de Aveiro

**Rosa Maria Faneca**, Universidade de Aveiro

A CIRCULAÇÃO, A APROPRIAÇÃO E A EVOLUÇÃO DO IDEÁRIO EDUCACIONAL STEINERIANO EM PORTUGAL NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XX PARA O SÉCULO XXI E SUA REPERCUSSÃO NA ESCOLA JARDIM DO MONTE .....209

**Kátia Caroline Souza Ferreira**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**Elsa Maria Bacala Estrela**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

O FÓRUM DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JIQUIRIÇÁ E A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: COMO É QUE FAZ PARA SAIR DA ILHA? .....219

**Ubirajara Couto Lima**, Universidade do Porto

**Tiago Neves**, Universidade do Porto

O PROGRAMA ERASMUS+ NO ENSINO REGULAR: UMA POSSIBILIDADE DE RUTURA CURRICULAR .....239

**Bárbara Pereira**, Universidade da Madeira  
**Liliana Rodrigues**, Universidade da Madeira – CIE- UMa

O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO NO QUADRO DAS ESPECIFICIDADES CULTURAIS: ESTUDO DE CASO NO SECTOR DE HOTELARIA.....253

**Leonor Pacheco**, Universidade do Minho

**Tema: Formação de Professores e Educadores**.....263

FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO NUMA PERSPETIVA DE CIDADANIA GLOBAL E JUSTIÇA SOCIAL: FOCOS, METODOLOGIAS E PROCESSOS AVALIATIVOS .....263

**Andreia Vieira Reis**, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa  
**Ana Sofia Pinho**, UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O USO DE PEDAGOGIAS INOVADORAS EM SALA DE AULA PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NO SÉCULO XXI .....275

**Kátia Caroline Souza Ferreira**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
**Elsa Maria Bacala Estrela**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE NAMPULA SOBRE ATIVIDADE EXPERIMENTAL DE MICROBIOLOGIA EM SAÚDE ORAL USANDO MATERIAIS DE FÁCIL ACESSO .....281

**Manecas Azevedo**, Universidade Rovuma, Nampula, Moçambique | CIEC/IE-Universidade do Minho, Braga, Portugal  
**Brígida Singo**, Universidade Licungo, Quelimane, Moçambique  
**Paulo Mafra**, Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança, Portugal | CIEC/IE-Universidade do Minho, Braga, Portugal  
**Graça S. Carvalho**, CIEC/IE-Universidade do Minho, Braga, Portugal

PROFESSORES DO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM CONTEXTOS MULTILINGUES E MULTICULTURAI: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM QUESTÃO .....291

**Sara Monteiro**, UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa  
**Ana Sofia Pinho**, UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

**Tema: Estudos com Crianças**.....303

ENTRE O DESEJAR E O REALIZAR: TECENDO LAÇOS INTERGERACIONAIS .....303

**Márcia Alexandra Leardine**, Universidade de Aveiro  
**Maria Helena Araújo Sá**, Universidade de Aveiro  
**Gabriela Portugal**, Universidade de Aveiro  
**Liliana Sousa**, Universidade de Aveiro

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM CAMINHO, DUAS IDENTIDADES .....319

**Adérita Fernandes**, Universidade da Madeira  
**Fernando Correia**, Universidade da Madeira

**Tema: Inclusão**.....335

DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....335

**Valéria Freitas**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT- Lisboa)  
**Teresa Vieira Lopes**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT- Lisboa)  
**Luís Carvalho**, Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP- Porto)

OLHANDO DIVERSIDADES NA SALA DE AULA REGULAR: CONCEÇÕES DE DOCENTES DE 2.º CEB SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....345

**Helena Inês**, Universidade do Minho, e Agrupamento de Escolas 4 de Outubro  
**Filipa Seabra**, LE@D, Universidade Aberta, e CIEd-UMinho  
**José Augusto Pacheco**, Instituto de Educação da Universidade do Minho

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES SOBRE A INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (BRASIL) / CAMPUS CAICÓ .....359

**Cynara Tercia Martins Borges**, Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEd-UMinho), Instituto de Educação da UM

**Leonor L. Torres**, Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEd-UMinho), Instituto de Educação da Universidade do Minho

**Tema: Educação Literária .....373**

APRENDER NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: UM PERCURSO PEDAGÓGICO ENTRE OS LIVROS E A NATUREZA.....373

**Inês Patrício**, Instituto Politécnico de Portalegre

**Teresa Mendes**, Instituto Politécnico de Portalegre

**Fernando Rebola**, Instituto Politécnico de Portalegre

**Tema: Bem-estar, saúde e cidadania.....389**

A DIMENSÃO ORGANIZACIONAL DOS PROJETOS DE PROMOÇÃO E EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE EM AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DO ALENTEJO: PERCEÇÕES DA SUA EFICÁCIA.....389

**Raimundo Souza**, Escola Municipal Professora Lúcia Neves Deniur, Prefeitura Municipal de Macapá, Estado do Amapá, Brasil

**Jorge Bonito**, CIEP e Universidade de Évora. CIDTFF da Universidade de Aveiro

O CONTRIBUTO DE ASSOCIAÇÕES DE APOIO PARA O BEM-ESTAR DAS PESSOAS COM HIV SIDA – UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE ESTIGMA E INVISIBILIDADE.....403

**Cleudson Silva**, Faculdade Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

**Sofia Castanheira Pais**, Faculdade Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

O IDEÁRIO EDUCACIONAL STEINERIANO EM PORTUGAL NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XX PARA O SÉCULO XXI E SUA REPERCUSSÃO NA ESCOLA JARDIM DO MONTE .....409

**Sandra Sylvia de Santana Ziegler**, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa



# CONTRIBUTOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM SISTEMA DE GARANTIA DE QUALIDADE NUMA ESCOLA PROFISSIONAL<sup>1</sup>

Sílvia Nogueira | Universidade de Évora | [nogueira.smr@gmail.com](mailto:nogueira.smr@gmail.com)

Isabel Fialho | Universidade de Évora | [ifialho@uevora.pt](mailto:ifialho@uevora.pt)

## Resumo

O Quadro de Referência Europeia de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais (EQAVET), visa contribuir para a melhoria da qualidade no Ensino e Formação Profissional a nível europeu, respeitando a diversidade dos sistemas educativos nacionais. Este assenta num ciclo de garantia e de melhoria da qualidade que abrange as fases de planeamento, implementação, avaliação e revisão, baseado em critérios de qualidade, descritores indicativos e indicadores de referência, funcionando como uma «caixa de ferramentas» em que os vários utilizadores podem escolher os indicadores mais adequados às necessidades do seu sistema de qualidade.

O estudo foi realizado numa escola profissional da região Alentejo e teve como principal objetivo apresentar contributos para o sistema de garantia de qualidade em linha com o EQAVET. Tivemos como referências, a recomendação Europeia de 2009, o Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho e os relatórios da Avaliação Externa de escolas profissionais, avaliadas nos dois ciclos. Optámos por uma metodologia qualitativa que combina vários métodos de recolha de dados, a pesquisa bibliográfica e documental, a entrevista semiestruturada realizada ao diretor da escola profissional e cinco questionários que foram aplicados aos vários intervenientes do processo e a um dos principais *stakeholders*.

Os resultados obtidos permitiram identificar procedimentos a desenvolver para se operacionalizar um sistema de garantia de qualidade em linha com o Quadro EQAVET. Estes possibilitaram ainda identificar os descritores indicativos e os indicadores de qualidade mais adequados para cada uma das fases do ciclo. Ficou também evidente a importância do EQAVET para a avaliação das escolas profissionais, pois oferece um conjunto de elementos que permitem agilizar processos e operacionalizar procedimentos. Apresentamos como principais contributos para o sistema de garantia de qualidade uma proposta de implementação que vai além do que está determinado pela ANQEP. Esta apresenta um racional que identifica e fundamenta as várias fases a desenvolver e inclui um conjunto de indicadores de qualidade, diretamente relacionados com os descritores indicativos, o que vai permitir às escolas profissionais escolherem os mais adequados à sua realidade.

---

<sup>1</sup> Este trabalho está inserido no projeto de investigação financiado pela FCT: “Mecanismos de mudança nas escolas e na Inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo da Avaliação Externa de Escolas no ensino superior em Portugal” (PTDC/CED-EDG/30410/2017)

**Palavras-Chave:** Ensino e Formação Profissional, Ciclo de Qualidade, EQAVET, Escola Profissional, Avaliação Externa de Escolas.

## **Introdução**

A educação e a formação são fundamentais para dar resposta aos diversos desafios do mundo atual, tais como: a globalização, o envelhecimento da população, o desenvolvimento de novas tecnologias e a exigência de novas competências; constituindo uma prioridade nas políticas das agências nacionais e supranacionais.

A Comissão Europeia alerta para a importância de investir na educação e formação profissional uma vez que esta:

desempenha um papel fundamental na acumulação de capital humano que fomenta o crescimento económico e o emprego e a prossecução de objetivos sociais. A educação e a formação profissional é um instrumento essencial para dotar os cidadãos europeus com as qualificações e as competências necessárias no mercado de trabalho e na sociedade baseada no conhecimento. (Comissão Europeia, 2006, p.2)

A estratégia para a Europa 2020 estipula vários objetivos e orientações, designadamente para as políticas de emprego dos Estados-Membros - Orientação n.º 9: melhorar a qualidade e o desempenho dos sistemas de ensino e de formação a todos os níveis e aumentar a participação no ensino superior ou equivalente (European Anti-Poverty Network, 2011). Através da recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de junho de 2009 foi estabelecido um Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais (EQAVET), que apesar de ser um instrumento de carácter voluntário, para Portugal tendo em conta a necessidade de aceder aos fundos comunitários, passou a ser obrigatório implementar um sistema de garantia da qualidade em linha com o EQAVET.

Neste artigo faz-se um enquadramento do tema, apresenta-se o objetivo geral e os objetivos específicos, a metodologia de investigação usada, os principais resultados e contributos para o sistema de garantia de qualidade.

## **Enquadramento Teórico**

No sentido de ir ao encontro do preconizado na estratégia Europa 2020, o governo português tem vindo, ao longo dos últimos anos, a valorizar o ensino e a formação profissional (EFP), efetivando essa valorização através da publicação do Decreto-Lei n.º 92/2014 que estabelece o regime jurídico das escolas profissionais privadas e públicas, no âmbito do ensino não superior, regulando a sua criação, organização e funcionamento, bem

como a tutela e fiscalização do Estado sobre as mesmas, sendo de destacar o artigo 60 referente à garantia de qualidade, no qual se explicita que:

1. As escolas profissionais reguladas pelo presente decreto-lei devem, independentemente da sua natureza, implementar sistemas de garantia da qualidade dos processos formativos e dos resultados obtidos pelos seus alunos;
2. Os sistemas a que se refere o número anterior devem estar articulados com o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade na Educação e Formação Profissional (EQAVET).

O Quadro EQAVET é um instrumento de referência que permite aos Estados-Membros promover e supervisionar a melhoria contínua dos seus sistemas de emprego e formação profissional, tendo em conta referências europeias comuns. O relatório do secretariado do EQAVET, (2017) refere que Portugal faz parte dos oito Estados-Membros que determinaram que a abordagem nacional para a garantia da qualidade para o EFP entraria em vigor em 2020. A implementação do Quadro EQAVET visa melhorar a qualidade do EFP, garantir uma maior transparência e coerência entre as medidas adotadas pelos Estados-Membros nesta matéria e promover a confiança mútua, a mobilidade dos trabalhadores e dos formandos e a aprendizagem ao longo da vida.

## *2. 1. Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para Educação e Formação Profissionais (Quadro EQAVET)*

O quadro EQAVET foi desenvolvido no âmbito da União Europeia tendo em conta referências europeias comuns para a garantia e melhoria da qualidade e tem como finalidades:

- a) apoiar os Estados-membros a promover e a supervisionar a melhoria contínua dos seus sistemas de EFP com vista a uma maior transparência e coerência entre as medidas adotadas no setor e b) concretizar a convergência europeia na EFP através da promoção da confiança mútua, da mobilidade dos trabalhadores e alunos/formandos e da aprendizagem ao longo da vida. (Galvão, 2015, p.27)

É importante garantir a todos os alunos um ensino e formação de qualidade e para isso é necessário que as escolas possuam sistemas de qualidade. O Quadro EQAVET é composto por quatro elementos fundamentais: um ciclo de garantia e melhoria da qualidade (Planeamento, Implementação Avaliação e Revisão); critérios de qualidade; descritores indicativos e um conjunto de dez indicadores de referência.

Os seus processos de supervisão requerem mecanismos de avaliação interna e externa que permitam identificar as capacidades dos sistemas, processos e procedimentos e acima de tudo identificar áreas de melhoria, deverá também utilizar instrumentos que permitam aferir se os dados recolhidos sobre a sua eficácia são fidedignos e fiáveis, pois tal como Bolívar (2001) afirma “as organizações que aprendem”(p.2) dão início a uma alteração interna assente num processo de auto desenvolvimento.

O quadro de referência deve ser aplicado no EFP ao nível do sistema, prestadores de EFP e qualificação de EFP que assenta numa abordagem sistémica da qualidade conforme ilustra a Figura 1.

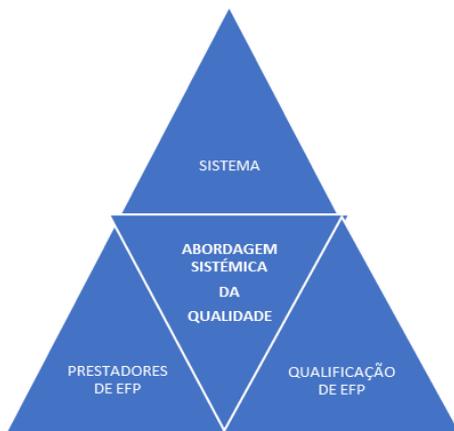


Figura 1 – Abordagem sistémica da qualidade  
Fonte: Elaboração própria

## Objetivos

Foi definido como objetivo geral do estudo apresentar contributos para o sistema de garantia de qualidade em linha com o EQAVET e como objetivos específicos: (1) Analisar estudos sobre o EQAVET realizados em Portugal; (2) Identificar os principais stakeholders no processo de implementação do EQAVET; (3) Identificar os descritores e os indicadores mais adequados a cada uma das fases do ciclo de qualidade (Planeamento, Implementação, Avaliação e Revisão); (4) Construir/adaptar instrumentos de recolha de dados tendo em conta o preconizado no EQAVET; (5) Testar os instrumentos construídos.

## Metodologia

Neste trabalho de investigação desenvolveu-se um estudo exploratório durante o ano de 2019 sobre a implementação de um sistema de qualidade, numa escola profissional, tendo por base o quadro de referência Europeu de garantia da qualidade para o ensino e formação profissionais (EQAVET).

A metodologia utilizada combina várias técnicas de recolha de dados, designadamente, pesquisa bibliográfica e documental, entrevista semiestruturada e questionários.

## Resultados

Para concretizar o objetivo específico n.º 1 - Analisar estudos sobre o EQAVET realizados em Portugal, foi efetuada uma pesquisa bibliográfica dos estudos realizados em

Portugal sobre a temática do EQAVET. Esta análise permitiu concluir que, desde a publicação da Recomendação Europeia de 2009 e do Decreto-Lei n.º 92/2014 onde se estabelece que as escolas profissionais devem implementar um sistema de garantia da qualidade em linha com o EQAVET, este é um tema ainda pouco estudado. Entre 2016 e 2019 foram publicadas três dissertações de mestrado, um artigo e três comunicações. Tendo-se constatado que a metodologia utilizada foi predominantemente qualitativa e que as principais técnicas usadas na recolha de dados foram a entrevista, a pesquisa bibliográfica e a análise documental.

Como principais conclusões, estes estudos indicam a necessidade de facultar a formação adequada aos responsáveis pela implementação do sistema de qualidade; a importância da inclusão dos *stakeholders* na implementação do quadro EQAVET; a utilização das recomendações preconizadas nas normas ISO para acrescentar valor e melhorar a implementação do sistema de gestão da qualidade e a necessidade de clarificar e uniformizar conceitos e opções metodológicas.

O objetivo específico n.º 2 - Identificar os principais *stakeholders* no processo de implementação do EQAVET, foi alcançado através da consulta do projeto educativo, plano anual de atividades, documentação relevante no site da escola profissional em estudo, relatório da avaliação externa da escola profissional e análise de conteúdo da entrevista semiestruturada que foi realizada ao Diretor da escola profissional.

Foi assim possível identificar os principais *stakeholders* internos e externos à escola; aferir a importância de estabelecer novas parcerias e manter as já existentes com as entidades empregadoras e demais entidades relevantes na área de influência da escola profissional (local e regional); de desenvolver um clima de proximidade com todos os intervenientes; de alterar ou adaptar a oferta formativa da escola às necessidades das entidades empregadoras e de incentivar a uma participação ativa por parte dos *stakeholders*. A possibilidade de colocar algumas questões a um dos principais *stakeholders* da escola, permitiu conhecer a perspetiva “do outro lado da equação”, alargando conhecimentos e ampliando a informação resultante da análise dos dados, o que, naturalmente, valorizou o estudo.

Foi possível concretizar o objetivo específico n.º 3 - Identificar os descritores e os indicadores mais adequados a cada uma das fases do ciclo de qualidade (Planeamento, Implementação, Avaliação e Revisão), através da informação recolhida pela entrevista semiestruturada efetuada ao diretor da escola profissional. Esta permitiu conhecer os indicadores selecionados pela escola para a implementação do sistema de garantia da qualidade, em linha com o EQAVET. Em relação aos descritores indicativos constantes no EQAVET para cada um dos critérios de qualidade, a escola ainda se encontrava em processo de desenvolvimento e análise para posteriormente serem escolhidos os mais adequados à escola.

O Objetivo específico n.º 4 - Construir/adaptar instrumentos de recolha de dados tendo em conta o preconizado no EQAVET, também foi cumprido a partir da entrevista semiestruturada ao Diretor da escola profissional que permitiu ficar a conhecer o sistema de recolha de dados utilizado no âmbito do Quadro EQAVET, que neste caso são questionários

dirigidos a formandos, formadores, funcionários e na avaliação dos serviços, também utilizam dados do relatório dos resultados do final de cada período para fazer uma comparação com os dados recolhidos nos anos anteriores.

Na posse desta informação, construímos seis questionários que foram aplicados aos vários intervenientes no processo de implementação do sistema de garantia da qualidade (expectativas – formandos, satisfação – formandos, formadores, diplomados, entidades empregadoras e encarregados de educação, este último não foi possível aplicar), para recolher e analisar dados que permitam agilizar a tomada de decisão por parte dos responsáveis da escola e para identificar os indicadores de qualidade mais relevantes para a implementação. Em relação ao objetivo específico n.º 5 - Testar os instrumentos construídos - os questionários foram aplicados apenas como teste pois, o que pretendíamos, e que foi possível concretizar, era verificar se as questões colocadas eram as mais adequadas para dar resposta aos vários indicadores de qualidade escolhidos. Isso foi possível de consubstanciar conforme pode ser observado na proposta de implementação apresentada no estudo.

Em termos de conclusão final podemos afirmar que o objetivo geral do estudo - Apresentar contributos para a elaboração de uma proposta de sistema de garantia de qualidade em linha com o EQAVET foi concluído com sucesso, pois foi elaborada e apresentada uma proposta de sistema de garantia da qualidade em linha com o EQAVET.

## **Contributos para o sistema de garantia de qualidade**

Apresentamos um conjunto de atividades e de atribuição de responsabilidades tendo em conta o papel de cada interveniente no processo. Identificamos a melhor forma de implementar processos cíclicos de melhoria contínua e uma estratégia de comunicação e divulgação de resultados, para que seja possível no futuro, a escola profissional tirar as ilações que achar mais pertinentes para o desenvolvimento ou consolidação do processo de implementação do Quadro EQAVET, com todas as suas especificidades e potencialidades.

Tendo em conta a importância e a influência que os *stakeholders* têm em todo o sistema de garantia de qualidade, foi feito um levantamento daqueles que são cruciais para a sua implementação. Foram identificados os *stakeholders* internos e externos e indicada a forma como influenciam e são influenciados pela escola e também qual a forma de comunicação utilizada com cada um deles.

Foram escolhidos os critérios de qualidade, os descritores indicativos e os indicadores de qualidade considerados mais relevantes para a operacionalização do sistema de garantia de qualidade em linha com o EQAVET, tendo por base a Recomendação Europeia de 2009 e as especificidades da escola profissional em estudo, mas sempre com uma perspetiva de alargamento das possibilidades de análise e de recolha de dados para que a proposta fosse o mais abrangente possível.

Não se pretende apresentar resultados, mas sim apresentar contributos para um plano de ação que permita implementar um sistema de garantia de qualidade em linha com o EQAVET (Figura 2).



- European Anti-Poverty Network. (2011). A estratégia Europa 2020 - Briefing note. Retrieved June 5, 2019, from [https://www.eapn.pt/iefp/docs/Estrategia\\_Europa\\_2020.pdf](https://www.eapn.pt/iefp/docs/Estrategia_Europa_2020.pdf)
- European Quality Assurance for VET [EQAVET]. (2017). *Supporting the implementation of the European quality assurance reference framework - Draft results of EQAVET secretariat survey 2016-2017*. Dublin, Ireland. Retrieved from <https://www.eqavet.eu/Equavet2017/media/Documents/Report-implementation-of-EQAVET-Results-EQAVET-Secretariat-Survey-2016.pdf>
- Galvão, M. (2015). *Garantia da qualidade nas modalidades de dupla certificação - Um Guião para Operadores de Educação e Formação Profissional*. ANQEP. Retrieved from [http://www.qualidade.anqep.gov.pt/PDF/GUIAO\\_Garantia da Qualidade.pdf](http://www.qualidade.anqep.gov.pt/PDF/GUIAO_Garantia da Qualidade.pdf)
- Parlamento Europeu e Conselho. (2009, June 18). Recomendação do parlamento europeu e do conselho sobre a criação de um quadro de referência Europeu de garantia da qualidade para o ensino e a formação profissionais. *Jornal Oficial Da União Europeia*, 1–10.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

# BLENDED LEARNING NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE MÉTODOS MISTOS PARA PENSAR A GERAÇÃO DIGITAL<sup>2</sup>

Luciana Dalla Nora dos Santos | Universidade do Minho | lucianauminho@gmail.com

Bento Duarte da Silva | Universidade do Minho | bento@ie.uminho.pt

## Resumo

Este trabalho insere-se no Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa, que está sendo realizado na Universidade do Minho. Esta investigação iniciou em 2018 e tem como foco o *blended learning* (b-learning) na Educação Profissional, a partir do Curso Técnico em Informática Concomitante ao Ensino Médio em um Instituto Federal de Educação no Brasil. O termo b-learning é entendido como a articulação entre o ensino presencial e o ensino a distância. Pretende-se verificar em que medida o b-learning pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas inovadoras na Educação Profissional.

Adotou-se a abordagem de Métodos Mistos, que privilegia uma abordagem de recolha e análise de dados de natureza mista (quantitativa e qualitativa), e que segue uma estratégia denominada explanatória sequencial. Este trabalho é um recorte dessa pesquisa, referente à primeira fase de caráter quantitativo. Para esta, foi aplicado questionário online para os alunos e professores do curso distribuídos em seis polos presenciais de Educação a Distância (EaD). Os dados foram inseridos no software SPSS e procedeu-se a análise estatística descritiva a partir do cálculo das medidas de tendência central e de dispersão que permitiram a descrição de um conjunto de dados que serviram de balizadores para a segunda fase da pesquisa de abordagem qualitativa.

Apresenta-se neste trabalho a análise da primeira seção do questionário que tinha como objetivo descrever as motivações e as condições de acesso, posse e uso das tecnologias pelos estudantes do curso. Conclui-se que não existem diferenças significativas entre os seis polos EaD em que o curso está em funcionamento em relação as motivações, as condições de acesso, posse e uso das tecnologias pelos estudantes. Esta primeira fase demonstrou o quanto a tecnologia está presente na vida dos jovens, e a viabilidade da construção de um modelo de curso no modelo b-learning para a Educação Profissional que esteja assentado nas condições reais de acesso à tecnologia. Além disso, percebeu-se que este acesso às tecnologias contribuiu para que fosse possível aos alunos conciliar a frequência no Ensino Médio com a realização do curso técnico profissional.

---

2 This paper reports research developed within the PhD Program Technology Enhanced Learning and Societal Challenges, funded by Fundação para a Ciência e Tecnologia, FCT I. P. – Portugal, under contract # PD/BD/143115/2018.

**Palavras-chave:** B-learning, Educação Profissional, métodos mistos, análise descritiva, jovens.

## Introdução

O acesso à educação profissional no Brasil é encarado como um direito pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e possui como premissas a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia, a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática (Brasil, 1996, 2014). Em relação à realidade internacional, o Brasil ocupa um dos últimos lugares do mundo na oferta da educação profissional. Ao passo que nos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm-se, em média, 43% dos estudantes entre 15 e 19 anos matriculados em cursos técnicos, no Brasil esse índice é de apenas 8% (Moraes, 2019).

Macedo (2016) afirma que com a necessidade de expandir a oferta da educação profissional surge a educação a distância como uma possibilidade de formar um aluno flexível e polivalente para um mercado de trabalho também flexível e exigente. Além disso, reforça a tendência para uma substituição do ensino presencial pelo *blended learning* (b-learning), ou ensino híbrido, termo mais conhecido no contexto brasileiro e que dentre as possibilidades educacionais tem ganhado destaque como uma inovação pedagógica.

O b-learning é entendido como a combinação de duas formas de ensino distintas: o modelo tradicional, no sentido de envolver a aprendizagem em um contexto de presença física, como vem sendo realizado historicamente, e o modelo online, com a utilização das tecnologias digitais. Nesse sentido, o conceito de B-learning está baseado em um modelo híbrido, no qual alunos e professores estudam e aprendem em tempos e espaços variados.

A teoria que utilizamos para sustentar este estudo é a teoria dos modelos de ensino híbridos (B-learning), desenvolvida por Horn e Staker (2015). Essa teoria indica que há modelos de ensino que podem ser caracterizados como inovação sustentada ou disruptiva, sendo que o modelo disruptivo propõe utilizar o ensino online em novos modelos que se afastem do ensino tradicional e que podem ser considerados radicalmente diferentes. Aplicada ao presente estudo essa teoria permite pensar e averiguar se as variáveis independentes levantadas, como o Polo EaD dos participantes, a idade, o gênero, o fato dos alunos morarem com os pais, o apoio social recebido, bem como se são trabalhadores, influencia ou expande as variáveis dependentes, que no caso se referem às motivações para ingresso e frequência no curso, o acesso, a posse e uso das tecnologias, e as questões relacionadas à organização pedagógica do curso seja nas sessões presenciais, seja nas sessões online. Levantamos estas variáveis por se entender que são elementos importantes a serem observados na construção de qualquer curso.

Passareli e Junqueira (2012), em uma pesquisa de campo realizada no Brasil com mais de 18 mil jovens com idades entre 6 e 18 anos do ensino público e particular, demonstraram um panorama muito significativo da geração que estava na vanguarda no uso das

tecnologias. Assim, os autores, a título de conclusão, apresentam algumas características que passariam a definir a geração interativa no Brasil: conectividade em alta; convergência e a multifuncionalidade das telas; simultaneidade na execução das diferentes tarefas; e multiplicidade das mediações. O protagonismo dos aparelhos móveis como dispositivo principal na convergência das mídias aparece com um papel de destaque, alertando as autoras que o quanto mais formos capazes de mapear as literacias digitais mais estas poderiam servir de base para o desenho de futuros ambientes de ensino e lazer que motivem e propiciem a aprendizagem lúdica e a construção do conhecimento e a socialização em rede (Passareli & Junqueira, 2012, p. 311).

Em uma pesquisa mais recente, realizada pelo Comitê Gestor da internet no Brasil (CGI, 2018) sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras, são apresentados pontos de vista a respeito das formas pelas quais às tecnologias e a aprendizagem se relacionam, especialmente para além dos espaços e tempos escolares.

Apesar das escolas não possuírem estrutura de tecnologia disponível ou de haver uma cultura mais restritiva em relação ao uso destes recursos, não significa que as tecnologias não estejam presentes no espaço escolar, inclusive influenciando o cotidiano e o currículo das escolas, uma vez que, de acordo com a pesquisa, tanto alunos quanto professores têm demonstrado um uso bastante recorrente das tecnologias, inclusive para algumas atividades ligadas à educação, dentre elas, a busca por informação e o aprimoramento dos conhecimentos. Ao mesmo tempo, o uso das tecnologias nos espaços escolares ainda possui percentagens bastante baixas.

Por meio destes estudos percebemos também que uma das muitas justificativas para a implantação de modelos híbridos no ensino médio está assentado no entendimento de que enfrentamos um espaço escolar cada vez mais complexo e desafiador. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) tornaram-se parte indispensável no nosso dia a dia, o que acabou por impactar também nas escolas e na educação em geral.

A tecnologia, em cada época histórica, teve um papel importante na relação do homem com o mundo e motivou também a transformação dos sistemas educacionais (Silva, 2008). Assim, essas tecnologias são capazes de modificar algumas práticas e metodologias educacionais em direção a uma aprendizagem mais colaborativa e personalizada. Por outro lado, as atitudes e a maneira, como os alunos se relacionam com essas tecnologias e com esse novo modelo de ensino levanta algumas questões sobre se os alunos possuem as competências digitais básicas para trabalhar neste modelo.

Este artigo relata o estudo conduzido na primeira fase da pesquisa de doutorado, que está a ser realizado na Universidade do Minho, por meio da análise da primeira seção do questionário aplicado aos alunos de um curso de educação profissional e que tinha como objetivo descrever as motivações e as condições de acesso, posse e uso das tecnologias pelos estudantes do curso, de modo a conhecer melhor estes jovens que nasceram nesta geração digital e a maneira como eles se relacionam com a informação atualmente, bem

como uns com os outros. Nesta direção esta primeira fase da pesquisa, de caráter descritivo, pretende trazer contribuições para esclarecer particularidades das dinâmicas e práticas socioculturais dos jovens desta geração digital para assim compreendê-los no contexto do b-learning.

## **Reflexões sobre uma “nova” geração de estudantes e a literacia digital**

Com o avanço das tecnologias percebemos que uma vasta literatura foi desenvolvida em torno da ideia de que uma nova geração de estudantes – definida como ‘geração net’ (“Teaching digital natives: Partnering for real learning”, 2010), ‘millenials’ (Howe & Strauss, 2000), ‘nativos digitais’ (Prensky, 2001), ‘homo zappiens’ (Veen & Vrakking, 2006) ou ainda ‘homo sapiens digital’ (Prensky, 2009), ‘geração tecnológica-digital’ (Gobbi, 2010) dentre outros termos que são utilizados para descrever a nova geração de jovens e sua relação com a tecnologia são numerosos. Dentre as diferentes características desta nova geração podemos citar: as preferências dos jovens por atividades em grupos, atividades experienciais e o uso intenso das TIC, a realização simultânea de atividades, a orientação para objetivos, atitudes positivas e um estilo colaborativo (Cabra-Torres & Marciales-Vivas, 2009).

Uma das nomenclaturas, que teve maior repercussão nas mídias sociais e consequentemente entre pais e professores é a de ‘nativos digitais’, introduzida por Marc Prensky em 2001, especialmente pelo fato de, assim como, Tapscott (1999) ter levado em conta a categoria geracional, ou seja, definindo os usuários de acordo com o seu nascimento. No entanto, a maioria dos pesquisadores não aprecia essa maneira de se referir a esses jovens, uma vez que o termo implica que as habilidades tecnológicas são inatas, e não ensinadas ou aprendidas, quando na verdade “los nativos digitales no existem” (Lluna & Pedreira, 2017)

Gallardo (2015) ao realizar uma extensiva revisão de literatura sob o termo nativos digitais afirma que o próprio conceito varia de acordo com o próprio contexto dos sujeitos e também ao longo do tempo. Todas essas discussões sob os nativos digitais tem sido vista como um marco geracional criando mitos e até mesmo estereótipos os quais podem prejudicar a elaboração de propostas educativas (Kirschner & De Bruyckere, 2017; Ryberg et al., 2010; Sorrentino, 2018) além de provocar um tipo de pânico moral como se toda a escola estivesse obsoleta e ultrapassada quando confrontada com as necessidades dos alunos dessa nova geração (Bennett et al., 2008)

Tendo em conta essa constatação, Prensky na conferência intitulada «Making Learning Meaningful – Implications for Teacher Training», realizada na cidade de Braga, no dia 18 de junho de 2018 reforçou que ao cunhar o termo nativo digital quis mostrar que havia um ruído de comunicação entre alunos e professores e que não foi sua intenção aumentar esse abismo na comunicação, mas sim fomentar a necessidade de uma parceria na qual professor e aluno possam aprender juntos. Nesse sentido, a intenção era de que houvesse uma ponte de comunicação entre o aluno (nativo digital) e o professor (imigrante digital), ou seja, uma parceria.

Para além da popularidade que o tema dos nativos digitais ganhou nos últimos anos, é um fato que a diversidade revelada por esses estudos é capaz de fornecer informações valiosas sobre as experiências com tecnologia desses jovens, dentro e fora da escola formal. Gallardo (2015) sugere a utilização do conceito de aprendizes digitais, por oferecer uma visão mais global do aluno do século XXI, de modo a “concentrar-se nas implicações de ser um aprendiz em uma era digital.

Além disso, o que toda essa discussão nos provoca a pensar é o fato do grande erro em considerar que os nativos digitais são competentes no uso da tecnologia pelo simples fato de terem nascido em uma era digital. Tanto é verdade que inúmeras pesquisas têm demonstrado que a maior parte dos alunos não é capaz de aceder de forma crítica a informação disponível nas redes sociais e acaba por compartilhar toda e qualquer informação sem considerar a validade da mesma.

A partir de uma pesquisa realizada pela IEA (Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional) com alunos em diversos países do mundo constatou-se que 98% dos alunos não são capazes de avaliar se a informação disponível online é fiável, além de que apenas 25% estão no nível básico funcional que se refere a capacidade de realizar tarefas básicas de recolha e gestão da informação, cerca de 19% dos alunos demonstram capacidade de realizar um trabalho independente e apenas 2% demonstraram capacidade para avaliar criticamente as informações coletadas bem como criar produtos de informação (Fraillon et al., 2014). Tendo em vista este contexto torna-se cada vez mais importante a compreensão do conceito de literacia digital para a compreensão das tecnologias como um fenómeno da cibercultura (Lévy, 2000).

Os termos competência digital e literacia digital são frequentemente usados como sinônimos. O entendimento do conceito de competência/literacia digital tem sido utilizado em diferentes contextos e com diferentes variantes, seja para a construção de política públicas, seja por gestores e professores para definir o que os alunos devem aprender na escola, seja como mote para a pesquisa académica (Calvani et al., 2012). Em resumo, Hatlevik (2010, p. 211) afirma que:

(...) a competência digital inclui a capacidade dos alunos de usar a tecnologia para consumir e acessar informações (...) inclui como os alunos fazem uso da tecnologia para processar, adquirir e avaliar as informações coletadas. Finalmente, competência digital significa que os alunos podem produzir e comunicar informações com ferramentas ou mídias digitais.

Calvani, Fini, Ranieri & Picci (2012) realizaram um estudo com jovens italianos com o objetivo de identificar fatores que poderiam prever as competências digitais de alunos no ensino médio. Sua análise revelou uma variação substancial na competência digital entre escolas e dentro das escolas. De acordo com os pesquisadores, as condições em casa, juntamente com a orientação de domínio e as aspirações académicas previram a competência digital e explicaram uma parcela substancial da variação total da competência digital. Os resultados do estudo sugerem que os professores precisam trabalhar de forma a

favorecer a inclusão digital dos alunos, uma vez que, a nova geração de estudantes não é um grupo homogêneo em termos de competência digital.

Para tanto, torna-se cada vez mais necessário e urgente considerar outras variáveis além da idade que podem ajudar-nos a compreender não somente a natureza da utilização das tecnologias digitais pelos alunos, mas também as implicações para aqueles que aprendem, de modo que possamos:

(...) desenvolver uma compreensão abrangente de como os alunos utilizam as tecnologias digitais, o foco sobre as implicações de ser um aprendiz em uma era digital e tentar desenvolver uma compreensão abrangente das questões que levam em conta fatores tais como idade, sexo, educação, experiência, inclusão e exclusão social, a cultura, o contexto institucional, a disciplina assunto, design de aprendizagem e origem socioeconômica. (Gallardo-Echenique et al., 2015, p. 173).

E nesse sentido que optamos por considerar como primeira fase de nossa pesquisa um estudo descritivo acerca do conhecimento dos alunos em relação as motivações, acesso, condições e utilização da tecnologia.

## **Metodologia**

O caminho investigativo escolhido para cumprir os objetivos propostos para esse trabalho foi a abordagem por métodos mistos, com o propósito de garantir rigor na pesquisa e coerência metodológica (Moscoso, 2017). A justificativa para misturarmos os dois tipos de dados é que nem os métodos quantitativos nem os qualitativos, sozinhos, seriam suficientes para compreender os sentidos e os detalhes de situações, como a questão complexa das práticas pedagógicas dos alunos e professores do Curso Técnico no modelo *blended learning* (b-learning). Assim, consideramos que estes dois tipos de dados (quantitativos e qualitativos), quando utilizados em combinação complementam-se um ao outro e proporcionam um entendimento mais completo do problema de investigação. Destacamos que as duas formas de coleta de dados estão separadas, porém conectadas (Creswell, 2010). Tendo em conta a opção por métodos mistos, os dados obtidos são de natureza quantitativa e qualitativa, recorrendo-se a recolha de dados por meio de respectivamente, questionários, numa primeira fase, e entrevista semiestruturada e grupo focal, numa segunda fase.

A população alvo neste estudo foram os professores e estudantes matriculados em um Curso Técnico Profissional Concomitante ao Ensino Médio no Sul do Brasil no ano de 2019. Os estudantes participavam das aulas no modelo b-learning, visto que o curso era realizado via plataforma online (moodle) mas com sessões presenciais semanais de presença obrigatória.

Assim, para esta primeira fase da pesquisa, de caráter quantitativo, utilizamos um plano descritivo do tipo survey exploratório (Babbie, 1997; Coutinho, 2018) por meio da construção de um questionário que foi adaptado para estudantes e professores. Optou-se por construir questionários que fossem equivalentes a fim de cruzar os dados das respostas de estudantes com as de professores. O questionário foi autodesenvolvido, tendo passado pela validação de conteúdo por especialistas e, após um teste piloto, foi aplicado a um grupo de estudantes e professores. Tendo por base o teste piloto, alguns itens do levantamento foram ligeiramente revisados.

O questionário aplicado aos alunos e professores teve como objetivo principal obter uma informação global sobre o curso, no sentido de conhecer as ideias e concepções dos alunos e professores sobre o funcionamento e organização pedagógica do curso. Assim, compreendia quatro grupos de questões na sua estrutura: perfil sociodemográfico e escolar/profissional (estudantes e professores); motivações, ingresso e frequência no curso (estudantes) e atuação e experiência na EaD (professores); condições de acesso, posse e uso das tecnologias; funcionamento e organização pedagógica do curso dividido em duas subcategorias (sessões online e sessões presenciais). O questionário foi construído maioritariamente por questões estruturadas, de resposta fechada, de forma a permitir análises estatísticas. Os principais itens do questionário formaram escalas tipo likert de cinco pontos. Foram incluídas ainda algumas questões abertas, pois, embora a análise de questões abertas exija mais tempo na codificação das respostas ela também permite ter uma informação mais rica e detalhada, além de, por vezes, fornecer uma informação inesperada (Hill & Hill, 2009)

A investigação foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da instituição e os alunos e professores consentiram voluntariamente em participar. A participação dos alunos no questionário ocorreu via formulário online durante um dos encontros presenciais, o que permitiu a participação de um maior número de alunos. Já os professores receberam o formulário eletrônico diretamente aos seus e-mails. A coleta de dados aconteceu no mês de julho de 2019.

O procedimento de recolha dos dados dos alunos foi facilitado pelo empenho e colaboração dos professores que atuavam nos polos presenciais. A maior dificuldade residiu no retorno dos professores, visto que, muitos deles, já não atuavam mais no curso na época da realização da coleta de dados. Considerando-se que 106 alunos responderam ao questionário, a população correspondeu a 74% do universo de estudantes matriculados no curso. Em relação aos docentes, tivemos a participação de 12 professores, de uma população de 22 docentes, logo, correspondente a 55%. Os alunos foram organizados em seis grupos baseados em seu polo de apoio presencial.

## **Análise dos dados**

Após a coleta dos dados, estes foram inseridos no software SPSS, versão 25.0, para o Windows. Foram calculadas as medidas de tendência central e dispersão para cada uma

das variáveis em estudo, tal como recomendado por Martins (2011): moda (mo) e frequência (f) para os itens qualitativos (nominais); mediana (Me) e intervalo interquartilico (IQQ) para os itens ordinais. Tanto os procedimentos estatísticos univariados quanto multivariados foram utilizados para analisar os dados da pesquisa de levantamento. Os dados provenientes do perfil sociodemográfico dos participantes e as respostas dos participantes para os itens separados em cada dimensão da pesquisa do levantamento foram analisadas usando-se tabulação transversal e contagens de frequência.

Para determinar se existiam diferenças quanto às variáveis analisadas — Polo EaD dos participantes, função (professor/aluno), idade (alunos com 18 anos ou menos / alunos com mais de 19 anos), gênero, coabitação com os pais (sim/não) e trabalho (trabalhador estudante/não trabalhador) — os grupos independentes foram comparados utilizando estatística não paramétrica, sendo usados os testes de Mann-Whitney (U) e Kruskal-Wallis (X<sup>2</sup>) quando a variável dependente apresentava escala ordinal, como recomendado por Martins (2011), e o teste de Qui-Quadrado quando as variáveis em estudo eram nominais. Foram considerados significativos valores de probabilidade (p) inferiores a 0.05. Primeiramente pretendemos identificar o quadro geral e os resultados estatisticamente significativos a fim de sabermos quais desses resultados precisam ser mais explorados na fase qualitativa.

## **Resultados - fase quantitativa**

### *Perfil sociodemográfico dos alunos*

Quanto aos dados sociodemográficos, fizemos a caracterização dos alunos por polo e pelos critérios demográficos de: idade, gênero, apoio social, coabitação com pais e/ou responsáveis e trabalho. Ao realizarmos a comparação de todas essas variáveis por polo, vale destacar que não encontramos diferenças significativas entre os polos e por esse motivo apresentamos os dados totais do curso.

Os alunos possuem uma distribuição semelhante no que se refere ao gênero, sendo que a maioria dos alunos pertence ao sexo masculino. Em relação à idade, verificamos que variam entre os 16 e os 47 anos, com uma média de idade de 18 anos e um desvio padrão de 3,36. A maior parte dos alunos (79,2%) não é beneficiário de qualquer apoio social por parte do governo. Além disso, a maior parte dos jovens mora com os pais (87,7%) e não trabalha (56,6%).

### *Motivações para ingresso e frequência no curso MedioTec*

A maioria dos estudantes do curso afirmou que teve conhecimento do curso por meio de folhetos ou comunicados da escola (61,3%). As duas maiores motivações para frequência ao curso estavam ligadas, primeiramente, a melhorar o currículo (82,1 %), seguida por adquirir conhecimento (73,6%). Os estudantes afirmaram ainda que a oportunidade, a inserção no mercado de trabalho e o incentivo dos responsáveis foram aspectos que também contribuíram para o ingresso e a frequência ao curso.

O fato do curso funcionar na modalidade EaD com sessões presenciais semanais ajudou a maioria dos estudantes a conciliar com a frequência no Ensino Médio Regular (65,1%). Além disso, para a maioria dos estudantes (91,5%) essa foi a primeira experiência em um curso na modalidade de EaD. Não foram encontradas diferenças significativas entre os polos em relação às variáveis sociodemográficas apresentadas anteriormente e os itens elencados nesta dimensão.

### *Condições de acesso, posse e uso das tecnologias pelos estudantes do curso*

A maioria dos estudantes possui smartphone (89,6%) e também notebook (77,4%), sendo que quase a totalidade possui acesso a internet em casa (97,2%), o que justifica também o fato de que a maioria costuma acessar a internet de forma mais usual em suas residências. Observou-se ainda que este acesso é feito em maior medida pelos alunos que não trabalham, enquanto que os alunos que trabalham acessam a internet com maior frequência no polo presencial. O equipamento mais utilizado pelos alunos para acessar a internet é o smartphone e o notebook. A maioria dos estudantes utiliza a internet os sete dias da semana com um tempo superior a 5 horas diárias. Percebeu-se uma prevalência do uso do smartphone entre os estudantes mais jovens (menos de 18 anos) se comparados com os estudantes mais velhos (com mais de 19 anos). Os equipamentos eletrônicos são majoritariamente utilizados para: conversar com amigos, navegar pela internet, pesquisar informação e preparar trabalhos escolares não havendo diferenças entre os alunos mais jovens e mais velhos no que diz respeito a essas atividades. Não observamos diferenças entre os alunos mais novos e os alunos mais velhos em nenhuma das atividades realizadas quando usam computador e internet.

Ao serem questionados sobre os objetivos e a frequência com que utilizam as tecnologias para preparar o seu trabalho escolar, percebe-se que os participantes na pesquisa utilizam mais as tecnologias com objetivos de comunicação (utilização diária) e de busca de informação. Neste ponto encontramos diferenças em relação ao objetivo “buscar informação”, que é mais utilizado pelos alunos mais jovens que pelos mais velhos. Da mesma forma observamos diferenças entre os alunos que trabalham e os que não trabalham na frequência de utilização com o objetivo de “buscar informação”, ou seja, os alunos que não trabalham utilizam com mais frequência as tecnologias para obter informações e para criar que os alunos que trabalham.

## **Considerações Finais**

O propósito desta primeira fase da pesquisa quantitativa foi feito a partir da pesquisa de levantamento de modo a obter uma descrição quantitativa e permitiu-nos ter uma definição do perfil dos jovens que frequentam um curso de nível profissional e como eles fazem uso das tecnologias que possuem a sua disposição, bem como uma primeira abordagem ao que estes jovens pensam sobre suas motivações para a frequência em um curso híbrido. Estes jovens estão realmente rodeados pela tecnologia, e percebemos que estão permanentemente conectados. Em particular, concluímos que a grande maioria dos

estudantes consegue realizar atividades muito técnicas usando seus aparelhos e a internet, no entanto, a partir das questões postas não tivemos como concluir se eles desenvolveram habilidades tecnológicas mais elaboradas como afirmam outros autores (Prensky, 2001; Sorrentino, 2018; Tapscott, 1999).

Os jovens deste estudo estão permanentemente conectados. A análise destes primeiros achados de pesquisa revela que temos um grupo em certa medida homogêneo em relação ao acesso as tecnologias, sendo que quase a totalidade dos alunos (97,2%) tem acesso a internet em casa. Percebemos também que assim como demonstra a pesquisa de Passarelli & Junqueira (2012) os aparelhos móveis são o dispositivo principal de acesso a informação. Tentamos ainda neste trabalho mapear outras variáveis para a compreensão da natureza da utilização das tecnologias digitais pelos alunos o que nos levou a perceber que estas não se revelaram tao significativas como esperávamos.

A partir do conhecimento de que as competências digitais vão além do uso de qualquer tecnologia específica e que incluem o uso proficiente da informação e a aplicação de conhecimento para trabalhar de forma individual ou coletiva em contextos de mudança torna-se impossível afirmar que estes jovens possuem as competências em TIC, o que podemos afirmar é que eles estão imersos em uma cultura totalmente digital.

Assim, compete a nós educadores reconhecer as potencialidades desse momento para potencializar a construção de estratégias flexíveis e inovadoras de ensino e de aprendizagem, e nesse sentido, que consideramos o potencial que tem o modelo *blended learning* para promover esta inovação necessária ao ensino.

## Referências

- Babbie, E. (1997). *Survey Research Methods, 2nd*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology, 39*(5), 775–786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Brasil. (2014). *Decreto nº 8268, de 18 de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#)
- Cabra-Torres, F., & Marciales-Vivas, G. P. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los “nativos digitales”: Una revisión. *Universitas Psychologica, 8*(2), 323–338.

- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M., & Picci, P. (2012). Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers. *Computers and Education*, 58(2), 797–807. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.004>
- CGI, C. G. da I. no B.-C. b. (2018). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2017*. [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic\\_edu\\_2017\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_edu_2017_livro_eletronico.pdf)
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2º ed). Braga: Almedina.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schultz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). Preparing for life in a digital age: The IEA international computer and information literacy study international report. In *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-14222-7>
- Gallardo-Echenique, E. E., Marqués-Molíás, L., Bullen, M., & Strijbos, J.-W. (2015). Let's Talk about Digital Learners in the Digital Era. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3).
- Gobbi, M. C. (2010). Nativos Digitais: autores na sociedade tecnológica. In M. T. M. Kerbauy & M. C. Gobbi (Orgs.), *Televisão Digital: informação e conhecimento*. São Paulo: Editora Unesp.
- Hatlevik, O. E. (2010). Examining “digital divide” In upper secondary school: A multilevel analysis of factors with an influence on digital competence. *International Journal of Technology, Knowledge and Society*, 6(3), 151–163.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário* (2ª ed.). Lisboa: Silabo.
- Horn, M. B. & Staker, H. (2015). *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso.
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). Millenials Rising : The Next Generation. *Small Business and the City*. <https://doi.org/10.3138/9781442696501-014>
- Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. In *Teaching and Teacher Education* (Vol. 67, p. 135–142). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lluna, S., & Pedreira, J. (2017). *Los nativos digitales no existen*. Barcelona: Deusto.
- Macedo, M. G. M. de. (2016). Educação profissional a distância: histórico, análise e tendências. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(6), 2. <https://doi.org/10.15628/rbept.2013.3477>
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM SPSS:*

*Saber decidir, fazer, interpretar e redigir.* Braga: Psiquilíbrios Edições.

- Moraes, G. H. A. A. E. M. de. (2019). *As estatísticas da educação profissional e tecnológica - silêncios entre os números da formação de trabalhadores.* <https://doi.org/10.24109/1414-0640.TD.2019.45>
- Moscoso, J. N. (2017). Les méthodes mixtes en recherche en éducation: Vers une utilisation réflexive. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632–649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Passareli, B., & Junqueira, A. H. (2012). *Gerações Interativas Brasil Crianças e adolescentes diante das telas.* [http://ccvap.futuro.usp.br/gerinter2012.pdf?fbclid=IwAR1nzuMTbh\\_Z1FiizlxL8\\_ha14ucJOEJmpQJRr2xRZITXpghpx9vSwi9z8](http://ccvap.futuro.usp.br/gerinter2012.pdf?fbclid=IwAR1nzuMTbh_Z1FiizlxL8_ha14ucJOEJmpQJRr2xRZITXpghpx9vSwi9z8)
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*.
- Ryberg, T., Dirckinck-Holmfeld, L., & Jones, C. (2010). Catering to the needs of the “digital natives” or educating the “net generation”? In *Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching* (p. 301–318). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-294-7.ch016>
- Silva, B. (2008). Tecnologias, Ecologias da Comunicação e Contextos Educacionais. In M. de L. Martins & M. Pinto (Orgs.), *Comunicação e Cidadania - Actas 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*. p. 1908–1920. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18157/1/Tecnologias%2C](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18157/1/Tecnologias%2C%20Ecologias%20da%20Comunicao%20e%20Contextos%20Educacionais.pdf)
- Sorrentino, P. (2018). The mystery of the digital natives’ existence: Questioning the validity of the Prenskian metaphor. *First Monday*, 23(10). <https://doi.org/10.5210/fm.v23i10.9434>
- Tapscott, D. (1999). Educating the net generation. *Educational Leadership*, 56(5), 6–11. <https://www.learntechlib.org/p/85282/>.
- Teaching digital natives: Partnering for real learning. (2010). *International Journal for Educational Integrity*.
- Veen, W., & Vrakking, B. (2006). Growing up in a digital age. In B. Vrakking (Org.), *Network Continuum Education, London*. LinkNetwork Continuum Education.

# MOTIVOS DOS/AS ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DE CURSOS TÉCNICOS SUPERIORES PROFISSIONAIS: ESTUDO EXPLORATÓRIO

**Carla Padrão** | Universidade de Santiago de Compostela | carlampadrao@gmail.com

**Ana Porto** | Universidade de Santiago de Compostela | anamaria.porto@usc.es

**Silvia Barros** | inED- Centro de Investigação e Inovação em Educação |  
silviabarros@ese.ipp.pt

## Resumo

Os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) surgiram, em Portugal, em 2014. Trata-se de um ciclo de estudos de curta duração, integrado no Ensino Superior, que não atribui grau académico e que tem conexão com o 1.º ciclo de estudos (i.e., licenciaturas). As áreas de formação e o plano de estudos destes cursos são definidos tendo por base as necessidades de formação profissional identificadas na área regional onde é lecionado o curso, conforme o previsto na legislação (Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro). Apesar do número elevado de estudantes que tem vindo a ingressar em CTeSP, não se conhecem muitos estudos a seu respeito. Contudo, são mais abundantes os estudos noutros ciclos de estudos, como, por exemplo, nas Licenciaturas (Araújo, Costa, Casanova, & Almeida, 2014; Araújo et al., 2016; Soares et al., 2015).

O principal objetivo do projeto de doutoramento “O Ensino Superior e os Cursos Técnicos Superiores Profissionais: expectativas e trajetórias dos estudantes”, em que este estudo específico se enquadra, é investigar as expectativas e trajetórias dos estudantes que ingressam em CTeSP, analisando associações com as variáveis sociodemográficas dos estudantes, características dos contextos de formação educativa e o desempenho académico anterior.

Neste estudo, em particular, são apresentados os resultados respeitantes aos principais motivos da escolha do curso e da Instituição de Ensino Superior, apresentados por estudantes de 1.º ano de CTeSP. Numa primeira fase, foi feito um estudo exploratório, no qual 30 estudantes responderam a um questionário com perguntas abertas. As respostas, juntamente com a revisão da literatura efetuada, serviram de base à elaboração de um questionário com perguntas fechadas, que foi preenchido no início do ano letivo 2019-2020 por 335 estudantes destes cursos, de sete unidades orgânicas, de um instituto politécnico do norte do país. Assim, apresentam-se os resultados do estudo exploratório e os resultados preliminares do estudo mais amplo, sendo também discutidas as suas implicações para o sistema de Ensino Superior Português, particularmente no que se refere aos CTeSP, assim como para a continuação do projeto de doutoramento.

**Palavras-chave:** cursos técnicos superiores profissionais, ensino superior, percurso académico.

## Introdução

O aumento de estudantes que acedeu ao Ensino Superior (ES), nas últimas décadas, em Portugal, conduziu a “uma elevada diferenciação do corpo estudantil no que respeita às suas características pessoais, académicas e motivacionais” (Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2009, p.457). Uma das razões que justifica esta heterogeneidade decorre do surgimento de novas formas de aceder ao ES. Antes, a maioria das pessoas acedia ao ES através de um concurso nacional de acesso (CNA). Poderiam concorrer os titulares de diploma de conclusão do ensino secundário, ficando sujeitos ao número de vagas disponibilizadas pelas instituições de Ensino Superior (IES), para cada curso, sendo preponderante o valor da classificação final do ensino secundário e de exames de acesso. Para muitos candidatos, detentores de classificações mais baixas, aliadas às limitações suscitadas pelas vagas limitadas, o sonho de ingressar no ES ficava barrado por tais condicionalismos.

Ao longo do tempo, foram surgindo novas formas de acesso ao ES, possibilitando a entrada de candidatos que, até então, se deparavam com as limitações mencionadas. Entre outras formas de acesso, destaca-se a criação de concursos especiais, em 2014, para estudantes: maiores de 23 anos; titulares de diploma de especialização tecnológica; titulares de diploma de técnico superior profissional; titulares de outros cursos superiores. Esta forma de acesso possibilita o ingresso, entre outros, a estudantes que frequentaram percursos alternativos, com variantes profissionalizantes, no ensino secundário.

Os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) foram criados em 2014. Caracterizam-se por serem cursos superiores, sem atribuição de grau académico, com um plano curricular constituído por 120 créditos, com duração de quatro semestres curriculares, ministrados essencialmente no ES Politécnico. O ingresso nestes cursos é feito através de concursos próprios, organizados pelas IES onde são lecionados os cursos. Os candidatos precisam reunir uma das seguintes condições: serem detentores de diploma de um curso de ensino secundário, ou de habilitação equivalente; terem aprovação adequada nas provas destinadas para a frequência do ES para pessoas maiores de 23 anos; serem detentores de diploma de um curso de especialização tecnológica, CTeSP, ou outro curso de nível académico superior. Depois da conclusão destes cursos, os estudantes podem optar por ingressar no mercado de trabalho, ou por prosseguirem os estudos. Neste caso, a formação inicial adquirida, obtida pela conclusão do CTeSP, confere creditações, possibilitando o acesso a licenciaturas específicas, mediante a área de educação e formação do curso frequentado, podendo haver limite de vagas.

Gradualmente, constata-se um aumento do número de estudantes, que acede ao ES por vias alternativas de acesso. Quando surgiram, em 2014/2015, a Direção-Geral de Ensino Superior (DGES) contava, no total, naquele ano letivo, 395 estudantes inscritos em CTeSP. À data de 3 de março de 2020, é possível verificar, em Portugal, a existência de 789 CTeSP, distribuídos por 123 IES (<https://www.dges.gov.pt/pt>). Em 2019/2020, a DGES regista um aumento de 21%, de estudantes CTeSP inscritos, face ao ano letivo anterior, prevendo estarem inscritos 15.500 alunos CTeSP, nesse no letivo.

A revisão da literatura evidencia a importância do estudo das percepções dos estudantes na transição para o ES, pelo contributo crucial na qualidade da adaptação e no sucesso académico dos estudantes. Vários estudos acerca da transição e integração dos estudantes no ES têm procurado investigar as dificuldades, expectativas, aspirações, estratégias, entre outros, de forma a melhorar a qualidade da adaptação e o do rendimento académico, mas a maioria incluiu apenas estudantes que ingressaram pelo CNA. O estudo de Soares et al. (2018) demonstrou que os estudantes, de primeiro ano, apresentavam expectativas altas em relação ao ES. Bucuto, Araújo e Almeida (2014), concluíram que os estudantes apresentavam expectativas académicas elevadas, quando iniciavam o percurso académico, encontrando variações das expectativas em função da idade, do género e condição socioprofissional dos estudantes. Contudo, não encontraram relação significativa entre as expectativas académicas iniciais e o rendimento académico obtido pelos estudantes no final da frequência do 1.º ano curricular. Os resultados sugerem que o sucesso académico se relaciona com as competências académicas evidenciadas pelos estudantes, quando chegam ao ES, verificado através das notas que serviram de ingresso para o ES. Um outro estudo (Bisinoto, Rabelo, Marinho-Araújo & Leith, 2015) demonstrou que, relativamente à frequência do ES, os estudantes possuem fortes expectativas relacionadas com a formação académica de qualidade, capaz de garantir o sucesso profissional, bem como expectativas de que o ES lhes permita potencializar o desenvolvimento pessoal e social.

Estes dados reforçam a importância e a necessidade de se realizar mais investigação acerca dos processos de transição e integração dos estudantes, e das suas trajetórias, no ES, tendo presente que a diversidade do corpo estudantil releva-se na maior variedade das características individuais destes estudantes, no que respeita a origens socioculturais, interesses, a razões para a frequência académica, etc. Das investigações feitas, o conhecimento construído contribui para a compreensão acerca da forma como se realizam os processos de transição e adaptação e, concomitantemente, esse conhecimento pode contribuir para que as IES encontrem estratégias de promoção do êxito académico dos seus estudantes. Quando se fala na transição para o ES, é essencial perceber os motivos dos estudantes para a escolha do curso e da IES. Os resultados do estudo de Vieira (2018) evidenciaram como mais relevantes: a influência social, promovida pela família, grupo de pares, atores do meio escolar (professores e psicólogos dos serviços de psicologia); a expectativa de que com a formação académica obtêm maior prestígio e sucesso profissional; o interesse académico, inerente ao gosto pelo estudo. Os estudantes têm a expectativa de que, através da conclusão de um curso de formação superior, obtêm maior prestígio e mais sucesso profissional.

No que respeita aos motivos pela escolha dos cursos, alguns estudos apontam as variáveis de género, e o nível sociocultural das famílias de pertença, como fatores que influenciam a tomada de decisão na escolha dos cursos, enumerando que estudantes do género feminino, de famílias com nível sociocultural mais desfavorecido, tendem a optar por cursos da área das ciências sociais e estudantes do género masculino, com as mesmas origens socioculturais, tendem a optar por cursos da área das engenharias (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006). No que respeita à certeza na escolha vocacional,

Araújo, Costa, Casanova e Almeida (2014, p.162) concluíram que não existe grande divergência na “avaliação do grau de confiança, certeza e compromisso com a decisão” entre os sexos, acabando por ser a nota de acesso ao ES o fator mais determinante para o ingresso no curso desejável.

Este estudo exploratório é uma primeira análise, incluída num estudo mais amplo no âmbito do Doutoramento em Educação, cujo tema de investigação é o Ensino Superior e os Cursos Técnicos Superiores Profissionais: expectativas e trajetórias dos/as estudantes. O principal objetivo do presente estudo foi analisar os motivos para as escolhas dos cursos e das instituições de ensino, apresentados por estudantes de CTeSP no início do 1.º ano do curso.

## **Método**

De modo a estudar os motivos dos estudantes para a escolha do curso e da IES, numa primeira fase da investigação, foi feito um estudo exploratório, no qual 30 estudantes responderam a um questionário com perguntas abertas. As respostas, juntamente com a revisão da literatura efetuada, serviram de base à elaboração de um questionário com perguntas fechadas, que foi preenchido no início do ano letivo 2019-2020 por 335 estudantes destes cursos, de sete unidades orgânicas, de um instituto politécnico do norte do país. Seguidamente, apresentam-se informações mais detalhadas acerca dos participantes, dos instrumentos e dos procedimentos.

### *Participantes*

Na primeira fase do estudo (estudo exploratório, qualitativo) participaram 30 estudantes, do 1.º ano curricular de dois CTeSP de uma IES politécnico público, do Norte do país. Tratou-se de uma amostra de conveniência. Na segunda fase do estudo (estudo quantitativo), participaram 335 estudantes, que ingressaram no ano letivo de 2019/2020, numa IES politécnico público, do Norte do país, sendo 204 (60.9%) do género masculino e 131 (39.1%) do género feminino. Os participantes distribuíam-se por diferentes áreas de educação e formação: ciências sociais, comércio e direito (31.6%); ciências, matemática e informática (27.5%); serviços (13.1%); engenharia, indústrias transformadoras e construção (9.0%); artes e humanidades (6.9%); saúde e proteção social (6.3%); e, por fim, de educação (3.6%). A idade dos participantes variava entre 17 anos e 46 anos ( $M = 19.84$ ,  $DP = 3.76$ ).

### *Instrumentos*

Na primeira fase do estudo utilizou-se, para a recolha de informação acerca dos motivos dos estudantes para escolherem o respetivo curso CTeSP e a IES, um questionário com perguntas abertas. Nesse questionário, foi solicitado que indicassem as cinco razões mais importantes para terem escolhido aquele curso e as três razões mais importantes para terem escolhido aquela IES. Foi realizada uma análise de conteúdo indutiva. Para se

tomarem decisões quanto à designação dos motivos, enquadrou-se a análise na revisão da literatura. Os dados recolhidos no estudo qualitativo serviram de base à elaboração de dois questionários, construídos para o efeito, com perguntas fechadas, para identificar os motivos de escolha do curso e da IES com um conjunto amplo de participantes.

O Questionário acerca dos Motivos da Escolha do Curso incluiu 14 itens (ver Tabela 1), relativos aos motivos mais frequentes decorrentes da análise de conteúdo do estudo qualitativo. Os estudantes deveriam indicar, numa escala de likert (de 1 = discordo totalmente a 6 = concordo totalmente), em que medida cada um dos motivos a/o levaram a escolher o curso. O Questionário acerca dos Motivos da Escolha da IES era constituído por 10 itens (ver Tabela 3) relativos aos motivos mais frequentes obtidos no estudo qualitativo, sendo pedido aos estudantes que indicassem, na mesma escala de likert, em que medida cada um dos motivos apresentados a/o levaram a escolher estudar naquela IES.

### *Procedimentos*

No estudo qualitativo, os questionários foram aplicados em papel, em sala de aula, mediante consentimento prévio dos docentes e participantes. Os questionários foram anónimos, não tendo sido recolhidos quaisquer dados pessoais.

No estudo quantitativo, no qual se utilizaram os Questionários “Motivos de Escolha do Curso” e “Motivos de Escolha da IES”, primeiramente, no ato da matrícula, no boletim eletrónico, a todos os estudantes de 1.º ano de uma IES pública politécnico do norte do país, foi questionado se aceitariam ser abordados, para trabalhos com fins investigativos, através do respetivo endereço eletrónico institucional. Para aqueles estudantes que deram o consentimento, foi enviado um convite, no início do ano letivo 2019-2020 para o seu email institucional, para aceder, através do link disponibilizado, ao Inquérito “Transição para o Ensino Superior”, e proceder ao seu preenchimento. Cada link, que esteve ativo durante cerca de um mês, só permitia o acesso a um participante e cada participante só poderia usar o link enviado para o respetivo endereço, pois uma vez preenchido o questionário, o link deixava de estar ativo. O Inquérito foi construído no LimeSurvey. Entre outras, o Inquérito “Transição para o Ensino Superior” pretendia avaliar as variáveis acerca dos motivos da escolha do curso e da escolha da IES. Dos 615 estudantes de CTeSP convidados, participaram no estudo 54.47%.

Os participantes foram informados dos objetivos do estudo, que a sua participação na investigação era voluntária, que a qualquer momento poderiam desistir, bem como da garantia da confidencialidade dos dados. Os procedimentos foram verificados pelo responsável pela Proteção de Dados da instituição.

A análise estatística foi feita em IBM-SPSS. Os itens do questionário foram agrupados em dimensões, por meio de análise fatorial, pelo método dos componentes principais, recorrendo-se ao método de rotação Varimax com normalização de Kaiser; a rotação foi convergida em 5 iterações. Na secção dos Resultados será dada informação adicional acerca da análise de dados.

## Resultados

### *Estudo qualitativo*

No que concerne às razões mais importantes para ter escolhido o curso, destacam-se algumas expressões, dos discursos, tais como “Gostaria de aprender mais”, “Entrar sem exames nacionais”, “Valorização do conhecimento”, “por não ter conseguido entrar no curso que desejava”, “área que me agrada”, entre outros. A análise de conteúdo indutiva, enquadrada pela revisão da literatura, permitiu identificar 14 motivos mais frequentes: (a) Pelo interesse pela área científica do curso; (b) Pelo prestígio do curso; (c) Pelo acesso facilitado a uma licenciatura; (d) Porque o curso dá continuidade à formação do secundário; (e) Pelas boas saídas profissionais/empregabilidade; (f) Pela boa preparação para integrar o mercado de trabalho; (g) Para maior possibilidade de aceder ao curso (ex., “não ter que fazer exames nacionais”, “notas menos elevadas”); (h) Por considerar que o curso tem duração atrativa; (i) Para adquirir ou aprofundar conhecimentos; (j) Pelas recomendações de alguém (familiar, colega, docente); (k) Pelo interesse pelas disciplinas do curso; (l) Para poder ter um bom salário no futuro; (m) Pela falta de alternativa (por exemplo: não tinha notas para o curso que pretendia); (n) Para poder ter a profissão que ambiciono.

No que concerne às razões mais importantes para ter escolhido estudar naquela IES, destacam-se discursos como “Próxima da minha área de residência”, “Grande variedade de áreas à escolha”, “possibilidade para prosseguir estudos”, “foi-me recomendado”, “Boa oferta de preços”, “Por acesso ao ensino superior”, entre outros.

Foram encontrados 10 motivos mais frequentes: (a) Por ser perto de casa/proximidade da área de residência; (b) Por ter o curso pretendido; (c) Por ser uma instituição pública; (d) Pelos preços acessíveis, do valor das propinas, e outras despesas associadas à frequência do curso; (e) Pelo prestígio da Instituição de Ensino; (f) Por recomendação de alguém; (g) Pela qualidade da formação/qualidade de ensino; (h) Por não conhecer, vim à descoberta; (i) Por falta de alternativa (“não consegui entrar na instituição que pretendia”); (j) Por gostar da localidade onde se insere.

Neste estudo empírico, o questionário dos motivos da escolha do curso e da escolha da IES foi construído a partir da análise descritiva e interpretativa, feita aos discursos dos estudantes, suportada no quadro de referências das autoras da pesquisa.

### *Estudo quantitativo*

A tabela 1 representa a análise descritiva dos itens relativos aos motivos da escolha do curso ( $N = 335$ ).

Tabela 1- *Análise Descritiva dos Itens de Motivos da Escolha do Curso (N = 335)*

	Min	Max	M	DP
1.Pelo interesse pela área científica do curso	1	6	5.26	0.86
2.Pelo prestígio do curso	1	6	4.52	1.19
3.Pelo acesso facilitado a uma licenciatura	1	6	4.69	1.28
4.Porque o curso dá continuidade à formação do secundário	1	6	4.43	1.59
5.Pelas boas saídas profissionais/empregabilidade	1	6	4.99	1.03
6.Pela boa preparação para integrar o mercado de trabalho	1	6	5.04	1.02
7.Para maior possibilidade de aceder ao curso (e.g., não ter de fazer exames nacionais, notas menos elevadas)	1	6	4.56	1.40
8.Por considerar que o curso tem duração atrativa	1	6	4.53	1.19
9.Para adquirir ou aprofundar conhecimentos	1	6	5.36	0.83
10.Pelas recomendações de alguém (familiar, colega, docente)	1	6	3.71	1.69
11.Pelo interesse pelas disciplinas do curso	1	6	4.93	1.05
12.Para poder ter um bom salário no futuro	1	6	4.98	1.20
13.Pela falta de alternativa (e.g., não tinha notas para o curso que pretendia)	1	6	3.00	1.81
14.Para poder ter a profissão que ambiciono	1	6	5.11	1.04

A análise permite-nos perceber que, com exceção do item 13, em que a média das respostas é de uma discordância em parte, as demais respostas são de concordância com os motivos apresentados. Os que reuniram maior concordância foram “Pelo interesse pela área científica do curso” e “Para adquirir ou aprofundar conhecimentos”, ambos motivos intrínsecos.

Existe uma tendência para valorizarem pouco os motivos “Pela falta de alternativa” e “Pelas recomendações de alguém (familiar, colega, docente)”, que podem ser considerados motivos extrínsecos.

Tabela 2 - *Análise de Componentes Principais dos motivos da escolha do curso (N = 335)*

Itens por componente	Alfa Cronbach	Valor próprio	Variância Explicada (%)	Saturação	M	DP
I - Interesse pela área científica e pelas aprendizagens	.80	4.58	35.22		5.16	0.75
1.Pelo interesse pela área científica do curso				.79	5.26	0.86
11.Pelo interesse pelas disciplinas do curso				.77	4.93	1.05
9.Para adquirir ou aprofundar conhecimentos.				.75	5.36	0.83
14.Para obter a profissão que ambiciono.				.73	5.11	1.04
II - Prestígio, qualidade da formação e empregabilidade	.77	2.46	18.94		4.65	0.88
5.Pelas boas saídas profissionais/empregabilidade.				.86	4.99	1.03
12.Para poder ter um bom salário no futuro.				.77	4.98	1.20
6.Pela boa preparação para integrar o mercado de trabalho.				.76	5.04	1.02
2.Pelo prestígio do curso.				.63	4.52	1.19
10.Pelas recomendações de alguém (familiar, colega, docente).				.41	3.71	1.69

III - Atratividade no acesso e duração do curso	.73	1.02	7.82	4.20	0.90
7.Para maior possibilidade de aceder ao curso (ex., não ter de fazer exames nacionais, notas menos elevadas).	.86	4.56	1.40		
3.Pelo acesso facilitado a uma licenciatura.	.81	4.69	1.28		
8.Por considerar que o curso tem duração atrativa.	.61	4.53	1.19		
13.Pela falta de alternativa (por exemplo: não tinha notas para o curso que pretendia).	.60	3.00	1.81		
Variância Total explicada			61.88		

Tendo por base os 14 itens de motivos de escolha do curso, efetuou-se uma análise fatorial exploratória (rotação Varimax, normalização de Kaiser; rotação convergida em 5 iterações). Foi retirado o item 4, para se obter uma solução fatorial mais estável.

A Análise de Componentes Principais (ACP) reteve três fatores, com uma saturação mínima exigida de .40, e com variância total explicada de 61.88% (Tabela 2). Note-se ainda que foram obtidos indicadores bastante satisfatórios de consistência interna para todas as dimensões. O primeiro fator relaciona-se com o Interesse pela área científica e pelas aprendizagens, inclui quatro itens, explicando 35.22% da variância. Os estudantes de CTeSP deram uma grande importância a este motivo da escolha do curso. O fator Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade agrupa cinco itens, explica 18.94% da variância, sendo menos valorizado do que o primeiro, mas tendo alguma relevância. O fator Atratividade no acesso e duração do curso inclui quatro itens, explica apenas 7.82% da variância. É a dimensão menos considerada na escolha do curso, não sendo ainda assim descartada (4=concordo em parte). A tabela 3 representa a análise descritiva dos itens de motivos da escolha da IES.

*Tabela 3 - Análise descritiva dos itens de motivos da escolha da IES (N = 335)*

	Min	Max	M	DP
1.Por ser perto de casa/proximidade da área da residência.	1	6	3.92	1.83
2.Por ter o curso pretendido.	1	6	5.19	1.04
3.Por ser uma instituição pública.	1	6	5.10	1.12
4.Pelos preços acessíveis, do valor das propinas, e outras despesas associadas à frequência do curso.	1	6	4.70	1.28
5.Pelo prestígio da Instituição de Ensino.	1	6	4.97	1.11
6.Por recomendação de alguém.	1	6	4.00	1.68
7.Pela qualidade da formação/qualidade de ensino.	1	6	4.89	1.02
8.Por não conhecer, vim à descoberta.	1	6	3.03	1.65
9.Por falta de alternativa (não consegui entrar na instituição que pretendia).	1	6	2.30	1.60
10.Por gostar da localidade onde se insere.	1	6	4.03	1.69

Nos motivos da escolha da IES, existem itens que os estudantes de CTeSP tendem a valorizar pouco, como motivos da escolha da instituição, nomeadamente, os itens “Por falta de alternativa” e “Por não conhecer, vim à descoberta”.

Em oposição, nos itens “Por ter o curso pretendido” e “Por ser uma instituição pública” obteve-se níveis de concordância elevada.

Tabela 4 - Análise de Componentes Principais dos motivos da escolha da IES (N = 335)

Itens por componente	Alfa Cronbach	Valor próprio	Variância Explicada (%)	Saturação	M	DP
I – Reconhecimento e Qualidade da Oferta Formativa	.73	2.74	30.43	.	5.02	0.86
7.Pela qualidade da formação/qualidade do ensino				.89	4.89	1.02
5.Pelo prestígio da Instituição de Ensino				.86	4.97	1.11
2.Por ter o curso pretendido				.53	5.19	1.04
II - Localização e Preços	.59	1.45	16.06		4.44	1.02
1.Por ser perto de casa/proximidade da área de residência				.75	3.92	1.83
3.Por ser uma instituição pública				.72	5.10	1.12
4.Pelos preços acessíveis, do valor das propinas, e outras despesas associadas à frequência do curso				.68	4.70	1.28
10.Por gostar da localidade onde se insere				.43	4.03	1.69
III – Ausência de Alternativa	.43	1.10	12.26		2.67	1.34
8.Por não conhecer, vim à descoberta				.79	3.03	1.65
9.Por falta de alternativa (não consegui entrar na instituição que pretendia)				.71	2.30	1.60
Variância Total explicada			58.75			

Tendo por base os 10 itens de motivos de escolha da IES, efetuou-se uma análise fatorial exploratória (rotação Varimax com normalização de Kaiser; rotação convergida em 5 iterações). Foi excluído o item 6, para se obter uma solução fatorial mais estável. A ACP reteve três fatores (saturação mínima de .40), com uma variância total explicada de 58.75% (ver Tabela).

O primeiro fator – Reconhecimento e Qualidade da Oferta Formativa – inclui três itens, explica 30.43% da variância total, e tem a média mais elevada, indicando a sua importância na escolha da IES. O fator Localização e Preços agrupou quatro itens, explica 16.06% da variância, e a média indica que se trata de motivos menos importantes, comparativamente ao primeiro fator, mas são também tidos em consideração, na escolha da IES.

O fator Ausência de Alternativa agrupou dois itens, explica 12.26% da variância e a média de 2.67 indica que, tendencialmente, não têm relevo na escolha da IES. Note-se que foi obtido um valor adequado de consistência interna na dimensão Reconhecimento e Qualidade da Oferta Formativa, mas não nas outras duas, o que suscitará reflexão e prudência na interpretação.

Tabela 5 - Análise da correlação entre os motivos da escolha do curso e os motivos da escolha da IES (N = 335)

		CURSO			IES	
		Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens	Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade	Atratividade no Acesso e na Duração do Curso	Reconhecimento e Qualidade da Oferta Formativa	Localização e Preços
CURSO	Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade	.52**				
	Atratividade no Acesso e na Duração do Curso	.17**	.45**			
IES	Reconhecimento e Qualidade da Oferta Formativa	.61**	.60**	.28**		
	Localização e Preços	.28**	.30**	.29**	.46**	
	Ausência de Alternativa	-0.9	.11	.34**	-.13*	.04

\*\*  $p \leq .01$  \*  $p \leq .05$

Das correlações apresentadas (Tabela 5), destaca-se que os fatores dos motivos da escolha do curso estão correlacionados entre si, de forma significativa, embora com uma associação fraca entre a Atratividade no Acesso/Duração do Curso e Interesse pela Área Científica/Aprendizagens, o que faz sentido pois são motivos de natureza diferente.

Destacam-se também as associações positivas fortes, estatisticamente significativas, entre a dimensão Reconhecimento e Qualidade da Oferta Formativa da IES e (a) Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens no curso e (b) Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade, revelando alguma coerência na valorização de razões mais relacionadas com a formação/aprendizagem, quer na escolha do curso quer na escolha da instituição. É interessante também a correlação entre a dimensão Localização/Preços da IES e o Reconhecimento e Qualidade da Oferta Formativa da IES, com uma associação moderada.

## Discussão

Este estudo procurou explorar os motivos que levam os estudantes a escolher o curso e a IES. Os resultados evidenciam que são (a) o Interesse pela Área Científica e pelas Aprendizagens e (b) o Prestígio, Qualidade da Formação e Empregabilidade, os principais motivos que levam os estudantes de CTeSP a escolher o curso.

Estes dados são consistentes com alguns estudos que evidenciam a aprendizagem como uma das principais metas acadêmicas dos estudantes, associando estes objetivos ao grau de confiança que os estudantes depositam neles próprios, e ao grau de envolvimento acadêmico (e.g, Valle et al., 2015). Os autores consideram não só importante compreender de que forma as pessoas estão motivadas, como igualmente, saber o que as motiva. O estudo de Valle et al. (2015) demonstra que existem diferentes razões motivacionais que orientam o sucesso acadêmico dos estudantes. Demonstra que a maioria dos estudantes apresentam metas de aprendizagem cujos objetivos são de aprender, desenvolver e melhorar as suas habilidades. Outros há que possuem metas de desempenho, onde procuram demonstrar as suas capacidades e alcançar a valorização positiva dos outros. Contudo, também é possível que, à medida que os estudantes progredem no sistema educativo, haja modificação dos objetivos assumidos pelos estudantes. Os resultados do estudo de Valle et al. (2015) sugerem que promover uma intervenção que oriente os estudantes para metas de aprendizagem, poderá contribuir para que os estudantes estejam mais comprometidos cognitivamente, sendo mais capazes de desenvolverem as suas competências, mais eficientes na gestão das suas emoções, tais como a ansiedade e o stress, podendo assim, de forma mais adequada, lidar com os desafios académicos e obterem um aproveitamento escolar satisfatório.

No que concerne aos motivos que levam os estudantes de CTeSP a escolher a IES, apesar de ser relevante a Localização e os Preços da IES, os estudantes indicaram que são mais importantes razões relacionadas com Reconhecimento e Qualidade da Oferta Formativa. Existem, portanto, denominadores comuns à escolha do curso e da IES, que se correlacionam, e respeitam ao interesse pela aprendizagem e à qualidade da aprendizagem que os estudantes esperam no percurso académico. Este estudo mostrou que os estudantes valorizam a qualidade do conhecimento e as aprendizagens, tendo presente o futuro profissional e também a obtenção de melhores condições de empregabilidade. Assim, podemos interpretar que estes estudantes parecem ter a percepção da importância da frequência académica como trampolim para a mobilidade social. Valorizam a aquisição do conhecimento académico, a conclusão de um curso superior como meio para conseguir melhor preparação para enfrentar o mercado do trabalho.

O estudo de Bomtempo et al. (2012) evidencia que os fatores sociais, perpetrados pela sociedade, cultura, família, classe social, educação, configuram-se como antecedentes no processo de escolha do curso. Os estudos que vão surgindo evidenciam as características pessoais dos estudantes, bem como a relevância e qualidade dos contextos formativos, como fatores contributivos para o sucesso académico. A literatura revista demonstra que os contextos escolares são espaços sociais privilegiados que influenciam, e podem condicionar, o desenvolvimento pessoal e social dos seus atores (Faria, Taveira & Saavedra (2008); Taveira, Azevedo & Oliveira (2017); Vieira, (2018). Por esse motivo, é essencial uma análise profunda acerca do modo como funcionam os fenómenos educativos e sociais, e sua implicação no planeamento das carreiras e orientação profissional, com vista a melhorar a qualidade do ensino e da formação.

Conforme mencionado, este estudo insere-se na investigação que está a ser realizada, no âmbito do doutoramento em Educação da Universidade de Santiago de Compostela, que tem como objetivo estudar as expectativas e as trajetórias dos estudantes que ingressam no ES, em cursos técnicos superiores profissionais, analisando em que medida, as variáveis sociodemográficas dos estudantes, e respetivos contextos de formação educativa e desempenho, influenciam esta escolha. Os resultados obtidos neste estudo exploratório, com estudantes CTeSP do 1.º ano curricular, são contributos a ter em conta na pesquisa que se está a desenvolver, porque a eles subjazem os propósitos e os planos definidos por estes estudantes, quando decidiram ingressar nestes cursos. Assim, e apesar de considerarmos que pode ser uma limitação do estudo a amostra ser de apenas um Instituto Politécnico, tendo em conta a multiplicidade de Cursos e de Escolas que inclui, os resultados podem também ser considerados na organização da formação dos estudantes de CTeSP, pelos docentes do Ensino Superior e pelas IES.

## Referências

- Almeida, L., Guisande, M., Soares, A., Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 507-514.
- Araújo, A., Costa, A., Casanova, J., & Almeida, L. (2014). Questionário de Percepções Académicas - Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-PSI: Revista eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*. Ano 4, Volume 1, 156-178.
- Araújo, A., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J., & Almeida, L. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos de primeiro ano. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 3(2), 102 – 111.
- Bisinoto, C., Rabelo, M., Marinho-Araújo, C., & Fleith, D. (2015). Expectativas académicas dos ingressantes da Universidade de Brasília: indicadores para uma política de acolhimento. In J. R. Casanova, C. Bisinoto, & L. S. Almeida (Eds.), *Livro de Atas IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 15 – 31). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Bomtempo, M., Silva, D., Freire, O. (2012). Motivos da escolha do curso da Administração de Empresas por meio da modelagem de equações estruturais. *Pretexto*, 13(3), 108 – 129.
- Bucuto, M, Araújo, A., & Almeida, L. (2014). Expectativas e rendimento académico: Estudo com alunos do 1.º ano do ensino superior em Moçambique. In J. R. Casanova, C. Bisinoto, & L. S. Almeida (Eds.), *Livro de Atas IV Seminário Internacional*

*Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 48 – 55). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd).

- Faria, L., Taveira, M., Saavedra, L. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: Diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (2), pp.17-30.
- Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha A. P., Maia, F. A., Lima, C. A., Valadas, S., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206-223.
- Soares, A., M., Pinheiro, M., F., & Canavarro, J. M., P. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologia*, 58, 97 – 116.
- Taveira, M., Azevedo, A., Oliveira, I. (2017). Planeamento da carreira, comportamento e rendimento académico no Ensino Básico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. Extr. (10), A10-135.
- Valle, A., Regueiro, B., Rodriguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficácia y metas académicas en estudiantes universitários. *European Journal of Education and Psychology*, 8 (1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.001>
- Vasconcelos, R., Almeida L., & Monteiro S. (2009). O insucesso e abandono académico na Universidade: uma análise sobre os cursos de engenharia. In *VI International Conference on Engineering and Computer Education*. Buenos Aires: ICECE, 6, 457-461.
- Vieira, D. (2018). *Determinantes e significados do ingresso dos jovens no ensino superior: vozes de estudantes e de profissionais do contexto educativo*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. G-icom network.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- WHO – World Health Organization (2017). *Cardiovascular diseases*. Recuperado de <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/cardiovascular-diseases-cvds>



# LITERACIA CIENTÍFICA DE ALUNOS PORTUGUESES NO FINAL DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO: DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

**Marcelo Alves Coppi** | Universidade de Évora | marcelo.coppi@hotmail.com

**Isabel Fialho** | Universidade de Évora | ifialho@uevora.pt

**Marília Cid** | Universidade de Évora | mcid@uevora.pt

## Resumo

O termo literacia científica surgiu na década de 1950, passando a ser estudado de forma mais concreta a partir de 1980. Ainda que seja um termo polissêmico, neste trabalho é definido como a compreensão do empreendimento científico e a utilização consciente dos conhecimentos científicos e tecnológicos para a resolução de problemas e explicação de fenómenos naturais do cotidiano, assim como para a participação ativa em debates de assuntos científicos que envolvem a sociedade, permitindo ao indivíduo atuar como cidadão. Esta definição baseia-se em três dimensões: a natureza da ciência, o conteúdo da ciência e o impacto da ciência e da tecnologia na sociedade. Diversos instrumentos de avaliação foram elaborados a partir deste estudo. No entanto, poucos avaliam estas três dimensões em conjunto. Além disso, raros são aqueles desenvolvidos para o 3.º ciclo do ensino básico, que representa uma etapa fundamental para a literacia científica dos alunos do ensino básico em Portugal. Assim sendo, o objetivo deste trabalho é desenvolver e validar um instrumento de avaliação da literacia científica, nas suas três dimensões, dos alunos que concluem este ciclo de ensino. A fim de que este seja aplicado no contexto português, os itens foram elaborados com base nas Orientações Curriculares e nas Aprendizagens Essenciais da área das Ciências Físicas e Naturais do 3.º ciclo do ensino básico. Levando em consideração a quantidade de competências presentes nestes documentos e, a fim de garantir que todos estes itens possam ser avaliados no tempo disponível de uma aula de 60 minutos, optou-se pelo formato de item verdadeiro-falso, o qual é capaz de avaliar diferentes processos cognitivos e permitir a cobertura de uma maior quantidade de competências. O instrumento será validado por meio da coleta de evidências de validade baseadas no conteúdo, realizada mediante a análise dos itens por um painel de especialistas da área das Ciências Físicas e Naturais, os quais forneceram um parecer através do preenchimento de um formulário de revisão da qualidade dos itens e pela recolha de evidências de validade baseadas no construto, a qual será feita após os testes piloto e final, por meio dos cálculos dos índices de dificuldade dos itens e pelo cálculo da consistência interna do teste. Pretende-se que o instrumento possa fornecer indicadores capazes de auxiliar a monitorização do progresso da educação científica do 3.º ciclo a níveis regional e nacional.

**Palavras-chave:** literacia científica, instrumento de avaliação, terceiro ciclo do ensino básico.

## Introdução

A literacia científica é atualmente o principal objetivo do ensino de ciências e caracteriza-se pela capacidade de utilizar os conhecimentos científicos para atuar como cidadão e para lidar com os problemas do cotidiano. A sua emergência no período pós Segunda Guerra Mundial, quando muitos cientistas e governantes testemunharam a abrangência e a capacidade do acervo científico e militar utilizado (Miller, 1983). Desde então, muitos esforços vêm sendo realizados a fim de esclarecer a sua definição.

Em 1983, Miller propôs uma definição multidimensional para o termo. Segundo o autor, a literacia científica é definida por três dimensões: a compreensão do empreendimento da ciência, o conhecimento dos principais conteúdos da ciência e a consciência do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (Miller, 1983).

Essa definição suscitou avanços importantes para a sua avaliação (Laugksch, 2000). Laugksch e Spargo (1996a) alegam que, após essa publicação, muitos estudos têm sido conduzidos nos Estados Unidos, Comunidade Europeia, China, Japão, Suécia, Canadá, Austrália e Coreia do Sul com o objetivo de avaliar o conhecimento dos estudantes em relação às três dimensões de literacia científica.

Entretanto, os autores ressaltam que a maior parte dos instrumentos apresenta validade inespecífica e que avaliam as dimensões separadamente. Gormally, Brickman e Lutz (2012) reforçam esse fato, referindo que, embora tenham sido desenvolvidos diversos instrumentos, a maioria deles avalia as três dimensões de forma individual. Além disso, Fives, Huebner, Birnbaum e Nicolich (2014) apontam que nenhum dos instrumentos, até então desenvolvidos, contempla as necessidades da literacia científica dos estudantes do 3.º ciclo do ensino básico.

A avaliação do nível da literacia científica neste ciclo de ensino justifica-se por três principais motivos: o facto de que este é um ciclo de transição, marcado pela mudança do ensino de ciências realizado normalmente por um único professor, para um ensino de duas disciplinas, Ciências Naturais e Ciências Físico-Química, cada uma com as suas particularidades e professores específicos; a tendência da diminuição do interesse dos estudantes para as disciplinas científicas na transição do 1.º ciclo para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (Fives et al., 2014); e o facto de as disciplinas científicas desse ciclo representarem, muitas vezes, o último contacto formal dos estudantes com disciplinas da área das Ciências Físicas e Naturais.

No contexto de Portugal, Saraiva (2017) aponta que a educação científica recebeu maior atenção após a década de 1990, quando o ensino de ciências passou a ser alvo de debates relacionados com os resultados nas avaliações internacionais PISA e TIMSS, os quais se mostraram crescentes e positivos. No entanto, Galvão, Freire, Faria, Baptista e Reis (2017) salientam que os resultados continuam aquém das expectativas. Os autores alegam que, embora a implementação do currículo para o 3.º ciclo do ensino básico tenha seguido

as recomendações internacionais para melhoria da qualidade do ensino de ciências, “continua a persistir uma discrepância entre aquilo que seria esperado em termos dos desempenhos dos alunos em exames internacionais [...] e aquilo que de facto os alunos alcançam” (Galvão et al., 2017, p. 15).

Nesse sentido, e levando em consideração a carência de instrumentos que avaliam, em conjunto, as três dimensões de literacia científica propostas por Miller (1983), a escassez de avaliações direcionadas para o 3.º ciclo do ensino básico e a necessidade de aprimorar a qualidade do ensino de ciências em Portugal, o objetivo deste trabalho é apresentar os resultados das primeiras etapas do processo de validação do instrumento, mais especificamente da recolha de evidências de validade baseadas no conteúdo. Pretende-se, também, apresentar uma breve explicação das etapas futuras. Este trabalho insere-se em uma proposta de investigação no doutoramento em curso, com o objetivo desenvolver e validar um instrumento de avaliação do nível de literacia científica dos estudantes no final do 3.º ciclo do ensino básico português.

## **A pesquisa**

O projeto de investigação constitui-se com um estudo extensivo. O seu caráter inovador resulta da elaboração de um instrumento de avaliação de sala de aula, ou seja, um instrumento que, diferentemente do testes em larga escala, tem por finalidade “acompanhar os processos de aprendizagem escolar, compreender como eles estão se concretizando, oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino na sala de aula em seu dia-a-dia, para o planeamento e replaneamento contínuo da atividade de professores e alunos” (Gatti, 2003, p. 99), referenciado a critério e que será validado mediante a recolha de três tipos de evidências de validade, conforme proposto por Popham (2017), as quais utilizarão a triangulação de técnicas de coleta de dados a fim de que os resultados sejam considerados válidos para os usos propostos.

A elaboração de um instrumento de avaliação exige a utilização de procedimentos que garantam indicadores confiáveis e que evidenciem uma alta qualidade técnica (Popham, 2017). Para o autor, a característica mais importante para a qualidade de um instrumento de avaliação é a validade. Russel e Airasian (2014) respaldam a ideia, argumentando que “a característica mais importante de uma boa avaliação é a sua habilidade de ajudar o professor a tomar as decisões adequadas. Essa característica é chamada de validade” (p. 26).

De acordo com a literatura mais recente, a validade corresponde ao grau em que as evidências e a teoria apoiam as interpretações dos resultados dos instrumentos para os usos propostos (AERA, APA, & NCME, 2014; Popham, 2017). Nessa perspectiva, as evidências de validade estão divididas em cinco categorias: evidências baseadas no conteúdo, evidências baseadas nos processos de respostas, evidências baseadas na estrutura interna, evidências baseadas em outras variáveis e evidências baseadas nas consequências das avaliações (AERA et al., 2014).

Por se tratar do processo de construção de um instrumento e levando em consideração que este não se destina a ser aplicado em dois momentos distintos à mesma população, as técnicas de recolha de evidências de validade baseadas em outras variáveis e nas consequências da avaliação não serão abordadas neste estudo. A seguir, são descritas as técnicas que foram e aquelas que serão utilizadas na recolha de evidências de validade para o desenvolvimento do instrumento de avaliação, as quais se fundamentam em Pasquali (2017).

#### *Evidências de validade baseadas no processo de resposta*

Esta técnica diz respeito à definição dos processos psicológicos que se pretende avaliar (Pasquali, 2017). Nesse sentido, a recolha de evidências de validade baseadas no processo de resposta foi realizada por meio da definição dos domínios cognitivos dos itens do instrumento. Pasquali (2017) afirma ser importante se respaldar em alguma taxonomia clássica de objetivos educacionais e, com base nela, estabelecer os domínios cognitivos que se pretende medir.

A taxonomia utilizada neste estudo foi a de Anderson et al. (2001), os quais realizaram uma revisão e atualização da Taxonomia de Bloom. Considerando que este instrumento almeja avaliar níveis cognitivos superiores, os domínios cognitivos determinados foram: entender, analisar e avaliar. De acordo com Russel e Airasian (2014), esses são considerados domínios cognitivos de nível superior, já que envolvem mais do que a memorização de informações.

Atendendo à definição de literacia científica adotada neste trabalho – a compreensão do empreendimento científico e a utilização consciente dos conhecimentos científicos e tecnológicos para a resolução de problemas e explicação de fenómenos naturais do cotidiano, assim como para a participação ativa em debates de assuntos científicos que envolvem a sociedade, permitindo ao indivíduo atuar como cidadão – os domínios cognitivos supracitados têm como objetivo avaliar as capacidades de compreensão, análise e avaliação de problemas e situações cotidianas que compreendem o conhecimento das Ciências Naturais e Físico-Químicas.

#### *Evidências de validade baseadas no conteúdo*

Esse tipo de evidências de validade envolve a determinação e seriação do conteúdo, a elaboração, a redação e o formato dos itens e o processo de administração e de pontuação dos resultados (Pasquali, 2017). Para a sua recolha foram dados os seguintes passos: 1) a definição do universo do conteúdo; 2) a definição da representatividade do conteúdo; 3) a elaboração da tabela de especificação; 4) a construção do instrumento; 5) a análise teórica dos itens; 6) a aplicação do teste piloto; e 7) a análise empírica dos itens.

Definição do universo do conteúdo.

Estabelecer o universo do conteúdo requer a delimitação do conteúdo em unidades e subunidades de ensino (Pasquali, 2017). Considerando a realidade portuguesa, os

conteúdos foram selecionados a partir dos principais documentos curriculares da área das Ciências Físicas e Naturais: Orientações Curriculares das Ciências Físicas e Naturais (OC), e Aprendizagens Essenciais de Ciências Naturais e Físico-Química (AE).

Considerando o facto de que as OC e as AE correspondem a uma vasta quantidade de conteúdos e competências, optou-se por utilizar as diretrizes de literacia científica estipuladas pelos *Benchmarks for Science Literacy* (BFSL) (AAAS, 1993) como referência para a definição do universo do conteúdo. O BFSL é um documento baseado nas três dimensões de literacia científica de Miller (1983) (Laugksch & Spargo, 1996) e estabelece recomendações sobre os conteúdos e as competências mínimas de ciências, matemática e tecnologia que devem ser desenvolvidos pelos alunos americanos ao fim de cada ciclo de ensino (AAAS, 1993).

A fim de identificar os conteúdos e as competências das OC e das AE a serem selecionados para integrar o instrumento, realizou-se análise documental. Esta foi composta por três etapas: elencar todos os conteúdos e as competências relacionadas com a área das Ciências Físicas e Naturais de cada documento; comparar os documentos entre si e verificar os conteúdos e as competências correspondentes; e eliminar as competências similares.

Foram selecionadas 60 competências, 10 das OC e 50 das AE. Dessas, 17 são referentes aos componentes curriculares do 7.º ano, 17 do 8.º ano e 16 do 9.º ano. É necessário ressaltar que duas competências das OC, e uma competência da AE do 8.º foram utilizadas em mais de um item. Isso ocorreu pelo facto de que estas são mais amplas do que as demais e permitiram encontrar mais de um correspondente nos BFSL.

Definição da representatividade do conteúdo.

A definição da representatividade do conteúdo foi estabelecida mediante a comparação dos documentos curriculares da área de Ciências Físicas e Naturais com os BFSL. O número de itens por conteúdo foi determinado pela quantidade de competências correspondentes entre as OC e as AE e os conteúdos dos BFSL.

Como o instrumento será elaborado com base nas três dimensões de literacia científica estabelecidas por Miller (1983) – a natureza da ciência (NC), o conteúdo da ciência (CC) e o impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (ICTS) –, as 60 competências foram convertidas em 64 itens da seguinte forma: 6 itens com competências dos conteúdos da dimensão da NC, 7 itens com competências dos conteúdos do ICTS e 51 itens com competências dos conteúdos do CC. Como a dimensão do CC envolve mais conteúdos específicos das ciências do que as outras duas dimensões, a sua representatividade foi detalhada conforme se ilustra na Tabela 1.

*Tabela 1 – Representatividade do conteúdo da dimensão do CC.*

Conteúdo	Qtd. de itens	Conteúdo	Qtd. de itens	Conteúdo	Qtd. de itens
Alterações ambientais	3	Átomos e elementos químicos	3	Força, gravidade e movimento	2
Universo e sistema solar	3	Substâncias e Misturas	2	Ecologia	4
Geodinâmica interna	4	Reações químicas	2	Evolução	1
Geodinâmica externa	4	Energia	4	Células	2
Temperatura e mudanças de estado físico da matéria	3	Ondas	3	Fisiologia	11

Fonte: Elaboração própria.

*Elaboração da tabela de especificação.*

A tabela de especificação (Tabela 2) foi elaborada mediante o paralelismo entre as competências das OC e das AE com os domínios cognitivos da Taxonomia de Bloom revisada.

*Tabela 2 – Tabela de especificação após a definição dos domínios cognitivos.*

Dimensão do conteúdo	Domínio cognitivo			Total
	Entender	Analisar	Avaliar	
NC	4	1	1	6
ICTS	2	1	4	7
CC	15	15	21	51
Total	21	17	26	64

Fonte: Elaboração própria.

*Construção da versão 1 do instrumento.*

O processo de construção do instrumento inicial envolveu decisões sobre: o formato dos itens, as diretrizes técnicas de construção e a configuração das frases dos itens (Pasquali, 2017).

O formato dos itens escolhido foi o verdadeiro-falso. Itens de verdadeiro-falso são “afirmações declarativas simples absolutamente verdadeiras ou falsas” (Haladyna, 2018, p. 4). Pelo facto de não apresentar opções alternativas, itens neste formato exigem que o aluno crie mentalmente um contraexemplo da afirmação e opte pelo verdadeiro ou falso (Haladyna, 2004). O autor alega que testes com itens de verdadeiro-falso são bem aceites para avaliações de sala de aula.

Contudo, esse formato de item recebe diversas críticas de especialistas da área de avaliação e elaboração de itens. De acordo com Ebel e Frisbie (1991), a maior parte dessas

críticas esta associada com as chances de um indivíduo acertar um item por simples adivinhação, já que o formato verdadeiro-falso possui apenas duas alternativas de respostas. Desta forma, optou-se por utilizar uma versão adaptada desse formato, incluindo uma terceira opção de resposta, o “não sei”. Será solicitado aos alunos que selecionem essa opção quando, de facto, não souberem a resposta do item.

Para Ebel e Frisbie (1991) inserir esta opção em questionários de pesquisas diminui significativamente o número de respostas obtidas por meio da adivinhação. Além disso, a análise das respostas dos alunos utilizando a opção “não sei” pode resultar em dados importantes sobre o conhecimento dos alunos acerca do conteúdo e da competência que está sendo avaliada pelo item.

As diretrizes técnicas utilizadas para a elaboração dos itens foram a de Haladyna (2004, 2018) e de Ebel e Frisbie (1991). Haladyna (2004, 2018) apresenta instruções detalhadas para a elaboração de itens objetivos, relacionadas com as diretrizes de conteúdo, as orientações de estilo e o formato e a elaboração do enunciado. Já Ebel e Frisbie (1991) divulgam orientações específicas para itens no formato verdadeiro-falso, direcionadas para a diminuição da trivialidade, ambiguidade, obviedade, clareza e precisão dos itens.

Com relação à configuração dos itens, optou-se pelos itens interpretativos com o intuito de avaliar os domínios cognitivos definidos anteriormente. Estes fornecem informações em forma de textos, gráficos, quadros, imagens ou tabelas, quais servem de base para que os alunos possam respondê-los (Russel & Airasian, 2014).

A configuração dos itens deste instrumento apresentou as informações em forma de texto. Desse modo, todos os itens são compostos por uma ou mais frases destacadas em negrito que descrevem uma situação, um caso ou um evento, seguidas de uma afirmação, sem destaque, que deve ser analisada e respondida como verdadeira ou falsa, conforme o exemplo abaixo.

Numa experiência, o professor amarrou um balão bem esticado numa das extremidades abertas de uma lata e colocou uma pequena bola de esferovite sobre o balão. Em seguida, tocou um tambor perto da lata. É correto afirmar que a vibração do toque do tambor originou uma onda que se propagou pelo ar até à lata, fazendo com que o balão vibrasse, movimentando a bola de esferovite.

### *Análise teórica dos itens.*

A análise teórica tem como objetivo a verificação da “representatividade dos itens em relação às áreas de conteúdo e à relevância dos objetivos a medir” (Raymundo, 2009, p. 87). Considerando a inexistência de um teste específico para este tipo de análise, realizou-se uma abordagem qualitativa, seguida de uma abordagem quantitativa, conforme proposto por Alexandre e Coluci (2011).

Para a abordagem qualitativa, foi constituído um painel de especialistas da área das Ciências da Natureza, responsável por avaliar a correspondência entre o item e os

documentos curriculares, a veracidade das afirmações, a presença de ambiguidades lógicas e científicas, a adequação da linguagem e do vocabulário para o público-alvo e a relevância do item para a literacia científica.

A avaliação foi realizada mediante o preenchimento de um formulário de revisão composto por cinco perguntas: (1) Há correspondência entre o item e as orientações curriculares/aprendizagens essenciais/benchmark? (2) A afirmação é claramente verdadeira ou claramente falsa? (3) O item apresenta ambiguidades lógicas e/ou científicas? (4) A linguagem, o vocabulário ou a estrutura da frase podem ser de difícil interpretação/entendimento para estudantes do 3.º ciclo? (5) Qual a relevância deste item para a literacia científica que foi definida para este instrumento?

Já a abordagem quantitativa compreendeu a quantificação do grau de concordância entre as respostas dos especialistas por meio do Índice da Validade de Conteúdo (IVC). O critério de exclusão dos itens levou em consideração aqueles que obtiveram valores menores do que 0.8 no IVC. Como resultado, foram selecionados 35 itens, de uma amostra de 64, para compor o instrumento inicial.

#### *Aplicação do teste piloto.*

Com o intuito de construir uma amostra significativa de respondentes ( $n \geq 350$ ) para o teste piloto, este será aplicado aos estudantes do 9.º ano das escolas públicas da região sul de Portugal continental no final dos anos letivos de 2019/2020, 2020/2021 e 2021/2022.

#### *Análise empírica dos itens.*

A análise empírica será realizada após a aplicação do teste piloto e consistirá na análise dos índices de dificuldade e de discriminação dos itens. De acordo com Pasquali (2017), essas são características dos instrumentos de avaliação tradicionalmente analisadas pela psicometria. Ambas serão concebidas e tratadas por meio do modelo logístico de dois parâmetros da Teoria de Resposta ao Item (TRI).

A escolha pela utilização desse recurso justifica-se pelo fato de que a TRI tem interesse específico em cada um dos itens e pode ser utilizada para saber quais são os fatores que afetam a probabilidade de cada item individualmente ser respondido correta ou incorretamente (Baker, 2001; Pasquali, 2017).

No modelo logístico de dois parâmetros da TRI, o índice de dificuldade do item representa o nível de habilidade necessário para que a probabilidade de um indivíduo responder corretamente ao item seja de 50% (Baker, 2001). Já o índice de discriminação descreve quão bem um item pode diferenciar os respondentes que dominam dos que não dominam a habilidade requerida pelo item (Sartes & Souza-Formigoni, 2013).

## *Evidências de validade baseadas na estrutura interna*

Este tipo de evidências corresponde ao grau de relação entre os itens do instrumento e os construtos estabelecidos previamente. Vianna (2014, p. 35) argumenta que a recolha desse tipo de evidência “é de grande relevância na área educacional, tendo em vista o fato de que a avaliação se vale, frequentemente, de construtos, que, após sua definição operacional, são medidos por intermédio de testes”.

Pasquali (2017) afirma que esse procedimento permite explicar as diferenças individuais nas pontuações de um instrumento de medida e que não é expresso em termos de apenas um coeficiente quantitativo, mas resulta da convergência de diferentes métodos. Nesse sentido, serão utilizadas três técnicas distintas: a análise fatorial, a consistência interna e a curva de informação da TRI.

A análise fatorial consiste em técnicas de análises multivariadas e de matrizes e é capaz de fornecer informações do quanto um instrumento de avaliação está representando um construto ou uma habilidade (Pasquali, 2017). Já a consistência interna, a qual será calculada pelo coeficiente de Kuder-Richardson (KR20), pode ser caracterizada como a análise da homogeneidade do instrumento e auxilia “na definição do construto, especialmente ao indicar se o teste mede um único traço ou se, ao contrário, mede diversos traços” (Vianna, 2014, p. 40). Por fim, a função de informação da TRI mede a qualidade do item para o construto, fornecendo dados sobre o quão preciso cada nível de habilidade está sendo estimado por um instrumento de medida (Baker, 2001). Após a realização das análises estatísticas, o instrumento final será composto pelos itens que apresentarem valores satisfatórios, de acordo com a literatura, em cada uma das técnicas.

### *Aplicação do teste final*

A fim de obter uma amostra significativa a nível nacional e de patentear o instrumento, o teste final será aplicado aos estudantes do 9.º ano das escolas públicas das cinco regiões de Portugal continental de acordo com a Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos (NUTS) III, no final do ano letivo 2022/2023.

## **Considerações finais**

Este estudo compõe um projeto de tese de doutoramento em curso e se propôs a apresentar os principais resultados, encontrados até então, relacionados com a recolha de evidências de validade baseadas nos processos de resposta e nas cinco primeiras etapas da recolha de evidências de validade baseadas no conteúdo. Assim como, identificar as etapas a seguir: aplicação dos testes piloto e final, análise empírica dos itens e a recolha de evidências de validade baseadas na estrutura interna do instrumento.

Como resultado das recolhas de evidências de validade, resultou um instrumento constituído por 35 itens no formato “verdadeiro-falso-não sei”. Os itens possuem uma configuração específica, com frases em destaque, que avaliam os domínios cognitivos de entender, analisar e avaliar fenómenos e situações cotidianas, vinculados aos conteúdos e

competências presentes nos principais documentos curriculares de Ciências Físicas e Naturais portuguesas, no PA e nos BFSL.

## Referências

- AAAS. (1993). *Project 2061: benchmarks for science literacy*. Washington, DC: Oxford University Press.
- AERA, APA, & NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Alexandre, N. M. C., & Coluci, M. Z. O. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(7), 3061–3068.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., ... Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Baker, F. B. (2001). *The basics of item response theory*. Washington, DC: ERIC.
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of educational measurement* (5th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall International, INC.
- Fives, H., Huebner, W., Birnbaum, A. S., & Nicolich, M. (2014). Developing a measure of scientific literacy for middle school students. *Science Education*, 98(4), 549–580.
- Galvão, C., Freire, S., Faria, C., & Baptista, M. (2017). *Avaliação do currículo das ciências físicas e naturais: percursos e interpretações*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Gatti, B. A. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 8(27), 97. <https://doi.org/10.18222/eae02720032179>
- Gormally, C., Brickman, P., & Lutz, M. (2012). Developing a test of scientific literacy skills (TOSLS): measuring undergraduates' evaluation of scientific information and arguments. *CBE Life Sciences Education*, 11(4), 364–377.
- Haladyna, T. M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items* (3rd ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haladyna, T. M. (2018). Developing test items for course examinations. *IDEA*, 70, 1–16.
- Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: a conceptual overview. *Science Education*, 84(1), 71–94.
- Laugksch, R. C., & Spargo, P. E. (1996). Construction of a paper-and-pencil test of basic

- scientific literacy based on selected literacy goals recommended by the american association for the advancement of science. *Public Understanding of Science*, 5(4), 331–359. <https://doi.org/10.1088/0963-6625/5/4/003>
- Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: a conceptual and empirical review. *Daedalus*, 112(2), 29–48.
- Pasquali, L. (2017). *Psicometria - Teoria dos testes na psicologia e na educação* (10th ed.). Petrópolis: Vozes.
- Popham, W. J. (2017). Classroom assessment: what teachers need to know. In *Journal of Educational Measurement* (8th ed., Vol. 39). <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2002.tb01136.x>
- Raymundo, V. P. (2009). Construção e validação de instrumentos um desafio para a psicolinguística. *Letras de Hoje*, 44(3), 86–93.
- Russel, M. K., & Airasian, P. W. (2014). *Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações* (7th ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Saraiva, L. (2017). A aprendizagem das ciências em Portugal: uma leitura a partir dos resultados do TIMSS e do PISA. *Mediações*, 5(2), 4–18.
- Sartes, L. M. A., & Souza-Formigoni, M. L. O. (2013). Avanços na psicometria: da teoria clássica dos testes à teoria de resposta ao item. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(2), 241–250. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000200004>
- Vianna, H. M. (2014). Validade de construto em testes educacionais. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 25(60), 136–152.



# PERCEÇÕES DE ALUNOS SOBRE A APRENDIZAGEM DO SUPORTE BÁSICO DE VIDA NO 9.º ANO: DO QUESTIONÁRIO

**Maria Boné** | CIDTFF da Universidade de Aveiro. Agrupamento de Escolas de Monforte, Portugal | aurorabone@hotmail.com

**Maria João Loureiro** | CIDTFF e Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, Portugal | mjoao@ua.pt

**Jorge Bonito** | CIEP e Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora. CIDTFF da Universidade de Aveiro, Portugal | jbonito@uevora.pt

## Resumo

A paragem cardiorrespiratória é um acontecimento furtivo e inesperado, uma das principais causas de morte em todo o mundo. O reconhecimento precoce da paragem cardiorrespiratória, a ativação do sistema integrado de emergência médica e o início rápido de suporte básico de vida por espetadores são medidas que contribuem para o aumento da taxa de sobrevivência. Desde o ano escolar de 2015-2016, ensina-se suporte básico de vida na disciplina de Ciências Naturais do 9.º ano. Este estudo tem como finalidade conhecer a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos e as competências autodeclaradas de alunos do 10.º ano em matéria de suporte básico de vida. Para a recolha de informação foi construído um inquérito por questionário original. A elaboração da matriz do questionário teve por base a revisão sistemática da literatura e alicerça-se num referencial composto por dois documentos estruturantes: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as *Aprendizagens Essenciais / Ciências Naturais / 9.º ano*. O instrumento estrutura-se em sete dimensões, com itens de vária natureza e foi validado, através da intervenção de um painel de juizes externos, das áreas da saúde e da educação. Neste trabalho dá-se conta do processo de construção do questionário.

**Palavras-chave:** suporte básico de vida, questionário, fiabilidade; validade.

## Introdução

Segundo Moreira (2009), a evolução das ciências está associada à evolução técnica dos instrumentos de que os investigadores dispõem. Para o autor é relevante o facto de que os instrumentos de investigação se desenvolvam com base numa teoria ou num conjunto de princípios e objetivos inequívocos. A psicometria revela-se como mais um elemento essencial nesta área, já que, fundamentada na teoria da medida em ciências, procura explicar o sentido das respostas dadas pelos indivíduos a um conjunto de tarefas e propõe técnicas de medida dos processos mentais (Pasquali, 2009).

É o investigador quem determina o tipo de instrumento de investigação capaz de responder aos objetivos norteadores do seu estudo (Fortin, 2009). O inquérito é um dos

instrumentos mais usados no domínio da investigação aplicada, nomeadamente na área social (Ferreira & Campos, s/d), sendo nos estudos quantitativos o questionário o mais usual (Fortin, 2009). Este tipo de instrumento possibilita recolher a informação dos participantes, estando a sua utilização aconselhada quando se pretende inquirir um elevado número de pessoas (Quivy & Campenhoudt, 2005). O anonimato e as uniformes orientações de preenchimento concorrem para respostas claras e o formato padronizado das respostas facilitam o tratamento dos dados (Fortin, 2009).

O Ministério de Educação português aprovou, em 2014, as Metas Curriculares de Ciências Naturais do 9.º ano que introduzem, pela primeira vez na história do ensino básico português, o ensino do suporte básico de vida (SBV) no currículo, de aplicação obrigatória no ano escolar de 2015-2016 (Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro). As Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) vieram confirmar a relevância da aprendizagem de SBV no ensino básico. Até à atualidade, ainda não foi avaliada, a nível nacional, a implementação do ensino do SBV, em particular, a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos e as competências adquiridas decorrentes das aprendizagens efetuadas ao nível do 9.º ano.

O objetivo geral do estudo que nos propomos realizar é conhecer a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos e as competências autodeclaradas de alunas/os que frequentam o 10.º ano, em unidades orgânicas do Alentejo, acerca do ensino e da aprendizagem do SBV. Para a recolha dos dados, com vista ao desenvolvimento do trabalho de investigação, optámos por elaborar um questionário original, pelo facto de não se encontrar disponível nenhum instrumento que se adequasse aos objetivos deste estudo.

## Do questionário

De acordo com Moreira (2009), os avanços técnicos promovem a elaboração de novos instrumentos ou o aperfeiçoamento de instrumentos já existentes. O autor defende, ainda, que um elevado número de descobertas científicas pode atribuir-se à produção e ao aperfeiçoamento de instrumentos de observação e de medida. Porém, a evolução das teorias contribui para a definição de novas variáveis que impulsionam a criação de novos instrumentos, com a certeza de que não surgiriam apenas em função do progresso técnico:

É, portanto, evidente que se, por um lado, a construção de sistemas de observação e medida dotados de qualidades adequadas é essencial ao avanço do conhecimento, não menos indispensável é que os instrumentos sejam desenvolvidos com base numa teoria ou, pelo menos, num conjunto de princípios e objetivos claros. (p.19)

A elaboração de um questionário decorre em diversas fases. Moreira (2009) ensina que principia com a elaboração de uma primeira versão, que inclui, por norma, um número itens muito superior àquele que se pretende manter na versão final. Esta versão é submetida à análise de especialistas. Segue-se a realização de um estudo-piloto, com a aplicação do instrumento a indivíduos com características semelhantes às da população alvo, a fim de se

detetarem problemas que impliquem a revisão de itens ou outras alterações no procedimento. A etapa seguinte, que o autor defende, poder ser suprimida no caso de questionários “fragmentados”, *i.e.*, é a realização de um pré-teste com a participação de uma amostra relativamente numerosa. Apoiados nos dados estatísticos encontrados, escolhem-se os itens a manter e elabora-se a versão final do instrumento. Por fim, o questionário é aplicado a uma amostra adequada aos objetivos do estudo e os resultados são interpretados por forma a responder às questões de investigação avaliando-se, em simultâneo, as qualidades do instrumento de recolha de dados.

### *Versão inicial*

Seguindo as indicações defendidas por Moreira (2009), a versão inicial do nosso questionário, integrou 207 itens, que abordavam exaustivamente a totalidade dos conteúdos formativos em SBV, com base nos manuais da formação do Instituto Nacional de Emergência Médica. Esta versão foi analisada e sujeita a uma redução no número de itens, tendo por base o aspeto denso que o questionário parecia apresentar, entendido como comprometedor do seu preenchimento pelos alunos. Passou-se, com esta fase, para 158 itens sendo que, após nova depuração, a versão final ficou a conter 130 itens.

### *Revisão de juízes*

A versão anteriormente referida foi submetida à arbitragem de um painel de juízes externos, com filiação em instituições nacionais das áreas da educação e da saúde: António Madureira (Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viseu), Jorge Bonito (Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora), José Alves Diniz (Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa), Maria João Loureiro (Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro), Marília dos Santos Rua (Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro) e Pedro Lito (Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade da Beira Interior),

Seguiu-se a análise dos comentários pelos juízes e a tomada de decisão relativamente à sua integração. Desta avaliação decorreram alterações no questionário ao nível do conteúdo, da estrutura, da terminologia e da construção frásica. Alguns dos comentários não foram integrados com base na bibliografia estudada (Quadro 1).

**Quadro 1 – Comentários dos juízes e decisões tomadas**

<b>Partes Indicadores / Itens</b>	<b>Comentários</b>	<b>Decisões</b>
Parte I Indicador 1 Itens 8 e 10	Em alternativa à expressão “fora-do-hospital” usar a expressão “extra-hospitalar.”	Considerado
Parte I Indicador 1 Item 9	Alteração da ordem da afirmação: “Uma avaliação rápida do colapso pela pessoa que a testemunha, determinando se a vítima não responde e não respira normalmente e	Considerado

	acionando de imediato o SIEM é decisiva na melhoria da taxa de sobrevivência.	
Parte I Indicador 3 Item 5	Num paciente adulto, o contacto com o 112 faz-se a partir do momento em que se deteta ausência de sinais de ventilação, avaliando-se os sinais de circulação através do VOS.	Não considerado (INEM, 2009, p. 9)
Parte II Indicador 1 Item 1	Em alternativa a “apresentados na negativa” expressão “afirmações falsas”	Considerado
Parte II Indicador 2.1 Item 5	Substituir “deve procurar-se nos bolsos e remover-se os objetos” por “devem remover-se, caso haja nos bolsos, objetos”.	Considerado
Parte II Indicador 2.2 Item 1	Há perspetivas que consideram que lactente é a criança dos 28 dias aos 2 anos de idade.	Não considerado (INEM, 2017, p. 5)
Parte II Indicador 4 Item 7 Parte III Objetivo	Acrescentar “Em caso de PCR” em adulto, é importante aceitar a ajuda de outro socorrista, para realizar a troca de reanimadores, a cada 10 minutos. Objetivo: Conhecer as perceções dos alunos acerca da formação teórica recebida em SBV “não são tanto as perceções sobre a formação, mas sim as temáticas abordadas na formação.	Considerado  Não considerado (O estudo pretende conhecer as perceções dos alunos acerca da formação teórica que receberam.)

## Matriz do questionário

Com base na revisão sistemática da literatura e ancorado no referencial composto por dois documentos estruturantes - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e b) Aprendizagens Essenciais, 9.º ano, Ciências Naturais (2018) (Quadro 2) – foi elaborada a matriz do questionário. Estas Aprendizagens Essenciais decorrem das Metas de Aprendizagem que no Domínio *Viver melhor na Terra* integra o subdomínio *Saúde individual e comunitária* com o Objetivo geral 10: *Aplicar medidas de suporte básico de vida* (Bonito et al., 2014).

### Quadro 2 – Referencial

<b>Domínio / Organizador:</b> Viver Melhor na Terra		
<b>Subdomínio:</b> Saúde Individual e Comunitária		
<b>Metas de aprendizagem</b>	<b>Aprendizagens essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes</b>	<b>Perfil do aluno: descritores</b>
Objetivo geral		Questionador/Comunicador/ Participativo colaborador
10. Aplicar medidas de suporte básico de vida.		A – Linguagem e textos
Descritores		B – Informação e Comunicação
10.1 Explicar a importância da cadeia de sobrevivência no	[1] Explicar a importância da cadeia de sobrevivência no aumento da taxa	C – Raciocínio e resolução

aumento da taxa de sobrevivência em paragem cardiovascular.	de sobrevivência em paragem cardiovascular.	de problemas
10.2 Realizar o exame do paciente (adulto e pediátrico) com base na abordagem inicial do ABC ( <i>airway, breathing and circulation</i> ).	[2] Efetuar o exame do paciente (adulto e pediátrico) com base na abordagem inicial do ABC ( <i>airway, breathing and circulation</i> ).	D – Pensamento crítico e pensamento criativo E – Relacionamento interpessoal
10.3 Exemplificar os procedimentos de um correto alarme em caso de emergência.	[3] Implementar procedimentos do alarme em caso de emergência e executar procedimentos de suporte básico de vida (SBV) (adulto e pediátrico), seguindo os algoritmos do <i>European Resuscitation Council</i> .	F – Desenvolvimento pessoal e autonomia
10.4 Executar procedimentos de suporte básico.		

A matriz do questionário comporta sete dimensões, com itens de natureza diversa. A Dimensão 1 diz respeito à informação sociodemográfica do respondente (Quadro 3).

### Quadro 3 – Informação sociodemográfica

I – Informação sociodemográfica	
Itens	Formato dos itens
1 – Sexo	Escala nominal
2 - Idade	Escala de razão
3 – Ano letivo em que concluiu o 9.º ano de escolaridade	Escala nominal
4 – Curso que frequenta no atual ano letivo	Escala nominal a) Curso de Ciências e Tecnologias b) Curso de Ciências Socioeconómicas c) Curso de Línguas e Humanidades d) Curso de Artes Visuais

Para cada uma das dimensões que a seguir se apresentam foram definidos objetivos, que se corporalizaram em itens, aos quais se aplicaram escalas diversas: escala de nominal (dimensões 1, 6, 7), escala de razão (dimensão 1), escala ordinal (dimensões 2, 3, 4, 5 e 3), escala de intervalo (dimensões 3, 4, 5, 7).

A Dimensão 2 do questionário diz respeito aos conhecimentos teóricos. No Quadro 4, apresentam-se os itens, os seus formatos e os autores nos quais se fundamentam. Esta dimensão integra o Indicador 1 – Cadeia de sobrevivência – Taxa de sobrevivência em paragem cardiorrespiratória. Os itens que constituem a referida dimensão foram formulados como afirmações verdadeiras e como afirmações falsas (as células com preenchimento a cinzento contêm afirmações falsas).

#### Quadro 4 – Conhecimentos teóricos

II – Conhecimentos teóricos		
<b>Metas de aprendizagem:</b> Objetivo geral 10 Descritor 10.1	<b>Aprendizagens essenciais:</b> [1]	
<b>Objetivo:</b> Conhecer as percepções acerca da formação teórica recebida em SBV		
Itens	Formato de itens	Autores
1 – O Suporte Básico de Vida (SBV) corresponde a qualquer forma de compressão torácica ou de ventilação artificial.	Escala ordinal	ILCOR (2016a; 2016b)
2 – O objetivo do SBV, realizado pela pessoa que testemunhou uma paragem cardiorrespiratória (PCR) é manter a ventilação e a circulação até à chegada de ajuda diferenciada.	a) Discordo b) Concordo	INEM (2017a; 2016b)  Nolan et al. (2006)
3 - O funcionamento do Sistema Integrado de Emergência Médica (SIEM) começa quando alguém liga 112.		Perkins et al. (2015)
4 - Uma pessoa está obrigada, por lei, a promover socorro, contactando, por exemplo, o 112, em caso de presenciar um acidente ou desastre que coloque em perigo a vida ou a liberdade de outras pessoas.		WHO (2017)
5 - A cadeia de sobrevivência é composta por quatro elos, com igual importância, que correspondem a procedimentos na recuperação de uma vítima em PCR.		
6 - A aplicação de medidas de SBV, pela pessoa que testemunhou uma PCR, aumenta a probabilidade de sobrevivência da vítima até três vezes, quando iniciadas nos primeiros três minutos após o colapso.		
7 - Os elos da cadeia de sobrevivência são sequencialmente: início precoce de SBV (reanimar); acesso precoce ao SIEM (ligar 112); desfibrilhação precoce (restabelecer); Suporte Avançado de Vida precoce (estabilizar).		
8 - A interação entre o operador telefónico do serviço de emergência e a pessoa que testemunha a PCR tem uma importância decisiva para melhorar a sobrevivência da vítima deste colapso extra-hospitalar.		
9 - Uma avaliação rápida do colapso pela pessoa que a testemunha determinando se a vítima não responde e não respira normalmente e acionando de imediato o SIEM é decisiva na melhoria da taxa de sobrevivência.		
10 - Qualquer pessoa com formação em SBV e em Desfibrilhação Automática Externa pode praticar atos de desfibrilhação em ambiente extra-hospitalar.		
11 - A principal causa de PCR, em adultos, é a doença coronária.		
12 - A principal causa de PCR pediátrica é a insuficiente concentração de oxigénio no sangue.		

Os conhecimentos teóricos incluem ainda itens relativos aos seguintes indicadores: a) 2 – Exame do paciente adulto e pediátrico com base na abordagem inicial do ABC; 2.1 -

Avaliação das condições de segurança; 2.2 – Avaliação da resposta do paciente; 2.3 – Permeabilização da via aérea; 2.4 – Avaliação de sinais de ventilação; 2.5 – Avaliação de sinais de circulação; 2.6 – Posição lateral de segurança; b) 3 – Procedimentos de alarme em caso de emergência; c) 4 – Procedimentos de SBV; d) 5 – Procedimentos de SBV pediátrico; e) 6 – Obstrução da via aérea mecânica. Estas dimensões adotam uma escala ordinal dicotômica.

Segue-se a Dimensão 3 – *Percepções acerca da formação teórica recebida em SBV* (Quadro 5) a qual, usando escala ordinal, apresenta 5 níveis possíveis de posicionamento de resposta aos respondentes.

#### Quadro 5 – *Conhecimentos teóricos*

<b>III – Percepções acerca da formação teórica recebida</b>	
<b>Objetivo:</b> Conhecer as percepções acerca da formação teórica recebida em SBV	
<b>Itens</b>	<b>Formato de itens</b>
1 - Cadeia de sobrevivência e taxa de sobrevivência em PCR.	Escala ordinal
2 - Avaliação das condições de segurança na abordagem a uma vítima.	a) O tema não foi abordado
3 - Avaliação da resposta do paciente adulto.	b) Não me sinto preparado/a
4 - Avaliação da resposta do paciente pediátrico.	c) Sinto-me pouco preparado/a
5 - Permeabilização da via aérea.	d) Sinto-me bem preparado/a
6 - Avaliação de sinais de ventilação.	e) Sinto-me muito bem preparado/a
7 - Avaliação de sinais de circulação.	
8 - Procedimentos de alarme em caso de emergência.	
9 - Algoritmo de SBV para adulto.	
10 - Algoritmo de SBV para pediátrico.	
11 - Distinção entre OVA por corpo estranho grave e ligeira.	
12 - Socorro à OVA ligeira.	
13 - Socorro à OVA grave em adulto.	
14 - Socorro à OVA grave em latente.	
15 - Posição lateral de segurança.	
16 - Avalie a formação teórica recebida em SBV.	Escala de intervalo de 1 (muito fraca) a 10 (excelente)

A Dimensão 4 – *Percepções sobre a formação prática recebida* e a Dimensão 5 – *Percepções sobre a aquisição de competências*, ambas aqui omitidas, apresentam um formato semelhante à dimensão anteriormente referida. Ambas recorrem a uma escala ordinal com 6 opções de escolha.

O questionário prevê, ainda, que se conheçam percepções sobre o ensino recebido de SBV e sugestões e comentários acerca do mesmo na Dimensão 6. O Quadro 6 apresenta exemplos de alguns itens da referida dimensão.

#### Quadro 6 – *Percepções sobre o ensino recebido de SBV*

<b>VI – Percepções sobre os métodos pedagógicos utilizados no ensino do SBV</b>	
<b>Objetivo:</b> Caracterizar o ensino recebido de SBV	
<b>Itens</b>	<b>Formato de itens</b>
1 - No 9.º ano de escolaridade, na disciplina de Ciências Naturais, a temática do SBV foi estudada?	Escala nominal a) Não; b) Sim, entre 1-2 h; c) Sim, entre 3-4 h; d) Sim, entre 5-6 h; e) Sim, mais de 6 h

2 - A temática do SBV foi abordada em outros anos, para além do 9.º ano de escolaridade?	<p>Escala nominal</p> <p>a) Não; b) Sim, no 1.º ciclo do ensino básico; f) Sim, no 2.º ciclo do ensino básico; g) Sim, no 7.º ano; h) Sim, no 8.º ano; j) Sim, no 10.º ano; k) Sim, em outros contextos. Indique quais.</p>
3 – Algum ou alguns assunto(s) sobre o SBV deveria(m) ter sido trabalhado(s) de outro modo, na sua formação escolar?	<p>Escala nominal</p> <p>Pode assinalar mais do que uma opção. a) Não; b) Sim, a segurança das vítimas; c) Sim, segurança dos reanimadores; d) Sim, o SBV para bebés e) Sim, o SBV para grávidas; f) Sim, a desobstrução da via aérea por corpo estranho para grávidas; g) Sim, a desobstrução da via aérea por corpo estranho para pessoas obesas; h) Sim, outros assuntos. Indique quais.</p>

A última dimensão, Dimensão 7, prevê que os alunos avaliem a sua motivação pessoal para intervir em SBV. Apresentam-se exemplos de itens no Quadro 7.

#### Quadro 7 – Intervenção na comunidade

<b>VII – Intervenção na comunidade</b>	
<b>Objetivo:</b> Avaliar a motivação pessoal para intervir em SBV	
<b>Itens</b>	<b>Formato de itens</b>
1 - Já interveio numa situação real de PCR?	<p>Escala nominal</p> <p>a) Sim; b) Não, porque não estive na presença de uma PCR; c) Não, porque não me senti confiante no caso presenciei; d) Não, por outro motivo. Indique qual.</p>
2 - Já interveio numa situação real de OVA por corpo estranho?	<p>Escala nominal</p> <p>a) Sim; b) Não, porque não estive na presença de uma OVA; c) Não, porque não me senti confiante no caso presenciei; d) Não, por outro motivo. Indique qual.</p>
3 – Já necessitou de colocar alguém em PLS?	<p>Escala nominal</p> <p>a) Sim; b) Não, porque não foi necessário; c) Não, porque não me senti confiante no caso que presenciei; d) Não, por outro motivo. Indique qual.</p>

#### Verificação do questionário

Antes da aplicação do questionário é recomendada a verificação da sua adequação aos objetivos do estudo. O procedimento realiza-se através da aplicação, desse instrumento a um pequeno grupo de pessoas que integre as diferentes categorias de indivíduos que constituem a amostra (Moreira, 2009), procedimento vulgarmente designado de estudo-piloto. No processo de validação do nosso questionário segue-se a realização do estudo-piloto, que funcionará como avaliação qualitativa dos itens que constituem as diferentes dimensões do instrumento. Com esta etapa, visa-se compreender a clareza e a compreensão do que se pergunta naquele instrumento de recolha de dados. Seguem-se procedimentos de

avaliação da fiabilidade (consistência interna) com os quais se conclui a sua elaboração do questionário.

## Referências

- Bonito, J., Morgado, M., Silva, M., & Figueira, M. (2014). *Metas curriculares. Ensino básico. Ciências Naturais 9.º ano*. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas\\_curriculares\\_ciencias\\_naturais\\_9\\_ano\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_ciencias_naturais_9_ano_0.pdf)
- DGE – Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos. 9.º ano. 3.º ciclo do Ensino básico. Ciências naturais*. Direção-Geral da Educação, Portugal. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- Ferreira, M. J., & Campos, P. (s/d). *Dossiês didáticos. O inquérito estatístico – uma introdução à elaboração de questionários, amostragem, organização e apresentação dos resultados*. Disponível em [http://alea-estp.ine.pt/images/dossies\\_pdf/dossier11.pdf](http://alea-estp.ine.pt/images/dossies_pdf/dossier11.pdf)
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures, Portugal: Lusodidacta.
- INEM – Instituto Nacional de Emergência Médica (2017a). *SIEM – Sistema integrado de emergência médica*. Lisboa: INEM. Recuperado de <https://www.inem.pt/wp-content/uploads/2017/06/Sistema-Integrado-de-Emerg%C3%Aancia-M%C3%A9dica.pdf>
- INEM – Instituto Nacional de Emergência Médica (2017b). *Manual de suporte básico de vida –DAE desfibrilhação automática*. Lisboa: INEM. Recuperado de <https://www.inem.pt/wp-content/uploads/2019/10/Manual-SBV-DAE-INEM.pdf>
- INEM – Instituto Nacional de Emergência Médica (2017c). *Manual de suporte básico de vida – adulto*. Lisboa: INEM. Recuperado de <https://www.inem.pt/wp-content/uploads/2017/09/Suporte-B%C3%A1sico-de-Vida-Adulto.pdf>
- INEM – Instituto Nacional de Emergência Médica (2017d). *Manual de suporte básico de vida – pediátrico*. Lisboa: INEM. Recuperado de <https://www.inem.pt/wp-content/uploads/2017/09/Suporte-B%C3%A1sico-de-Vida-Pedi%C3%A1trico.pdf>
- Nolan, J., Soar, J., Zideman; D., Biarent, D., Bossaert, L., Deakin, C., ... Böttiger, B. (2010). European resuscitation council guidelines for resuscitation 2010. *Resuscitation*, 81, 1219-1276. Recuperado de <https://www.hlr.nu/wp-content/uploads/2018/02/ERC-guidelines-2010.pdf>

- Moreira, J. M. (2009). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, SA.
- Pasquali, L. (2009). Psicometria. *Revista da escola de enfermagem*, 43, 992-999. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/3610/361033301002.pdf>
- Perkins, G.D., Jacobs, I.G., Nadkarni, V.M., Berg, R.A., Bhanji, F., Biarent, D., ... Utstein Collaborators (2015). Cardiac arrest and cardiopulmonary resuscitation outcome reports: update of the Utstein Resuscitation Registry Templates for Out-of-Hospital Cardiac Arrest: a statement for healthcare professionals from a task force of the International Liaison Committee on Resuscitation (American Heart Association, European Resuscitation Council, Australian and New Zealand Council on Resuscitation, Heart and Stroke Foundation of Canada, InterAmerican Heart Foundation, Resuscitation Council of Southern Africa, Resuscitation Council of Asia); and the American Heart Association Emergency Cardiovascular Care Committee and the Council on Cardiopulmonary, Critical Care, Perioperative and Resuscitation. *Circulation*, 132(3), 1286-1300. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25391522>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- WHO – World Health Organization (2017). *Cardiovascular diseases*. Recuperado de [https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/cardiovascular-diseases-\(cvds\)](https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/cardiovascular-diseases-(cvds))

# O CASO DOS QUADROS DE VALOR E EXCELÊNCIA: AUTONOMIA PARA DECIDIR IGUAL!

**Sónia Pereira Dinis** | Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora | soniapsidinis@hotmail.com

**Nuno Miranda e Silva** | Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora | nunosilva@aemn.pt

## Resumo

As escolas dispõem de espaços de autonomia para tomar decisões que melhor respondam às necessidades locais e promovam a aprendizagem. Tomamos como rumo que a administração educacional autónoma será aquela em que transpareçam diferenças nas decisões, devido à diversidade das escolas; e que as políticas educativas de autonomização serão as que dispõem os meios para que as escolas assumam as suas circunstâncias.

Os Quadros de Valor e Excelência são uma janela privilegiada para os processos de autonomia, na medida em que as escolas estão obrigadas a reconhecer o mérito e a excelência, mas não estão obrigadas à implementação dos Quadros, o que oferece espaço para escolhas contextualizadas e livres. Assim, investigamos este caso, numa perspetiva interpretativa e de abordagem mista, com os objetivos de conhecer como é que o reconhecimento do valor e do mérito é posto em prática, quais são os objetivos que lhes estão na base, e que critérios habilitam ou excluem os alunos. Tal conhecimento facilita o debate sobre a autonomia das escolas, a recontextualização local das políticas educativas e as induções que estão a operar.

O processo teve por referência o ano letivo de 2018-2019 e constou na análise de conteúdo dos documentos que estruturam as escolas (regulamento interno, regulamento específico dos QVE e projeto educativo) e que as regulam externamente (relatório de avaliação externa). A amostragem (n=43) foi constituída por um processo aleatório probabilístico e estratificado, com base nas regiões administrativas. Os dados apontam para a homogeneidade das soluções (98% das escolas implementam QVE), indução externa (os relatórios de avaliação externa valorizam os QVE como fonte de reconhecimento social), alinhamento com os objetivos legislativos (75% das escolas adotam, para os QVE, os objetivos da legislação), orientação para o produto (nos projetos educativos os QVE destinam-se a elevar resultados) e desencontro com preocupações de equidade social (a habilitação dos alunos aos QVE socorre-se de critérios com sensibilidade socioeconómica e excluí alunos que não apresentem percursos imaculados).

Como conclusão, os dados sugerem que os QVE não traduzem a emergência de autonomias educativas locais, dada a vinculação evidente ao texto legislativo e a valores de meritocracia. São apresentadas sugestões orientadas para a regulação das políticas educativas.

**Palavras-chave:** escolas, autonomia, quadros de valor e excelência.

## Introdução

O debate em torno da autonomia das escolas não é novo. Em 1914 o estado português reconhecia que as escolas dariam melhor resposta a pequenos problemas circunstanciados se tivessem recursos financeiros para isso e, ato contínuo, disponibilizou parte do valor das propinas para que constituíssem um fundo autónomo de maneio (Barroso, 2004). Entretanto, as iniciativas governamentais mais recentes libertam 25% da carga horária curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), para que as escolas possam, em função das suas circunstâncias, tomar medidas singulares e de sentido local.

No permeio destes períodos, têm emergido espaços de autonomia, decorrentes da narrativa de que o estado poderá cumprir melhor os seus objetivos de serviço público se os próprios territórios estiverem investidos de competências para interpretar as suas necessidades específicas e de instrumentos para delinear e implementar estratégias que lhes deem resposta.

Esses espaços de autonomia emergem de iniciativas legislativas que têm promovido os projetos educativos das escolas, pactos educativos, ligação ao território e contratualização com escolas e municípios (ver, por exemplo, Barroso, 2004, 2016; Formosinho & Machado, 2013) e constituem-se como temas em que não há homogeneidade de ação e que, por isso, existe margem para que as escolas adotem soluções, respostas e iniciativas diferenciadas.

Há, portanto, uma margem de manobra entre o que é decretado e as necessidades locais, o que configura um espaço de criatividade, em que os agentes no terreno podem operar mais por atenção aos desafios com que são confrontados, do que por respeito estrito ao texto legislativo - e regras semelhantes podem dar origem a autonomias diferentes (Formosinho, Fernandes, Machado, & Ferreira, 2010).

Nessa medida, a autonomia das escolas constitui-se como uma dinâmica local que usa as liberdades e interações para agir na realidade, em função de objetivos significativos; e emerge o racional de que as escolas autónomas são aquelas em que transparecem diferenças nas decisões devido à diversidade dos contextos; e que as políticas de autonomização são as que dispõem de meios para que as escolas assumam as suas circunstâncias.

Entre esses espaços de autonomia estão, por exemplo, o projeto educativo, os horários, os regulamentos, as metodologias, as estratégias, a avaliação, as parcerias e os Quadros de Valor e Excelência (QVE).

Em particular, os Quadros são uma janela para a problemática da autonomia, já que as escolas estão obrigadas a reconhecer o valor e o mérito dos alunos (Estatuto do Aluno e Ética Escolar, aprovado pela Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), mas não estão obrigadas a implementar os QVE (Despacho Normativo n.º 102/90, de 12 de setembro) podendo optar por outras formas de valorização do mérito. Acresce que a legislação que permite os QVE

data de 1990 e, portanto, os 30 anos de vigência representam um período alargado em que as escolas puderam refletir sobre as vantagens e desvantagens desta prática e, eventualmente, tiveram oportunidade de refletir a partir de estudos científicos e experiências.

Segundo o quadro legislativo, os QVE distinguem os alunos em função de resultados académicos e de atitudes e comportamentos:

1. os Quadros de Valor reconhecem alunos que revelem atitudes exemplares de superação das suas dificuldades e/ou desenvolvam iniciativas ou ações exemplares de benefício social ou de expressão de solidariedade.
2. os Quadros de Excelência reconhecem os alunos que alcancem excelentes resultados escolares ou realizem atividades de relevância. Estabelecem critérios quantitativos para esta distinção (Média de 5 no 2.º e 3.º ciclos e de 16 no ensino secundário) e deixam às escolas a possibilidade de estabelecer critérios de acesso mais restritos.

Tratando-se de um espaço simultaneamente regulamentado e de opção, permitem vislumbrar como é que as escolas recontextualizam a legislação e, portanto, aceder aos processos de autonomia. Nessa medida, implementamos uma investigação com o objetivo de compreender a autonomia das escolas no espaço dos Quadros de Valor e Excelência.

## Metodologia

Face ao objetivo de compreender a autonomia das escolas no espaço dos QVE, estabelecemos as seguintes perguntas de investigação:

- Qual o grau de implementação dos QVE?
- Com que objetivos são implementados?
- Como é que os QVE são legitimados nos projetos educativos?
- Como é que o estado influencia os QVE (Av. Externa)?
- Que critérios habilitam os alunos aos QVE?

A investigação insere-se num paradigma interpretativo, uma vez que se envolve da compreensão, significados e construção social do conhecimento (Creswell, 2012; Coutinho, 2011) e se destina, precisamente a compreender como é que as escolas usam o espaço de autonomia propiciado pelos QVE. Assume uma abordagem mista, pois é dirigida, simultaneamente, à compreensão de um fenómeno (Merriam & Tisdell, 2016; Stake, 2009) e à mobilização de dados quantitativos que circunscrevam o fenómeno e facilita comparações com outros estudos existentes.

Enquadra-se na modalidade de estudo de caso, apropriada para aprofundar a compreensão de fenómenos nas situações em que é impossível separá-lo do seu contexto (Merriam & Tisdell, 2016; Ponte, 2006) e propício à descoberta e compreensão de relações

e à revelação de relações ocultas (Merriam, 1988). Aqui o caso é os QVE e pretendemos, através dele, compreender a dinâmica de autonomia das escolas. As variáveis em análise são pertinentes na medida em que:

- o grau de implementação dos QVE e os objetivos que presidem à implementação favorecem a discussão em torno da aproximação/diferenciação relativamente ao que está decretado e, em simultâneo, acrescenta dados ao conhecimento existente, nomeadamente face ao estudo de Leonor Torres (2013);

- os projetos educativos traduzem a ação única e co-construída dos agentes do território educativo (Thurler) e, portanto, favorecem a compreensão da legitimação que as escolas fazem dos QVE (ou da sua inexistência) em função da realidade única de cada território educativo;

- os processos de avaliação externa configuram uma influência central sobre as ações locais. Alguns estudos têm revelado que os seus impactos são mais localizados nos processos organizacionais e burocráticos das escolas e menos no processo de aprendizagem (por exemplo, Pacheco, 2015). Nessa medida, a análise dos relatórios do 2º ciclo de avaliação externa permite evidenciar a valorização que fazem dos QVE e discutir eventuais impactos na autonomia das escolas;

- os critérios que habilitam os alunos resultam na seleção de alunos a ser distinguidos, o que permite discutir como é que as escolas fazem valer as suas situações sociais e contextuais específicas para promover a equidade social.

A amostragem foi constituída por um processo aleatório probabilístico e estratificado, em função das regiões administrativas educativas (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve). Em primeiro lugar, recorreu-se à identificação dos Agrupamentos/Escolas (n=811) por região administrativa (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve; respetivamente n=290; n=127; n=290; n=71; n=39) no sítio da Inspeção Geral dos Estabelecimentos Escolares (Tabela 1).

Optou-se por proceder à análise de parcelas de 5% (num máximo de 20%) do total dos estabelecimentos, até ser alcançada a saturação dos resultados. (o ponto em que o acréscimo de dados não corresponde a novas informações) (Merriam & Tisdell, 2016). O critério definido foi de dois terços de informações semelhantes em três indicadores essenciais: nível de Implementação dos QVE, Objetivos dos QVE e critérios de acesso aos QVE (o que foi alcançado na primeira parcela).

Por critérios de conveniência, dada a pouca representatividade da região algarvia, optou-se por alargar para quatro o número de escolas desta região, o que resultou na análise de 43 escolas/agrupamentos de escolas.

Tabela 1 – Estratificação de cada parcela da amostra

Região	Número de escolas	Número de escolas de cada parcela de 5%
Norte	290 (35,8%)	15 (36,7%)
Centro	147 (18,1%)	7 (17,2%)
LVT	264 (32,6%)	13 (31,3%)
Alentejo	71 (8,8%)	4 (9,9%)
Algarve	39 (4,8%)	2 (4,9%) + 2
Totais	811 (100%)	41 (5,06% do total de escolas) + 2

Foram excluídas todas as escolas/agrupamentos cujos dados não eram claros, ora por estarem em falta, ora por serem divergentes (por exemplo, por existirem notícias acerca da atribuição de QVE, mas não estarem disponíveis regulamentos nas páginas das escolas), num total de 21 exclusões. Deste processo resultou a análise de 43 escolas com as seguintes características gerais: a média de alunos é de 1644 (máximo de 3607; mínimo de 389); 11,6% da amostra é constituída por um único estabelecimento (o valor nacional é de 13%), 76,8% por agrupamentos compostos por 2 a 15 escolas (82% ao nível nacional) e 11,6% por agrupamentos com 16 ou mais escolas (5% ao nível nacional); a média de alunos que beneficiam de apoios da ação social escolar é de 38,9% (máximo de 63%; mínimo de 19%). A recolha de dados ocorreu por análise documental, nomeadamente o Regulamento Específico dos QVE (e/ou o Regulamento Interno das escolas, nas situações em que os QVE estavam aí regulamentados), os projetos educativos e os relatórios do segundo ciclo da avaliação externa. O tratamento dos dados ocorreu por análise de conteúdo e por estatística descritiva. A primeira técnica justifica-se porque é destinada à procura do sentido e dos significados das narrativas, implicando uma dimensão descritiva e outra interpretativa (Bardin, 1995; Merriam & Tisdell, 2016), o que é coerente com os objetivos estabelecidos e com o paradigma, abordagem e modalidade escolhidos. Quanto à estatística descritiva, é a técnica que favorece uma imagem quantitativa da realidade e a comparação com estudos semelhantes.

As categorias de análise para a análise de conteúdo foram definidas *a priori*, a partir de quadros de referência, nomeadamente:

Tabela 2 – Referencial de análise de conteúdo

Categoria	Referencial	Referência
Grau de implementação. Objetivos dos QVE.	Autonomia decretada ou autonomia construída.	João Barroso (2004)

Legitimação dos QVE nos Projetos Educativos.	Legitimação pelos processos, pelos produtos ou mista.	Anna Sfard (1998)
Influência dos relatórios de avaliação externa.	Regulação coerciva, partilhada, induzida ou voluntária.	David Justino e Susana Baptista (2013)
Habilitação dos alunos aos QVE	Igualdade de oportunidades e equidade social.	Martha Nussbaum e Amartya Sen (1993)

Os dados foram analisados separadamente por cada um dos investigadores e o índice de concordância entre investigadores foi de 92%. Todos os casos de divergência foram alvo de harmonização e consensualização.

Um último parágrafo para reconhecer que o recurso à análise de conteúdo e à interpretação dos dados nunca está inteiramente livre de subjetividades. Sobretudo, a educação é um campo propício a ambivalências e a interpretação não é um momento mecânico e de correspondências claras. Temos a expectativa de que esta consciência seja entendida como um ponto de equilíbrio e validade da pesquisa.

## Resultados e discussão

No âmbito da primeira pergunta de investigação (Grau de implementação dos QVE), os resultados apontam a generalização da implementação dos QVE, uma vez que apenas uma escola da amostra optou por não implementar (logo, 98% têm QVE), o que sugere a consolidação desta estratégia relativamente ao ano letivo de 2013/14, em que a implementação era de 92% (Torres, 2015).

A partir deste dado, levantam-se as hipóteses dos QVE serem o melhor instrumento de reconhecimento do mérito dos alunos e, portanto, impreteríveis pelas escolas; ou, pelo contrário absoluto, de traduzirem a ausência total de autonomia face ao que está decretado na legislação. Assim, os dados que visam responder às próximas questões de investigação podem ser clarificadores.

Os objetivos com que as escolas implementam os QVE (segunda pergunta de investigação) são, em 70% das escolas, provenientes da legislação, ora na sua totalidade (55% das escolas adotam, exatamente, todos os objetivos do Despacho Normativo n.º 102/90, de 12 de setembro), ora parcialmente (15% das escolas recorre apenas a parte do texto legislativo). Um dado importante e complementar para a compreensão da situação e que emergiu na análise, é que em 21% das escolas, os objetivos adotados para a implementação dos QVE sugerem que a finalidade é mais o cumprimento da legislação do que o reconhecimento do mérito *per se*. Por exemplo:

“Para efeitos do disposto na alínea h) do artigo 7.º e do artigo 9.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, serão atribuídos prémios de mérito que reconheçam o trabalho desenvolvido pelos alunos [...]”

Nessa medida, é possível interpretar os resultados como evidências de uma colagem ao que a legislação decreta. Afinal, os objetivos que são tomados para os QVE reproduzem a legislação e, em conjunto com o elevado grau de implementação dos Quadros, sugerem que as escolas não assumem qualquer autonomia neste espaço.

Estes dados fazem levantar interrogações sobre os mecanismos que, aparentemente, estão a cercear a tomada autónoma de decisão. João Barroso (1996; 2004) menciona que as normas e regras não justificam nem a construção, nem a destruição da autonomia, na medida em que os agentes locais, interdependentes e interativos, estabelecem objetivos próprios e significativos que estão na origem de ações autónomas - portanto, constroem a autonomia. Não parece, contudo, ser este o caso - ou teremos de considerar que os QVE são a única e melhor ação para valorizar e reconhecer o mérito dos alunos.

Tal prendimento ao que está decretado também pode ser inferido quando se analisa a legitimação dos QVE nos Projetos Educativos das escolas. O primeiro dado aponta que - apesar da implementação generalizada - os QVE não são suficientemente relevantes para constar nos Projetos Educativos de metade das escolas.

E como é que os QVE se tornam legítimos no contexto das circunstâncias específicas das escolas (terceira questão de investigação)? 43% coloca os QVE como estratégias/recursos de melhoria dos resultados académicos e do sucesso educativo; 20% como forma de contributo para desenvolvimento organizacional/resultados; 20% no âmbito das estratégias que levam ao desenvolvimento de competências dos alunos; e 17% como estratégia para desenvolver os resultados sociais.

Note-se que o quadro da aprendizagem tem vindo a ser referenciado aos processos e, em certa medida, os próprios produtos da aprendizagem são processos, isto é, o que se pretende que os alunos dominem são os processos de aprendizagens continua, relacionamento intra e interpessoal, colaboração, criatividade e crítica (entre outros). Contudo, o que emerge da leitura dos Projetos Educativos é a orientação para o produto, sugerindo que o fim (o resultado) prevalece sobre o meio (o processo). Nessa medida, os Projetos Educativos parecem favorecer o alinhamento com conteúdo, em detrimento do envolvimento com a experiência de aprendizagem (ver, por exemplo, Sfar, 1998).

Quanto à quarta pergunta de investigação, dedicada à influência do processo e avaliação externa na tomada de decisão acerca dos QVE, os dados provenientes dos 31 relatórios disponíveis na página da Inspeção Geral da Educação e Ciência mostram que todos valorizam a existência de QVE enquanto recurso de reconhecimento social da escola. Talvez o dado mais interessante para compreensão da situação, advenha dos dois casos em que os QVE não estavam implementados aquando da visita da equipa de avaliação externa. Os relatórios parecem sugerir que a ausência dos QVE é uma falha a ser solucionada. Por exemplo:

“Numa perspectiva de valorização do mérito e de incentivo à aprendizagem, são promovidas algumas iniciativas [...]. Porém, apesar da importância destas iniciativas, não se encontram definidos [...] os critérios [...], nem está prevista a atribuição de prêmios de mérito para distinguir os alunos [...] que revelem atitudes exemplares de relevância acadêmica e/ou social”

Relatório de Avaliação Externa 2015-2016 Escola 16 Norte

Ambas as escolas passaram a implementar QVE. Não nos é possível inferir uma relação de causa-efeito quanto a estas situações, mas não se pode, igualmente, recusar a influência que o processo de avaliação externa pode ter tido na decisão das escolas, particularmente porque são conhecidos dados que indicam que tem impactos nos elementos burocráticos das escolas (ver, por exemplo, Pacheco, 2015), que tendem a homogeneizar a ação educativa; e menos na aprendizagem dos alunos.

Estamos, pois, perante uma sequência de passos que parece vincular a ação das escolas - no espaço dos QVE - a padrões homogêneos e comuns à sociedade educativa. Isto, no quadro da regulação proposto por David Justino e Susana Baptista (2013), sugere uma regulação coerciva, orientada para uma ordem superiormente determinada a que as organizações educativas devem estar sujeitas. O que aqui parece emergir é que, apesar do carácter não obrigatório dos QVE, a distinção torna-se uma referência universal cuja ausência é transposta para uma sanção ou medida de coação (neste caso, a referência negativizante no relatório de avaliação externa). É importante diferenciar esta regulação que aqui consideramos coerciva, da regulação partilhada, que assenta no controlo do estado sob competências que o próprio estado regulamentou, delegou e que pode reaver (Justino & Baptista, 2013). Os QVE não constituem uma delegação de competências; são, isso sim, um espaço de decisão das escolas que se torna oprimido porque o estado sistematicamente faz ver que há uma única opção correta - nessa medida, a ação estatal, via avaliação externa, não pode ser considerada como regulação partilhada.

Finalmente, quanto à quinta questão de investigação (que critérios são utilizados para habilitar os alunos aos QVE?), os dados apontam que as escolas optam por critérios transversais aos quadros e por critérios específicos a cada uma das distinções (ao valor ou à excelência).

Os critérios transversais destinam-se, sobretudo, a clarificar as circunstâncias de exclusão dos alunos: 81% das escolas excluem os alunos que apresentam problemas disciplinares (embora com variedade de conceito, já que para algumas escolas a presença de uma ocorrência de indisciplina é fator de exclusão e para outras a medida é a da aplicação de medida disciplinar sancionatória); e 48% das escolas excluem os alunos que apresentem uma única falta injustificada. Perante estes critérios, a primeira distinção que os QVE esclarecem é a do desvalor.

O que parece atravessar a habilitação dos alunos aos QVE é a ideia do percurso imaculado, o que levanta perguntas importantes sobre o trajeto de acesso ao QVE, na medida em que o período do ciclo de vida em que os alunos se encontram é propício a

experimentações, incertezas e erros - e os critérios sugerem que são dirigidos mais às expectativas das escolas sobre o perfil desejado de aluno, do que às necessidades que o desenvolvimento dos alunos pode fazer emergir. Sobre os critérios específicos que são usados para habilitar os alunos aos QVE, eles são, naturalmente, diferentes, em função das características a reconhecer.

Os prêmios de valor, dirigidos para o reconhecimento de atitudes e valores, assumem um quadro muito variado de critérios. Porém, emerge o caráter excepcional e exemplar das ações, que aponta que a distinção é atribuída quando há vitórias em competições (desportivas, artísticas, etc), ou quando ocorre uma situação extraordinária em que os alunos intervêm, o que parece fazer depender a distinção da fortuna de poder agir. Estes critérios parecem sugerir que o valor é um atributo incomum e exterior, na medida em que está dependente não apenas do aluno, mas daqueles que competem contra os alunos, ou do surgimento de situações em que é possível ajudar a resolver um evento dramático. Por exemplo:

“Vencedores ou que tiveram participação brilhante em provas regionais, nacionais ou internacionais, quer de âmbito desportivo quer culturais ou em representação da escola [...]”

Regulamento QVE Escola 5 Lisboa e Vale do Tejo

Os critérios usados para distinguir os alunos no âmbito da excelência recorrem a indicadores quantitativos e, na generalidade, apresentam-se mais restritivos do que aqueles indicados na legislação.

Para o terceiro ciclo, o critério legislativo aponta a média 5, arredondada às unidades. O que as escolas acrescentam é a garantia de que a média não é formada com classificações inferiores a 4.

No ensino secundário, a autonomia que o legislador deixou às escolas também parece ser largamente utilizada, já que 45% das escolas com ensino secundário determinaram que a meta de acesso é de 18 valores, em 36% a meta situa-se nos 17 valores e apenas 19% das escolas adotam a meta apontada na legislação, 16 valores. Ainda assim, não se trata de uma média simples, já que, em todos os casos, os alunos não podem formar a média com classificações inferiores a 10 e na maioria dos casos não podem obter classificações inferiores a 13, 14 ou 16 (o mais recorrente é 14).

Estes dados aconselham uma discussão acerca da sensibilidade destes critérios a fatores sociais. Sabemos que os alunos de contextos desfavorecidos estão sujeitos a mais retenções/reprovações (Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2016); que o seu acesso ao ensino superior está limitado a cursos e instituições de menor prestígio, cujo acesso se faz por classificações menos significativas (Fundação Belmiro de Azevedo, 2019); que os alunos com mais poder económico podem recorrer a apoios extraescolares (as explicações), com resultados favoráveis (Pinto, Costa, & Silva, 2014); e que os alunos cujos Encarregados de Educação têm menos habilitações escolares estão sujeitos a resultados académicos menores (Verdasca, 2010) – o que sugere que os QVE reproduzem iniquidades

sociais e económicas, em vez de as resolverem. Aparentemente, os alunos de famílias carenciadas terão de ser mais resilientes que os restantes para integrarem os QVE. Deveria se este (a resiliência) um dos critérios para habilitar aos QVE?

Tomamos a perspetiva das capacidades (Capabilities approach) de Martha Nussbaum e Amartya Sen (1993) de que o desenvolvimento humano não pode limitar-se ao acesso a habilidades que poderão ser relevantes no dia a dia, mas deve assentar no desenvolvimento das capacidades que permitam aceder aos valores e condições para uma vida plena, o que significa que a igualdade de acesso a oportunidades (neste caso, à escola e às aprendizagens) não é suficiente para garantir que as crianças e jovens desenvolvem todas as capacidades a que precisarão de recorrer para construir uma vida digna e equitativa. Neste caso, aparentemente, os critérios usados para habilitar os alunos aos QVE parecem recusar a equidade social, na medida em que não têm em conta o ponto de partida de cada aluno, nem tão-pouco, o eventual efeito que a exclusão dos QVE pode ter.

## Conclusões

Consideramos que os QVE são uma janela para a problemática da autonomia das escolas, por serem um recurso facultativo de valorização do mérito dos alunos, que coexiste com a obrigação das escolas reconhecerem esse mesmo mérito, podendo fazê-lo de formas variadas e concordantes com as suas circunstâncias.

Os dados apontam, por um lado, que o grau de implementação dos Quadros é de 98% e os objetivos que presidem à sua implementação são extraídos ou inspirados na legislação, resultando num alinhamento com o que está decretado; que metade das escolas não legitima os QVE nos seus projetos educativos e as que o fazem tomam, maioritariamente, o produto para validar a opção. Por outro, os relatórios de avaliação externa parecem ter poder de coerção sobre as escolas, uma vez que tendem a valorizar a existência dos QVE e a fazer transparecer que a sua ausência corresponde a uma necessidade de retificação, o que traduz uma orientação para a homogeneidade.

Finalmente, os critérios que habilitam os alunos aos QVE começam por distinguir o erro e o desvalor, para especificamente, assumirem as formas constantes na legislação ou formas mais restritas; e sugerem o desencontro com preocupações de equidade social, uma vez que a habilitação dos alunos aos QVE socorre-se de critérios com sensibilidade socioeconómica e exclui alunos que não apresentem percursos imaculados.

Mas os dados também revelam laivos de emancipação, já que algumas escolas adotam soluções únicas - o que faz questionar sobre as forças e motivos que, localmente, favorecem essa autonomia e sugere que se continue a pesquisar - e que devemos olhar para esta investigação com cuidado: enquanto janela, oferece apenas uma visão focada e estreita sobre a autonomia das escolas. Por exemplo, uma das escolas não implementou QVE; outra optou por fazê-lo num percurso progressivo que permite a valorização mais alargada (a escola atribui distinções nos intervalos de classificação média 14,5-15,9; 16-17,4; 17,5 ou

mais); e uma terceira escola distingue os alunos com maior progressão na aprendizagem, independentemente da sua média final de ano.

O que emerge da análise é que o espaço dos QVE está impregnado de uma autonomia comprometida - ora pelas próprias escolas, ora pelos constrangimentos que atuam sobre elas. Isto traduz uma tomada algorítmica de decisão em que as escolas podem agir mais por respostas binárias (certo/errado, sim/não) e, conseqüentemente, todas as incertezas do contexto são enquadradas numa estrutura que se adapta ao controlo, mas não necessariamente ao contexto (Silva, 2019).

Neste plano, teremos de assumir que uma das estruturas relevantes para a tomada de decisão em contextos de incerteza, como são as escolas (Silva, 2019), é a ética, na medida em que é exatamente quando não há certezas, nem se pode alicerçar decisões em dados totalmente objetivos ou científicos que há que mobilizar valores para tomar decisões - e que se estabelece a vinculação com a reflexão permanente entre os valores e decisões, na busca de melhores soluções.

Nessa medida, a ética, ainda que imbuída de subjetividade, é uma estrutura que opera nos contextos e, como tal, deveria ser valorizada e, eventualmente, alvo de questionamento interno e externo, a partir do racional de que a autonomia das escolas deve refletir as circunstâncias únicas ao contexto e, portanto, que as decisões que podem ser tomadas devem refletir diferenças e dinâmicas.

Não estamos, com isto, a considerar que a atuação das escolas que investigamos é pouco ética; estamos, apenas, a constatar que essa atuação deu origem a decisões significativamente semelhantes; portanto, que houve autonomia para decidir igual. Haverá, portanto, na envolvimento da ética, autonomia para decidir diferente.

## Referências

- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Barroso, J. (2016). A administração local da educação: Da descentralização à territorialização das políticas educativas. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Processos de Descentralização em Educação* (pp. 22-36). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.

- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2016). *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Obtido em 31 de 08 de 2019, de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/316/>
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal - do Estado Novo à democracia. *Educação. Temas e Problemas*, 12 e 13, 27-40.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.
- Fundação Belmiro de Azevedo (2019). Edutalks#8: Estudar é para todos? EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo: Lisboa.
- Justino, D. & Baptista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação. Temas e Problemas*, 12 e 13, 41-74.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nussbaum, M. & Sen, A. K. (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Pacheco, J. (2015). Relatório do projeto AEENS: Impacto e efeitos da avaliação externa. *Avaliação Externa das Escolas [Impact and effects of external evaluation. External Evaluation of Schools]*, (pp. 33-50). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Sfard, A. (1998). *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing just One*. *Educational Researcher*, 27 (2), 4-13.
- Silva, N. M. (2019). *Liderar organizações complexas: O caso das escolas*. Lisboa: Chiado Books.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Thurler, M. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Torres, L. L. (2015). Culturas de escola e celebração da excelência: Cartografia das distinções em Portugal. *Educação e Pesquisa*, 41, 1419-1438.
- Verdasca, J. L. (2010). *Temas de educação: Administração, organização e política*. Lisboa: Colibri.

**Legislação:**

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro.

Decreto-Lei n.º 281/90, de 12 de setembro.



# O PENSAMENTO CRÍTICO E CRIATIVO DOS DIRETORES E OS REFERENCIAIS A QUE SE REPORTA A SUA AÇÃO NOS VÁRIOS MUNDOS

**Nelson Leitão de Castro** | Universidade da Beira Interior | D2530@ubi.pt

**Maria Luísa F. R. Branco** | Universidade da Beira Interior | lbranco@ubi.pt

## Resumo

A gestão escolar do ensino não superior em Portugal foi marcada por diversas reestruturações, da gestão democrática (colegial) à gestão unipessoal, esta última alvo de grande contestação por diversos setores da sociedade portuguesa. De assinalar, na última década, a imposição generalizada da figura do diretor, como via de sentido único (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho), que implicou a assunção de valores gerencialistas conotados com a Nova Gestão Pública, ou seja, como o controlo da qualidade, da excelência, da responsabilização, da eficácia, da eficiência técnica, a par do aparecimento de novos modos de regulação (regulação burocrática e pós-burocrática) e de uma maior centralidade organizacional do ponto de vista formal e estrutural. O diretor assume-se como líder indispensável, e primeiro responsável e responsabilizável, na prestação de contas pelo serviço público de educação e gestão de recursos públicos disponibilizados.

O objeto do nosso estudo consiste nas políticas que visam a gestão escolar, focando-se, em particular, no diretor, e tendo em conta o quadro dos processos de reconfiguração do sistema educativo e os referenciais da gestão escolar (político, funcional, especialização, recrutamento e recondução). Para isso, será desenvolvida uma investigação, inscrita na abordagem qualitativa e interpretativa, que terá como propósito desocultar as representações que o diretor tem da sua atuação nos diferentes mundos, identificando potenciais tensões/conflitos e/ou conformidades/mudanças, através de entrevistas semiestruturadas a 19 diretores de agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas da NUT III – Alto Alentejo, correspondendo ao Distrito de Portalegre. Como resultados esperados, é previsível que emergja dos discursos dos diretores o confronto de dinâmicas contraditórias na sua ação, ressaltando, umas vezes, a sua capacidade de gestão e, outras vezes, a sua capacidade relacional, ou outras. Também é provável que as alterações da atividade dos diretores levem à mobilização de estratégias diferenciadas de atuação e/ou de negociação, com a finalidade de dar resposta a muitas das suas decisões, quer no plano individual quer no plano coletivo.

**Palavras-chave:** diretor, regulação, referencial, representações sociais, ação pública.

## Introdução

O sistema educativo português, ao longo dos tempos, sofreu um conjunto significativo de reformas a nível estrutural, justificadas por princípios e objetivos de natureza técnica, política, pedagógica e filosófica-cultural, mas radicado numa matriz de tradição centralizadora e burocrática, de forte intervenção estatal, quer no planeamento da ação política, quer na mudança social, determinando uma intervenção reguladora e regulamentadora e menosprezando, de certa forma, a ação de outros atores sociais. Até à década de 80 do século passado, o modelo de governação centralizado, homogéneo e universal, associado ao Estado, assumia como referencial um “Estado Educador”, que assegurava a orientação, a provisão e o controlo de serviço público de ensino e, ancorado numa regulação burocrática-profissional, combinava uma racionalidade administrativa (inerente ao Estado) e uma racionalidade pedagógica (inerente aos professores) com uma lógica de “interesse público” e “bem público (Clark & Newman, 1977). Neste contexto, e segundo Barroso (2006), a escola é vista, respetivamente, como um “serviço do Estado” e como uma “organização profissional”, assistindo-se a uma dupla regulação, uma “regulação estatal, burocrática e administrativa” e uma “regulação profissional, corporativa e pedagógica”.

A partir da década de 80 do século XX, a intervenção do Estado na gestão da escola em Portugal sofreu uma alteração, fruto do questionamento do Estado Educador e da implementação de princípios conotados com a Nova Gestão Pública (NGP). Dito de outra forma, verificou-se uma crescente influência da regulação transnacional, paralelamente ao surgimento de modelos de governança e novos modos de regulação de tipo pós-burocrático, num processo de recomposição do Estado que consagrou um outro estatuto à intervenção do mesmo na regulação das políticas públicas, por força de processos de “hibridação” e “bricolagem” (Barroso, 2005; Maroy, 2009; Popkewitz, 2000). Verifica-se, assim, um deslocamento do papel do Estado, que se organiza como “Estado avaliador”, assumindo o controlo estratégico sobre as orientações de todo o sistema, definindo as missões, objetivos e critérios de operacionalização dos “resultados” do sistema, enquanto a gestão dos recursos é delegada a instâncias periféricas (Maroy & Dupriez, 2000, p.75). A este fenómeno, Barroso (2006) denomina de efeito “mosaico” (p.58), reforçando Lessard, Brassard e Lusignan (2002) que “o Estado não se retira da educação, antes adota um novo papel, simultaneamente, o do Estado regulador e avaliador” (p.35). Contudo, foi a partir de 1991 que emergiu uma nova fase na história da gestão escolar do ensino não superior aplicando-se, do ponto de vista normativo/legal, os princípios gerais e organizativos previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, através da promulgação do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, das políticas públicas de gestão escolar em Portugal. No entanto, foi principalmente a partir de 2008, como consequência de políticas anteriores, que se registaram alterações significativas na administração das políticas públicas de gestão escolar de ensino não superior, rompendo com as orientações definidas desde 1974. A imposição generalizada de direção unipessoal, como via de sentido único (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho) para o governo das escolas, mostra, quer do ponto de vista estrutural quer do ponto de vista formal, que o diretor adquire uma nova centralidade organizacional,

como líder necessário, com maior autoridade e poder de intervenção, sendo por isso responsável e responsabilizável na prestação de contas, eficácia e eficiência dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

## Revisão da literatura

Para a análise da política de gestão escolar, em particular da figura do diretor, será mobilizado, num primeiro momento, o conceito de regulação e o seu desenvolvimento do ponto de vista etimológico e epistemológico no interior das ciências sociais. A partir da teoria da Regulação Social procurar-se-á compreender os processos de controlo, orientação e coordenação da ação pública na atual reconfiguração do papel do Estado, e simultaneamente, a emergência de modos de regulação distintos na diacronia da gestão escolar em Portugal. Jean-Daniel Reynaud partindo do estudo das relações laborais e do estudo dos conflitos nas décadas de 50 e 70, elabora a teoria da regulação social (TRS) que, radicada num postulado interacionista e interpretativo, da produção endógena das regras e nas noções de controlo, conflito e negociação, rompeu com as abordagens, “objetivista”, “subjetivista”, “funcionalista” e “individualista”, pois considera que são os atores que constroem a sociedade e não o contrário, sendo a sociedade o produto de um compromisso variável de atores que ocupam posições diferentes (de Terssac, 2012).

Apresentar a TRS, equivale, pois, a recordar a sua finalidade, que é o estudo da ação, das interações entre os atores, da sua atuação e tomada de decisão, da criação de regras como paradigma da mudança social (de Terssac, 2012) considerando os atores como detentores de autonomia e poder de iniciativa, elementos essenciais na construção das regulações. Reynaud (1988) diferencia três tipos de regulação em interação que fazem parte da relação social, sendo por isso aquela sempre um produto dos atores, através do jogo coletivo: a regulação de controlo, a regulação autónoma e a regulação conjunta. No primeiro caso, a regulação pode ser definida como “o conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos atores sobre os quais detém uma certa autoridade” (Maroy & Dupriez, 2000). No segundo caso, a regulação é vista, sobretudo, como um processo ativo de produção de “regras de jogo” (Reynaud, 1997) que compreende não só a definição de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o seu (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e ações dos vários atores, em função dessas mesmas regras (Barroso, 2005). No terceiro caso, a “regulação conjunta” significa a interação entre a regulação de controlo e a regulação autónoma, tendo em vista a produção de regras comuns (Reynaud, 2003), sendo assim o produto de um “acordo e negociação” (Reynaud, 1988, p. 15).

O recurso ao conceito de regulação social pressupõe que se analisem as regras que estruturam a ação pública, geradas pelas autoridades públicas, enquanto processo de criação, estabilização e mudança, horizontal e circular (Delvaux, 2009), afastando-se assim do paradigma institucional fechado do Estado e da sua administração. Assistimos, deste modo, ao deslocamento de uma “regulação centralizada para uma regulação multipolar”

(Commaille, 2014, p. 602) e, simultaneamente, surge a ideia de uma ação pública multinível envolvendo uma multiplicidade de atores, o que leva Le Galès (2014) a invocar a noção de “governança”, marcada por uma relação mais “horizontal, cooperativa e flexível”, por um “policentrismo institucional”, por uma “dimensão processual da ação pública” e por uma “fronteira desfocada entre público e privado” (p.301). A noção de regulação social remete para um quadro cognitivo, que implica “liberdade de decisão” e para um quadro interpretativo dos significados e constrangimentos das ações, por parte dos atores, na implementação de instrumentos de eficácia no modo de funcionamento de uma organização (de Terssac, 2003, p. 15). Por isso, Barroso (2010) destaca que “o envolvimento de diferentes atores e de diferentes tipos de conhecimentos, em diferentes cenas, constitui uma das características de toda a ação pública” (p. 37) que nos conduz para a “maneira como uma sociedade constrói e qualifica problemas coletivos e elabora respostas, conteúdos e processos para abordá-los” (Thoenig, 1997, p.28). Neste sentido, a mobilização do conceito de referencial induz uma representação da realidade a partir da qual se percebem problemas e se estabelecem soluções e prescrições para a ação.

De acordo com o significado proposto por Muller (2011, 2014), o referencial é um “processo cognitivo”, que corresponde a uma certa visão do lugar, isto é “uma imagem ou percepção da realidade” transmitindo elementos para a interpretação e compreensão da ação coletiva, os valores (o que é desejável ou não), as normas (enquanto guias de ação), os algoritmos (que exprimem as relações causais) e as imagens (o que cria os sentidos mais imediatos) e um “processo prescritivo”, que corresponde ao papel de um determinado setor na sociedade, que lhe permite agir sobre essa mesma realidade, através da «criação de sentidos», onde se cruzam diferentes setores da realidade social e a diferentes escalas (local, regional, nacional e internacional). À atuação do diretor em vários mundos - da escola, da administração central, empresarial e da comunidade local - subjazem alterações, nomeadamente no volume, âmbito e complexidade das suas tarefas/funções quotidianas. Estas traduzem-se, segundo alguns autores em “esgotamento físico e emocional” (Chapman, 2005; Whitaker, 2003), “tensão” (Moore, George, & Halpin, 2002), “stress” (Chaplain, 2001; Darmody & Smyth, 2016; Phillips & Sen, 2011; Riley, 2018), “estratégia de sobrevivência”, “intensificação”, “trabalho quase impossível” (Macbeath, O’Brien, & Gronn, 2012), “depressão” (Chung et al, 2012) “risco” (De Luca, Rogus, Raisch, & Place, 1997), “muito trabalho apenas para um” (Grubb & Flessa, 2006) o que leva Carr (2003) a afirmar que ser diretor “na América de hoje é um dos trabalhos mais difíceis”, podendo estar na origem de conflitos/tensões, mudanças/conformidades. A par do seu conteúdo funcional, com caráter “híbrido” (Barroso, 2011, p. 16), dos papéis atribuídos e do reforço da sua autoridade, encontramos uma realidade de constante pressão na ação e desempenho, que poderá conduzir a uma sobrecarga cognitiva (Carr, 2010; Soares et al., 2012), perturbação emocional (Williams, Bargh, Nocera, & Gray, 2009) e influenciar as representações que tem do contexto organizacional.

Tendo em consideração que, na presente investigação, se pretende desocultar as representações que o diretor tem da sua atuação nos diferentes mundos de ação, outra linha teórica a que recorreremos é à Teoria das Representações Sociais (TRSs), enquanto

construção de significados, de referentes partilhados, de preparação para a ação, de orientação do comportamento, de interpretação e construção do mundo em que se encontra (Abric, 2003; Flament & Rouquette, 2003; Jodelet, 2003; Jovchelovitch, 2000; Moscovici, 1976, 1989, 2003). A TRSs é uma das principais correntes teóricas da Psicologia Social, cujo objeto de estudo se centra na interação entre o indivíduo e a sociedade na construção da realidade, e que, como instrumento de análise, contém em si uma riqueza conceptual e uma flexibilidade metodológica que permitirá a sua aplicação ao estudo da gestão escolar, e em particular da figura e atividade do diretor. De acordo com Harms, Credé, Tynan, Leon e Jeung (2017), a liderança é conhecida por ser uma função stressante e o stress pode interferir na tomada de decisões e conduzir a uma diminuição da flexibilidade cognitiva (Ionescu, 2012), crucial para a tomada de uma decisão eficaz, entre várias opções, muitas destas complexas e concorrentes entre si (Lunenburg, 2010).

Para Ionescu (2012) a flexibilidade cognitiva é uma "importante característica que ajuda os seres humanos a perseguir tarefas complexas, tais como multitarefas e encontrar soluções adaptáveis e inovadoras para situações em mudança" (p. 190), ao que Strauss, Sherman e Spreen (2006) acrescentam, tratar-se da capacidade de um indivíduo alternar cognitivamente entre situações em mudança, tanto na presença de feedback positivo ou negativo, reforçando Canas, Fajardo e Salmerón (2006), que implica um processo de aprendizagem adquirido com a experiência e envolve adaptação de estratégias no processamento cognitivo. É, tendo em consideração este contexto, que se mobiliza o conceito de coping que, apesar de oriundo de diferentes correntes teóricas, uma derivada da tradição da experimentação animal, a outra da psicologia psicanalítica do ego, e ter sido abordado por outros autores (e.g. Aldwin, 2007; Endler & Parker, 1990; Vaillant, 2000), foi definido por Lazarus e Folkman (1987) como um processo de utilização de estratégias cognitivas e comportamentais na tentativa de reduzir o stress emocional, propondo, simultaneamente, uma abordagem dual, uma focada no problema, no sentido de alterar o evento stressante, e a outra focada na emoção, no sentido de tentar mudar a reação psicológica do indivíduo ao evento stressante. Trata-se, portanto, de uma conceção transacional de stress e coping (Lazarus & Folkman, 1984), baseada numa avaliação contínua (uma primária, relativa à situação e uma secundária respeitante aos recursos disponíveis) e numa reavaliação de processos, que envolvem ações recíprocas entre o sujeito e o ambiente (podendo o indivíduo modificar e ser modificado pela situação), o que significa que uma estratégia de coping não pode ser considerada a priori como adequada ou inadequada, uma vez que uma estratégia pode ser eficaz em algumas situações e ineficaz noutras. A atual reconfiguração da gestão escolar, que motivou alterações na atividade dos diretores, levou à emergência de várias racionalidades, e à mobilização de estratégias diferenciadas de atuação e/ou outras de negociação, com a finalidade de dar respostas eficazes e com sucesso, na resolução de problemas e na tomada de decisões, mas ao mesmo tempo, implicando o desenvolvimento simultâneo de habilidades pessoais e profissionais, pensamento crítico e criativo na produção de ideias novas e diferentes (Baum-Combs, Cennamo, & Newbill, 2009).

O pensamento criativo e crítico são conceitos interrelacionáveis e complementares, por outras palavras, a crítica pode ser feita de forma criativa e os trabalhos criativos podem ser analisados mediante uma abordagem crítica (Sternberg, 1997), sendo que o pensamento crítico nos remete para um processo de avaliação e elaboração de um juízo, enquanto o pensamento criativo consiste na produção e na descoberta. Em contexto de aprendizagem académica, da vida quotidiana e na adaptação dos indivíduos às inovações da ciência e da tecnologia, o pensamento crítico mostra-se relevante, em função do poder significativo da informação e da sua complexidade, fruto das rápidas mudanças que o mundo está a atravessar por força de efeitos globalizantes e transnacionais. Já o pensamento criativo também pode ser visto como parte de um processo de mudança e o ponto de partida para a inovação, pois consiste, implicitamente, num ato para além das formas habituais (Robinson, 2011). Proporcionando, nomeadamente, o aparecimento de alternativas, através da emergência de ideias novas e úteis na resolução de problemas (Fisher, 2000) no pressuposto de se conseguir alcançar vantagens competitivas, sucesso e um maior conhecimento para uma organização (Burkus, 2014; Martins & Terblanche, 2003).

## **Procedimentos metodológicos**

Na nossa investigação, optamos por uma metodologia qualitativa através de uma abordagem interpretativa, que pode proporcionar ao investigador a obtenção de dados interessantes e relevantes a partir da variedade de perceções e diferentes intencionalidades dos 19 diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da NUT III – Alto Alentejo. Em investigação qualitativa, as entrevistas são preponderantes como técnica de recolha de dados e podem ser articuladas com diferentes técnicas, designadamente observação participante, análise documental entre outras. O recurso à entrevista semiestruturada nesta investigação permite “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, e desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134), assim como “captar múltiplas realidades” (Stake, 2007, p.63). Mantendo um certo nível de diretividade, permite simultaneamente uma certa flexibilidade para colocar perguntas no momento oportuno, de acordo com as respostas obtidas, o que parece especialmente adequado na presente investigação, dado estamos perante uma “diversidade interna que prevê uma variedade dentro de um determinado grupo ou situação” (Guerra, 2006, p.41).

## **Considerações finais**

Como resultados esperados, é provável que emerja dos discursos dos diretores o confronto de dinâmicas contraditórias na sua ação nos diferentes mundos, ressaltando, amiúde, a sua capacidade de gestão, a sua capacidade relacional, a sua capacidade de mediação, a sua capacidade administrativa/burocrática e/ou outras. Também é provável que as alterações da atividade dos diretores levem à mobilização de estratégias diferenciadas de atuação e/ou de negociação, com a finalidade de dar resposta a muitas das suas decisões, quer no plano individual quer no plano coletivo. Além disso, também é uma possibilidade os diretores nem sempre estarem atentos aos comportamentos que estão a utilizar para gerirem

as situações de *stress* ou sobrecarga de trabalho, e utilizarem estratégias voluntárias ou involuntárias. No processo de tomada de decisão, também é provável que os diretores mobilizem hábitos de diferentes experiências e rotinas e estes hábitos constituam o paradigma das suas decisões, podendo afetar positiva ou negativamente o funcionamento e qualidade do serviço prestado pela instituição (escola).

## Referências

- Abric, J. (2003). Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In P. H. F. Campos & M. C. S. Loreiro (Ed.), *Representações sociais e práticas educativas* (pp. 37-57). Goiânia: UCG.
- Aldwin, C. (2007). *Stress, coping, and development* (2ª ed.). Nova Iorque: Guilford.
- Baum-Combs, L., Cennamo, K., & Newbill, P. (2009). Developing critical and creative thinkers: Toward a conceptual model of creative and critical thinking processes. *Educational Technology*, 49(5), 3-14. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/44429711>.
- Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 725-751.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: EDUCA.
- Barroso, J. (2010). Conhecimento, atores e política. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 12, 37-50.
- Barroso, J. (2011). Direção de escolas e regulação das políticas: Em busca do unicórnio. In A. Neto-Mendes, J.A. Costa & A. Ventura (Eds.), *A emergência do director da escola: Questões políticas e organizacionais* (pp. 11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burkus, D. (2014). *The myths of creativity*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Harms, P.D., Credé, M., Tynan, M., Leon, M., & Jeung, W. (2017). Leadership and stress: A meta-analytic review. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 178-194.
- Cañas, J., Fajardo, I., & Salmerón, L. (2006). Cognitive flexibility. In W. Karwowski (Ed.), *International encyclopedia of ergonomics and human factors* (pp. 297-301). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Carr, N. (2003). Leadership: The toughest job in America. *American School Board Journal Special Report: Education Vital Signs*, 122, 14-20.

- Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. Nova Iorque: W.W. Norton & Company.
- Chaplain, R. (2001). Stress and job satisfaction among primary headteachers. *Educational Management Administration & Leadership* 29(2), 197-215.
- Chapman, J. (2005). *Recruitment, retention, and development of school principals*. Paris: UNESCO.
- Chung C., Lin M., Ching Y., Kao C., Chou Y., Ho P., & Chang H. (2012). Mediating and moderating effects of learned resourcefulness on depressive symptoms and positive ideation in hospital nurses in Taiwan. *Research in Nursing & Health*, 35(6), 576-588.
- Clarke, J., & Newman, J. (1997). *The managerial state*. Londres: SAGE Publications.
- Commaillé, J. (2014). Sociologie de l'action publique. In L. Boussaguet (Ed.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 599-607). Paris: Presses de Sciences Po.
- Darmody, M., & Emer S. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management* 30(1), 115-128.
- De Luca, J., Rogus, J., Raisch, C. D., & Place, A. W. (1997). The principal at risk: Career threatening problems and their avoidance. *NASSP Bulletin*, 81(592), 105-110.
- Delvaux, B. (2009). Qual o papel do conhecimento na ação pública? *Educação & Sociedade*, 30 (109), 959-985.
- Endler, N., & Parker, J. (1990). *Coping inventory for stressful situations (CISS): Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Fisher, R. (2000). *Thinking skills: Adding challenge to the curriculum. A guide for teachers of able children*. Glasgow: Scottish Network for Able Pupils.
- Flament, C., & Rouquette M., (2003). *L'anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris: Armand Colin/Vuef.Paris.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. (1ª ed). Estoril: Principia Editora.
- Grubb, W., & Flessa, J. (2006). A job too big for one: Multiple principals and other non-traditional approaches to school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 42 (4), 518-550
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30, 190-200. DOI:10.1016/j.newideapsych. 2011.11.001.
- Jodelet, D. (2003) *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jovchelovitch, S. (2000). *Representações sociais e esfera pública: A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis: RJ Vozes.

- Lessard, C., Brassard, A., & Lusignan, J. (2002). *Les tendances des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes: Les cas du Canada (Ontario et Colombie-Britannique), de la France et du Royaume-Uni*. Montréal: LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.
- Le Galès, P. (2014). Gouvernance. In L. Bousaguet (Ed.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 299-308). Paris: Presses de Sciences Po.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Nova Iorque: Springer.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141-169. DOI:10.1002/per.2410010304.
- Lazarus, R. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lunenburg, F. (2010). The decision-making process. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-12.
- MacBeath J., O'Brien, J., & Gronn, P. (2012). Drowning or waving? Coping strategies among Scottish head teachers. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32 (5), 421-437. DOI: 10.1080/13632434.2012.739870.
- Maroy, C., & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires: Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, (130), 73-87. Disponível em [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2000\\_num\\_130\\_1\\_1054](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1054).
- Maroy, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around 'post bureaucratic' models of regulation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39 (1), 71-84.
- Martins, E., & Terblanche, F. (2003). Building organisational culture that stimulates creativity and innovation. *European Journal of Innovation Management*, 6(1), 64-74.
- Moore, A., George, R., & Halpin, D. (2002). The developing role of the headteacher in english schools: Management, leadership and pragmatism. *Educational Management & Administration*, 30(2), 175-188.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son publique*; Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: Éléments pour une histoire. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 62-86). Paris: PUF.
- Moscovici, S. (2003). A história e a atualidade das representações sociais. In S. Moscovici (Ed.), *Representações sociais: Investigações em psicologia social* (pp. 167-214). Petrópolis: Vozes.

- Muller, P. (2011). *Les politiques publiques*. Paris:PUF.
- Muller, P. (2014). Référentiel. In L. Boussaguet (Ed.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 555-562). Paris: Presses de Sciences Po.
- Phillips, S., & Sen, D. (2011). Stress in head teachers. In: J. Fox & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of Stress in the Occupations* (pp. 177-195). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Popkewitz, T. (2000). Globalisation/regionalisation, knowledge, and the educational practices. In T.S. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge: Changing relations between the state, civil society, and the educational community* (pp.3-27). Nova lorque: State University of New York Press.
- Reynaud, J.D. (1997). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris: Armand Colin.
- Reynaud, J.D. (1988). Les régulations dans les organisations: Régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue Française De Sociologie*, 29(1), 5-18. DOI:10.2307/3321884.
- Reynaud, J.D. (2003). Réflexion I. Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. In G. de Terssac (Ed.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud: Débats et prolongements* (pp. 103-113). Paris: La Découverte.
- Riley, P. (2013). *The Australian principal health and wellbeing survey*. Clayton, Vitória: Monash University.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Westford, MA: Courier Westford.
- Soares, J., Sampaio, A., Ferreira, L., Santos, N., Marques, F., Palha, J., Cerqueira, J., & Sousa, N. (2012). Stress-induced changes in human decision-making are reversible. *Translational Psychiatry*, 2(7), e131. DOI:10.1038/tp.2012.59.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. (1997). *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, E., Sherman, E., & Spreen, O. (2006). *A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary*. Nova lorque: Oxford University Press.
- De Terssac, G. (2003). La théorie de la régulation sociale: Repères pour un débat. In G. de Terssac (Ed.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements* (pp. 11-33). Paris: Éditions La Découverte.
- De Terssac, G. (2012). La théorie de la régulation sociale: Repères introductifs. *Revue interventions économiques. Papers in Political Economy*, (45), 1-17.
- Thoenig, J. C. (1997). Política pública y acción pública. *Gestión y Política Pública*, 6 (1), 19-37.

- Whitaker, K. (2003). Principal role changes and influence on principal recruitment and selection: An international perspective. *Journal of Educational Administration* 41(1), 37-54.
- Williams, L., Bargh, J., Nocera, C., & Gray, J. (2009). The unconscious regulation of emotion: Nonconscious reappraisal goals modulate emotional reactivity. *Emotion*, 9(6), 847-854. DOI:10.1037/a0017745.
- Vaillant, G. (2000). Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 89-98.



# AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS E AS DINÂMICAS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO NOS DEPARTAMENTOS CURRICULARES – UM ESTUDO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Natalina M. Bagulho Safara | Universidade de Évora | natalinas@sapo.pt

## Resumo

Na última década, as escolas têm assistido a mudanças profundas, algumas iniciadas anteriormente, tais como o agrupamento de escolas e o processo de autonomia, outras mais recentes, como a liderança unipessoal do diretor ou a emergência das lideranças intermédias, com os coordenadores de departamento. O presente estudo, de caráter descritivo e interpretativo, debruça-se sobre algumas dessas mudanças. Foi realizado num mega agrupamento de escolas e procurou compreender a forma como os docentes percebem a liderança e as dinâmicas de organização e gestão nos departamentos curriculares. Participaram no estudo os professores que lecionam o segundo e o terceiro ciclo e o ensino secundário, em duas escolas do agrupamento. Os dados foram recolhidos através de inquérito por questionário aos docentes, inquérito por entrevista aos coordenadores de departamento e documentos do agrupamento, designadamente atas de conselho de departamento e regulamento interno. A análise dos dados dos questionários efetuou-se estatisticamente com recurso ao software SPSS. Para as entrevistas e documentos procedeu-se à análise de conteúdo.

Os resultados do estudo revelaram que os docentes consideram a composição dos seus departamentos adequada, relativamente ao número de professores que os integram e aos grupos/áreas disciplinares que deles fazem parte, e têm uma opinião globalmente favorável dos seus coordenadores. Contudo, subsistem constrangimentos no que se refere aos processos de comunicação e à interação entre os grupos disciplinares, no seio dos departamentos, e à interação entre os vários departamentos. Nas reuniões de trabalho dos departamentos predomina a transmissão de informações e das orientações da direção e do conselho pedagógico. Os hábitos de trabalho colaborativo estão presentes sobretudo nos grupos/áreas disciplinares. A liderança dos coordenadores é percebida por todos como “democrática”, mas os coordenadores nem sempre se assumem como líderes e apontam algumas dificuldades no seu trabalho de coordenação: a falta de coesão e a difícil relação entre os elementos do departamento, a distância física entre as duas escolas em estudo e o pouco tempo de redução da componente letiva para o desempenho das funções.

**Palavras-chave:** Dinâmicas de organização e gestão, departamentos curriculares, perceções e práticas, liderança, coordenadores de departamento.

## Introdução

O presente estudo começou a ser delineado do confronto da autora com as diversas realidades e mudanças da escola, sobretudo ao longo da última década. O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), a criação de mega agrupamentos, a valorização da liderança nas organizações escolares, trouxeram novas dinâmicas às escolas e novos papéis aos seus atores. Escolas com identidades e culturas distintas foram agrupadas, cresceram os departamentos curriculares e as chamadas lideranças intermédias assumiram responsabilidades acrescidas. As estruturas de gestão intermédia acompanharam a progressiva autonomia conferida às escolas pelos normativos legais e a agregação dos estabelecimentos de ensino em agrupamentos cada vez maiores.

Como se refletiram estas mudanças nos departamentos curriculares? Como percecionam os docentes o funcionamento dos mesmos? E os coordenadores de departamento? Todas estas mudanças exigem, da parte dos agentes educativos e dos docentes, o ajustamento e, até mesmo, a reinvenção de funções, papéis e atividades profissionais, pois os normativos não bastam para promover e assegurar o bom funcionamento das escolas e dos seus órgãos de administração e gestão.

Face à constituição dos mega agrupamentos de escolas e à nossa motivação pessoal e profissional como coordenadora de departamento, procurámos dar resposta à seguinte questão, que se constituiu também como problema de investigação:

como percecionam os docentes de um mega agrupamento de escolas a liderança e as dinâmicas de organização e gestão dos departamentos curriculares?

A pergunta de partida levou-nos à formulação dos seguintes objetivos:

- Conhecer as perceções dos docentes sobre a composição dos departamentos curriculares;
- Conhecer os processos de comunicação que são privilegiados, ou assumidos, nos departamentos curriculares;
- Saber que tipo de práticas são privilegiadas, ou assumidas, na organização do trabalho dos departamentos curriculares;
- Identificar estilos de liderança nos departamentos curriculares;
- Conhecer a perceção dos docentes acerca da coordenação dos departamentos curriculares;
- Conhecer a perceção dos coordenadores dos departamentos curriculares acerca do seu trabalho de coordenação;
- Conhecer a perceção dos coordenadores acerca dos constrangimentos sentidos na coordenação dos departamentos curriculares.

## Metodologia

Realizámos um estudo descritivo e interpretativo, com recurso a uma metodologia de abordagem mista, quantitativa e qualitativa. O estudo envolveu todos os docentes do segundo e terceiro ciclo e ensino secundário de um agrupamento de escolas. Não foram abrangidos os professores da educação pré-escolar e do primeiro ciclo porque estes departamentos são constituídos, quase exclusivamente, por docentes do seu próprio grupo disciplinar, o que não se adequava aos nossos propósitos. Dado o elevado número de participantes, e tendo em conta o problema de investigação e os objetivos do estudo, decidimos optar, como já referimos, por uma metodologia de abordagem mista, quantitativa e qualitativa. Esta opção metodológica permitiu-nos realizar a validação dos dados através da triangulação das técnicas, comparando os dados obtidos e procurando, sobretudo, convergências e divergências. Os dados foram recolhidos através de questionários, entrevistas e documentos do agrupamento (atas de departamento, regulamento interno do agrupamento). Os questionários foram tratados estatisticamente com o software SPSS; para as entrevistas e restantes documentos utilizámos a análise de conteúdo.

Os participantes no estudo integravam oito departamentos curriculares, num total de 151 professores, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: *Distribuição dos docentes pelos departamentos curriculares*

Departamentos curriculares	Número de professores					
	Masculino		Feminino		Total departamento	
	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)
Departamento A	1	4,5%	21	95,5%	22	14,6%
Departamento B	6	30%	14	70%	20	13,2%
Departamento C	11	61,1%	7	38,9%	18	11,9%
Departamento D	4	33,3%	8	66,7%	12	7,9%
Departamento E	14	48,3%	15	51,7%	29	19,2%
Departamento F	2	18,2%	9	81,8%	11	7,3%
Departamento G	1	5,9%	16	94,1%	17	11,3%
Departamento H	3	13,6%	19	86,4%	22	14,6%
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>27,8%</b>	<b>109</b>	<b>72,2%</b>	<b>151</b>	<b>100%</b>

Considerando que são as metodologias que devem depender, adaptar-se e servir os propósitos da investigação (Sousa, 2009), pareceu-nos adequado utilizar, para a recolha de dados, inquéritos por entrevista semiestruturada aos coordenadores de departamento e inquéritos por questionário aos restantes docentes, uma vez que o número destes é bastante superior. Complementámos a informação com a recolha documental de atas de conselho de departamento.

Na análise de dados utilizámos a estatística descritiva simples (questionários), a análise de conteúdo (entrevistas) e a análise documental (atas de conselho de departamento).

## Resultados

A análise dos dados permitiu-nos inferir que, na opinião dos docentes, a composição dos departamentos é adequada (79,3% dos docentes concordam/ concordam totalmente), os grupos/áreas disciplinares dos vários departamentos têm afinidades entre si em termos de articulação do currículo (81,9% dos docentes concordam/ concordam totalmente) e a dimensão dos departamentos é adequada para a realização do trabalho (74,1% dos docentes concordam/ concordam totalmente).

Os inquiridos pensam que o seu coordenador de departamento transmite com rigor as informações do conselho pedagógico (84,4% dos docentes concordam/ concordam totalmente) e promove a discussão dos assuntos num ambiente adequado (81,9% dos docentes concordam/ concordam totalmente). Mobiliza e envolve os professores nas tomadas de decisão do conselho pedagógico (80,6% dos docentes concordam/ concordam totalmente), promove o envolvimento nos documentos estruturantes da ação do agrupamento (76,7% dos docentes concordam/ concordam totalmente), bem como a discussão/reflexão acerca das planificações, estratégias de ensino e processos de avaliação (70,2% dos docentes concordam/ concordam totalmente). Também fornece aos docentes o feedback sobre a sua prática e ação na escola e sobre as reflexões/questões discutidas e levadas a conselho pedagógico (72,8% dos docentes concordam/ concordam totalmente) e promove a comunicação entre os elementos do departamento (76,6% dos docentes concordam/ concordam totalmente).

Os processos de comunicação entre os grupos disciplinares que constituem os departamentos e as interações entre departamentos são percecionados pelos docentes como as áreas de comunicação menos conseguidas (55,9% e 37,7% dos docentes concordam/ concordam totalmente, respetivamente).

A análise dos dados que recolhemos parece apontar para uma certa fragilidade da interação entre os grupos disciplinares que integram os departamentos e uma quase total ausência de interações dos departamentos entre si. Autores como Lima (2007) e Bolívar (2012) têm destacado que a falta de coesão na escola e também ao nível dos departamentos constitui um entrave à sua melhoria e ao desenvolvimento profissional dos docentes. Neste aspeto, o papel do coordenador e os processos de comunicação desenvolvidos são determinantes para a construção de uma visão partilhada do agrupamento.

A prática mais comum no trabalho dos departamentos é a transmissão de informações (muitas vezes/ sempre – 93,5%). Como líder de um órgão de gestão intermédia, o coordenador de departamento transmite as informações e as orientações da direção e do conselho pedagógico. Seguem-se a elaboração de propostas para o plano anual de atividades (muitas vezes/ sempre – 75,4%), a partilha e reflexão sobre as práticas de

avaliação e seus resultados (muitas vezes/ sempre – 76,7%) e a reflexão sobre questões pedagógicas (muitas vezes/ sempre – 71,5%).

As formas de trabalho menos presentes nos departamentos são o planeamento conjunto de estratégias de ensino (muitas vezes/ sempre – 37,7%) e a construção de recursos e materiais de apoio ao ensino (muitas vezes/ sempre – 41,6%).

Nos grupos disciplinares, as práticas predominantes são, tal como nos departamentos, a transmissão de informações pelo delegado (muitas vezes/ sempre – 90,9%) e a elaboração de propostas para o plano anual de atividades (muitas vezes/ sempre – 88,4%). Depois, a partilha e reflexão sobre as práticas de avaliação e os seus resultados (muitas vezes/ sempre – 83,2%), a reflexão sobre questões pedagógicas (muitas vezes/ sempre – 78%), a troca de experiências (muitas vezes/ sempre – 78%) e a partilha e reflexão sobre práticas de ensino (muitas vezes/ sempre – 74,1%). Formas de trabalho menos frequentes nos departamentos assumem aqui um maior destaque. É o caso do trabalho de articulação curricular (muitas vezes/ sempre – 66,3%), da partilha de estratégias de ensino (muitas vezes/ sempre – 67,6%) e da elaboração de instrumentos de avaliação (muitas vezes/ sempre – 63,7%). O planeamento conjunto de estratégias de ensino (muitas vezes/ sempre – 62,4%) e a construção de recursos e materiais de apoio ao ensino (muitas vezes/ sempre – 61,1%) são as formas de trabalho menos identificadas.

À semelhança dos departamentos, a prática menos utilizada pelos grupos é a realização de atividades que envolvem vários grupos/áreas disciplinares (muitas vezes/ sempre – 57,2%). Todavia, o trabalho interdisciplinar é uma área que merece atenção, tanto mais que nos normativos legais “a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, artigo 43.º). A articulação curricular através da interdisciplinaridade promove a “integração de conteúdos e conceitos fundamentais” e “uma visão global das situações” (Leite, 2012, p.88). A aprendizagem é potenciada através da relação entre os conteúdos, que se aproxima mais do real do que o conhecimento fragmentado em disciplinas diversas e aparentemente separadas entre si. O diálogo entre disciplinas favorece uma melhor compreensão da realidade e a construção de um conhecimento globalizante.

Os resultados indicam que o trabalho colaborativo não é habitual nos departamentos curriculares, mas sim em grupo/área disciplinar, onde são tratados os assuntos mais específicos. É nesta estrutura mais pequena que se concretizam a partilha e a reflexão sobre práticas de ensino, a reflexão sobre questões pedagógicas e práticas de avaliação, a troca de experiências, a articulação curricular, o planeamento ou a partilha de estratégias de ensino, a elaboração de recursos, materiais e instrumentos de avaliação. Mas o trabalho de articulação interdisciplinar fica prejudicado, na medida em que cada grupo trabalha separadamente e não há diálogo entre as várias disciplinas/áreas disciplinares.

Para tentar conhecer que estilos de liderança existem na coordenação dos departamentos, fizemos corresponder alguns dos itens do questionário e da entrevista a cada

um dos tipos de liderança enunciados por Goleman et al. (2007), conforme ilustrado no Quadro 2.

Quadro 2: *Estilos de liderança/ itens do questionário e do guião da entrevista*

Estilo visionário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador procura dinamizar os colegas para as propostas em que acredita</li> </ul>
Estilo conselheiro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador encoraja os colegas a exprimir as suas próprias ideias e opiniões</li> <li>• O coordenador estimula os professores, apoiando cada um, de modo a ajudar a atingir os objetivos pretendidos</li> </ul>
Estilo relacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador procura ter uma boa relação com os colegas e estimula um bom relacionamento entre todos</li> </ul>
Estilo democrático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador dá bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o seu trabalho</li> <li>• O coordenador respeita as competências específicas dos grupos/áreas disciplinares</li> <li>• O coordenador ouve todos os professores e procura obter o seu empenho nas atividades</li> </ul>
Estilo pressionador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador exige tanto de si como dos colegas do departamento</li> </ul>
Estilo dirigista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador impõe que os professores façam o que ele entende e não está aberto a sugestões dos colegas</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Andrade (2010, p.89)

Apesar de cada coordenador possuir certamente um estilo de liderança próprio ou uma abordagem adaptada a cada situação (Goleman et al., 2007), a análise dos dados dos inquéritos aos docentes mostrou-nos que os itens “O coordenador respeita as competências específicas dos grupos/áreas disciplinares” e “O coordenador dá bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o seu trabalho” são os que recolhem maior concordância (concordo/ concordo totalmente – 98,7% e 96,1%, respetivamente). Além de apresentarem a média e a mediana mais elevadas, estes itens são os que têm um desvio padrão inferior, o que revela uma menor dispersão das respostas. O item “O coordenador procura ter uma boa relação com os colegas e estimula um bom relacionamento entre todos” (concordo/ concordo totalmente – 87%) apresenta valores de média e mediana em linha com os itens anteriores, mas com uma maior dispersão das respostas.

Na perceção dos docentes, predomina o “estilo democrático” na liderança dos seus coordenadores. O menos identificado é o “estilo dirigista”. O item “O coordenador impõe que os professores façam o que ele entende e não está aberto a sugestões dos colegas” é o que apresenta a média mais baixa (1,5) e a concordância menor (concordo/ concordo totalmente – 16,9%).

Os docentes têm, em geral, boa opinião acerca da atuação dos seus coordenadores, consideram que os mesmos preparam e conduzem adequadamente as reuniões (concordo/ concordo totalmente – 84,4% e 81,8%, respetivamente) e garantem a participação de todos nos processos de tomada de decisão (concordo/ concordo totalmente – 87%), o que reforça o estilo democrático de liderança anteriormente referido. Também gerem adequadamente situações de conflito (concordo/ concordo totalmente – 78%), valorizam e põem em prática

sugestões dos elementos do departamento (concordo/ concordo totalmente – 83,2%) e motivam os colegas (concordo/ concordo totalmente – 76,7%). O acompanhamento e supervisão das práticas pedagógicas foi o item com uma média mais baixa e apenas 46,8% dos inquiridos concorda ou concorda totalmente que o coordenador acompanha e supervisiona as práticas pedagógicas dos docentes do departamento.

O último objetivo do nosso estudo foi tentar perceber que constrangimentos sentem os coordenadores de departamento no seu trabalho de coordenação. Esta questão constava unicamente do guião das entrevistas. Os constrangimentos apontados foram os seguintes:

- Dificuldade em motivar e obter o empenho das pessoas – quatro coordenadores referem que há desmotivação entre os docentes, há dificuldade em obter o empenho das pessoas, não há muitas vezes disponibilidade para colaborar;
- Falta de assertividade em termos de liderança – dois coordenadores não se veem como líderes e um terceiro considera que deveria ser mais assertivo na sua atuação;
- Não reconhecimento da liderança intermédia – os dois coordenadores que não se encaram como líderes sublinham que os colegas também não os veem como tal;
- Pouco tempo para o trabalho do coordenador – três coordenadores referem que o coordenador deveria ter mais tempo letivo ou equivalente a letivo para a realização do seu trabalho. Consideram as duas horas atribuídas pela direção manifestamente insuficientes;
- Pareceres do departamento pouco valorizados pelo conselho pedagógico – três coordenadores consideram que os pareceres dos departamentos não influenciam muito as decisões do conselho pedagógico;
- Horário das reuniões – o horário das reuniões é um constrangimento apontado por cinco coordenadores. Referem que as reuniões ao fim do dia, depois das “cinco e meia da tarde”, são pouco produtivas, “está sempre toda a gente à pressa”, “as pessoas estão cansadas e a pensar em ir embora”, o que se reflete na impaciência com que acolhem os assuntos ou as opiniões alheias;
- Afastamento entre os elementos do departamento – o desinteresse com que algumas opiniões e assuntos são acolhidos poderá estar relacionado com o afastamento que três coordenadores dizem sentir entre os elementos dos seus departamentos. Esse afastamento dever-se-á ao facto de haver duas escolas, onde anteriormente as pessoas tinham “práticas diferentes”, mas também às “posturas diferentes perante a escola”, “interesses diversos e sensibilidades diversas”, maneiras diferentes de ver o ensino e práticas de pouca colaboração;

- Dificil relação entre os professores das duas escolas – além do afastamento que se verifica entre os elementos de alguns departamentos, na opinião dos coordenadores, existe também uma relação difícil entre os docentes das duas escolas. Cinco coordenadores apontam esse constrangimento, que pode ser derivado do “ambiente mais formal num sítio, menos formal no outro” e que se traduz, por vezes, numa relação meramente “institucional”. Não há “permeabilidade” entre as pessoas, pelo contrário, há uma grande resistência pois “as pessoas que estão aqui não querem ir para lá e as que estão lá não querem vir para aqui”, o que dificulta o trabalho e a colaboração;
- Distância física entre as escolas – a distância física entre as escolas, a existência de espaços separados, é referida por seis coordenadores como uma dificuldade porque condiciona a comunicação, impossibilita uma relação diária entre os docentes e uma “visão integrada do que é o agrupamento”. Estes coordenadores sentem dificuldade em “articular algumas situações”, controlar o funcionamento do departamento, estar informados sobre o que se passa com outros colegas;
- Grande dimensão do departamento – apesar de, nos questionários e nas entrevistas, a dimensão dos departamentos ter sido considerada adequada pela maioria dos docentes, ela surge, por parte de três coordenadores, como um constrangimento à realização do trabalho e à gestão das reuniões. Estes coordenadores afirmam que é preferível realizar o trabalho nos grupos disciplinares, “para tornar o trabalho mais efetivo, mais rentável”, o que se encontra também refletido nalgumas atas de departamento que analisámos.

## Considerações finais

Não será fácil coordenar o trabalho de departamentos curriculares com um elevado número de elementos, alguns deles constituídos por vários grupos disciplinares, com docentes de duas escolas, antes independentes e num passado recente agrupadas, com culturas diversas e espaços físicos distintos. Bolívar entende que a escola é constituída pelo conjunto de significados e interpretações que orientam a ação conjunta, é “uma realidade subjetivamente constituída e partilhada, socialmente, pelo grupo” (2003, p.78). A história de uma escola encontra-se “institucionalizada/materializada” na sua cultura organizativa. É no seio desta cultura, que funciona como uma referência, um fundo histórico comum, que os docentes desenvolvem o seu trabalho, enfrentam os problemas, interpretam a realidade. Os mega agrupamentos, como organizações recentes, têm um longo caminho a percorrer na formação da sua identidade. Por essa razão, existe ainda algum afastamento e uma relação por vezes difícil entre os docentes das duas escolas objeto do nosso trabalho. A agregação

ocorreu em 2013-2014, mas a junção plena só se verificou no ano letivo seguinte. A percepção de afastamento regista-se principalmente por parte dos coordenadores de departamento, provavelmente por possuírem uma visão mais abrangente, ou sentirem uma maior responsabilização, decorrente do cargo que ocupam. Apesar de tudo, os resultados dos questionários mostram que, de uma forma geral, os professores consideram adequada a dimensão e a composição dos departamentos curriculares.

No que se refere à comunicação, ela centra-se sobretudo à volta do coordenador: este transmite as informações, estabelece a ligação dos docentes com o conselho pedagógico e a direção, promove a discussão e o debate dos assuntos e tenta manter bom ambiente no departamento. No trabalho realizado por Fialho e Sarroeira (2012), as autoras sublinham a preferência dos professores pelo trabalho em grupo disciplinar o que, no seu entender, é um indicador de “cultura balcanizada ou fragmentada”. Apesar de a legislação atualmente em vigor contemplar unicamente o departamento curricular como órgão de coordenação educativa e supervisão pedagógica e o coordenador de departamento como responsável pela sua liderança, no agrupamento que estudámos, o grupo/área disciplinar e o delegado de grupo continuam a estar previstos no regulamento interno.

O grupo/área disciplinar é composto por todos os docentes da mesma disciplina/área disciplinar e coordenado por um delegado, eleito de entre os docentes que o constituem, por maioria simples, sempre que de uma área disciplinar façam parte, pelo menos, três professores. (Artigo 41.º do Regulamento Interno).

Daí que, analisando os dados relativos às formas de trabalho nos departamentos e nos grupos/áreas disciplinares, mesmo que não possamos falar de “cultura balcanizada ou fragmentada” sem um estudo mais aprofundado, constatámos que práticas como a troca de experiências, a articulação curricular, a construção de recursos e materiais de apoio ao ensino, a elaboração de instrumentos de avaliação, a reflexão sobre questões pedagógicas, sobre práticas e estratégias de ensino, bem como o planeamento conjunto de estratégias de ensino, ou seja, as formas de interação mais complexas (Lima, 2002), realizam-se mais em grupo/área disciplinar do que em departamento curricular. Nesta estrutura, como já observámos, são transmitidas as informações e as orientações de trabalho e debatidos os assuntos solicitados pelo conselho pedagógico, nomeadamente a reflexão sobre os resultados escolares ou as propostas para o plano anual de atividades, assuntos mais gerais e transversais a todos os grupos/áreas disciplinares.

De referir que um dos constrangimentos apontados por alguns coordenadores se prende com a falta de tempo. Neste agrupamento, as reuniões de departamento são mensais, ocorrem após a reunião do conselho pedagógico e realizam-se ao fim da tarde. Nestas condições, percebe-se que não haja de facto muito tempo para o trabalho colaborativo, momentos de partilha ou de reflexão. Outros aspetos que nos podem levar a concluir estarmos em presença de uma cultura de agrupamento pouco coesa são a debilidade dos processos de comunicação percecionados entre os diversos grupos disciplinares que constituem os departamentos, por um lado, e também a fraca interação entre departamentos. No que se refere ao trabalho dos coordenadores, constatámos que o

acompanhamento e supervisão das práticas pedagógicas não é uma prática frequente. Importaria, porém, clarificar o que se entende por supervisão das práticas pedagógicas porque não é seguro que todos os inquiridos e entrevistados lhe atribuam o mesmo significado.

Num estudo realizado por Ventura, Costa, Neto-Mendes e Castanheira (2005), concluiu-se que existia um elevado nível de concordância entre as visões dos líderes e as dos docentes, relativamente a diversas áreas do funcionamento das escolas. Mesmo não podendo generalizar as conclusões, uma vez que o estudo foi efetuado apenas em duas escolas portuguesas, os autores explicam aquela concordância, entre outros fatores, com a democraticidade e consensualidade da organização escolar sob a vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que permitia o acesso e a participação de todos na gestão da escola. Os autores referem que o líder da escola, que era então o presidente do conselho executivo, era muitas vezes visto pelos docentes como um dos seus pares. A existência de um elevado nível de colegialidade na gestão das escolas portuguesas é também referida por Costa (1998). Num tipo de administração centralizada como é a do sistema educativo português, os líderes tendem a desenvolver um tipo de liderança que se aproxima da dos gestores, que lidam com a gestão diária de acordo com instruções emanadas superiormente, mais do que sendo pró-ativos ou inovadores na sua liderança (Ventura, Costa, Neto-Mendes & Castanheira, 2005). Também o histórico de pouca autonomia das escolas (Barroso, 2004) e de ausência de lideranças intermédias contribuirá para esta situação.

Mesmo com o reforço da autonomia e da liderança introduzido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alguns coordenadores do nosso estudo não se percecionam a si próprios como líderes e sentem que os docentes dos seus departamentos não os reconhecem como tal. Isto poderá dever-se igualmente à ausência de formação especializada que verificámos: dos sete coordenadores entrevistados, apenas dois tinham mestrado e um pós-graduação. Nestas circunstâncias, muitos coordenadores de departamento podem pura e simplesmente não saber como fazer para afirmar a sua liderança e promover o desenvolvimento profissional dos colegas (Lima, 2008).

Os dados que recolhemos indicam que o estilo de liderança percecionado com maior frequência é o “democrático”: os coordenadores sublinham que todos os elementos do departamento participam nos processos de tomada de decisão; estes, por sua vez, consideram que os coordenadores garantem essa participação.

A existência de diversos níveis de liderança, como acontece atualmente nas escolas, constitui-se num processo dinâmico de transformação, responsabilização e partilha de decisões e ações (Silva, 2010). A liderança dos coordenadores, mobilizando todos os elementos da organização escolar em torno de objetivos comuns, pode constituir uma forma de superação das debilidades e dos pontos fracos existentes nas escolas e nos departamentos curriculares.

## Referências

- Andrade, A. C. (2010). *A liderança na escola e os professores*. Dissertação de mestrado não publicada. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho. Recuperado em 2017, abril 13, de [http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/6\\_cristina\\_andrade\\_web.pdf](http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/6_cristina_andrade_web.pdf)
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83. Recuperado em 2017, agosto 16, de <http://www.redalyc.org/pdf/374/37417203.pdf>
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Costa, J. A. (1998). *Imagens organizacionais da escola* (2ª ed). Porto: Edições Asa.
- Fialho, I. & Sarroeira, L. (2012). Cultura profissional dos professores numa escola em mudança. *Educação. Temas e Problemas*, 9, 1-20.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92. Recuperado em 2017, agosto 27, de [http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/A\\_articulacao\\_curricular.pdf](http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/A_articulacao_curricular.pdf)
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2007). Teachers' professional development in departmentalized, loosely coupled organizations: Lessons for school improvement from a case study of two curriculum departments. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (3), 273-301. Recuperado em 2017, maio 03, de <http://dx.doi.org/10.1080/09243450701434156>
- Lima, J. Á. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 28, 2, 159 – 187. Recuperado em 2017, agosto 03, de <http://dx.doi.org/10.1080/13632430801969864>
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas*. Vila Nova de Gaia: FML.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Ventura, A., Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Castanheira, P. (2005). Perceptions of leadership – a study from two portuguese schools. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 120-130. Recuperado em 2017, junho 17, de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1>



# CARACTERIZAÇÃO DO ENVOVIMENTO DE ALUNOS(AS) DO ENSINO-BÁSICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ESTUDO EXPLORATÓRIO

**Ana Catarina Martins** | Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação |  
anacatarinamartins00@gmail.com

**Manuela Sanches-Ferreira** | inED- Centro de Investigação e Inovação em Educação |  
Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação | manuelaferreira@ese.ipp.pt

## Resumo

O processo de ensino-aprendizagem implica um envolvimento de todos(as) os(as) agentes educativos e, de modo particular, dos(as) alunos(as). Neste processo o conhecimento das estratégias individuais dos(as) alunos(as) e dos seus estilos preferenciais de aprendizagem poderão permitir identificar e adequar as melhores estratégias individuais para a aquisição e a consolidação do conhecimento. Partindo destes dois pressupostos, o principal objetivo deste estudo, inscrito no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Multideficiências e Problemas de Cognição, é perceber quais as estratégias que são identificadas pelos(as) alunos(as) como as mais benéficas na aquisição e na manutenção do conhecimento em contexto de sala de aula. Para isso, inquirimos, durante quatro dias e através de um questionário de perguntas abertas, 50 alunos(as), do 3º ao 9º ano, acerca das estratégias utilizadas para se manterem em tarefa e para compreenderem os conteúdos das disciplinas em contexto escolar. Os resultados, mostram ser compatíveis com a categorização de Kyriakides, Christoforou e Charalambous (2013) sobre as estratégias associadas a uma aprendizagem eficaz, bem como a relação entre o ciclo de estudos dos(as) alunos(as) e o tipo de estratégias identificadas como importantes na aquisição e na manutenção de conhecimento. As implicações do estudo para a adequação das estratégias de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula serão apresentadas e discutidas neste artigo.

**Palavras-Chave:** Processo ensino-aprendizagem, Estratégias de Aprendizagem, Estilos de Aprendizagem.

## Abstrat

The teaching-learning process involves the involvement of all educational agents and, in particular, of students. In this process, the knowledge of the individual strategies of the students and their preferred learning styles may allow the identification and adaptation of the best individual strategies for the acquisition and consolidation of knowledge. Based on these two assumptions, the main objective of this study, enrolled in the scope of the Master's degree in Special Education: Multidisabilities and Cognition Problems, is to understand which strategies are identified by students as the most beneficial in the acquisition and maintenance of knowledge in the classroom context. For this, we inquired, during four days and through na

open questionnaire, 50 students, from the 3rd to the 9th year, about the strategies used to stay in task and to understand the contents of the subjects in the school context. The results show to be compatible with the categorization of Kyriakides, Christoforou and Charalambous (2013) on the strategies associated with effective learning, as well as the relationship between the students cycle of studies and the type of strategies identified as important in the acquisition and maintenance of knowledge. The implications of the study for the adequacy of teaching-learning strategies in the classroom context will be presented and discussed in this article.

**Keywords:** Teaching-learning process, Learning Strategies, Learning Styles.

## Introdução

As questões em torno do ensino e da aprendizagem permanecem na ordem do dia em todos os sistemas educativos, como documentado, por exemplo, no relatório de 2019 da OCDE. Aí estabelece uma relação entre os índices de educação dos povos e a sua relação com a democracia, autodeterminação, mas também com a economia e o desenvolvimento desses países. Em Portugal, o estatuto socioeconómico e cultural dos(as) alunos(as) ainda é determinante no desempenho da leitura (Lourenço & et. al., 2019, p.8), aumentando o número de alunos(as) “que considera a leitura uma «Perda de Tempo»” (Lourenço & et. al., 2019, p.9). Ainda que muito se tenha já escrito, o tema da educação não é, por isso, abandonado, pois a todo o momento continua a ser necessário perceber o que é o ensino eficaz. Neste estudo utilizaremos a definição de Coe, Aloisi, Higgins e Major (2014) que descrevem o ensino eficaz como um modelo dinâmico que compreende fatores de ensino associados aos fatores dos(as) professores(as) e cuja verificação se baseia nos resultados e nos progressos dos(as) alunos(as). Não obstante, nestas questões em torno do ensino, teremos sempre de ter em consideração os(as) alunos(as), e, de modo particular, as estratégias que utilizam no seu processo de aprendizagem, entendidas como as competências ou as técnicas utilizadas para facilitar este processo. Da revisão da literatura (Reid, 2005) percebemos que, se há denominadores comuns nas estratégias e nos métodos de ensino mais eficazes ou nas estratégias de aprendizagem mais eficazes, também existem diferenças individuais importantes na aprendizagem. Assim, este estudo faz parte de um estudo mais alargado que tem como objetivo avaliar a relação entre as estratégias identificadas pelos(as) alunos(as) como as mais eficazes na aquisição e manutenção dos conteúdos ensinados em contexto de sala de aula com aquelas que os(as) professores(as) identificam e usam no mesmo contexto. Neste artigo descreveremos quais as estratégias que os(as) alunos(as) identificam como sendo as mais facilitadoras para a aquisição dos conteúdos curriculares e, também, na manutenção da atenção e da motivação.

## A implicação de estratégias de aprendizagem no processo de ensino em contexto de sala de aula

De acordo com a literatura (Perraudau, 2006) o aproveitamento escolar e a aquisição de conhecimentos em contexto de sala de aula encontram-se estritamente interligados com as estratégias que os(as) professores(as) utilizam para promover a concentração, atenção e motivação dos(as) alunos(as). Segundo a meta-análise de Kyriarikes, Christoforou e Charalambous (2013) a eficácia do ensino depende não só do contexto escolar, como também, do ambiente em sala de aula e da capacidade de gestão dos recursos e das estratégias por parte dos(as) professores(as) “namely what teachers do in the classroom and how they interact with their students” (Kyriarikes, Christoforou e Charalambous 2013, p.143)<sup>3</sup>. Desta forma, é importante garantir um ambiente de aprendizagem onde os(as) alunos(as) se sintam valorizados, respeitados(as) e onde haja uma proximidade com o(a) docente, uma vez que estes aspetos são importantes para garantir um maior envolvimento dos(as) alunos(as) no seu processo de ensino-aprendizagem (Gonçalves, Araújo & Valentim, 2011), para isto é importante ter em consideração diferentes níveis para o acesso à aprendizagem como, “the context, the school, the classroom/teacher, and the student level.” (Kyriarikes, Christoforou e Charalambous 2013, p.144)<sup>4</sup>. Neste trabalho, o processo de aprendizagem é entendido através de teorias da área da psicológica da educação e da pedagogia uma vez que estas permitem perceber o comportamento do(a) aluno(a), o papel do(a) professor(a) bem como a influência do meio envolvente. Considera-se neste estudo o paradigma construtivista clássico uma vez que o mesmo refere-se a um conjunto de “estruturas que se elaboram no decorrer do desenvolvimento, sob a influência de dois mecanismos: a assimilação e acomodação” (Perraudau, 2006, p.20) evidenciando que o(a) aluno(a) está envolvido num “conjunto de redes interativas que facilitam ou complicam os seus processos de aquisição” (Perraudau, 2006, p.21). Deste modo, consideramos que diversos fatores podem condicionar o processo de aprendizagem entre eles, “environment; mood; self-esteem; motivation; teaching style; learning style; task/task expectations; materials; supports.” (Reid, 2005:7)<sup>5</sup>. Neste processo, as estratégias de aprendizagem são um mecanismo que diminui os fatores mencionados anteriormente com o objetivo de promover o acesso ao ensino eficaz. As estratégias de aprendizagem têm um papel importante na medida em que permitem adequar cada conteúdo curricular ao(à) aluno(a) uma vez que estas permitem compreendê-lo(a) melhor e o modo como ele(a) vivencia e se apropria do conhecimento transmitido. (Perraudau, 2006). Não obstante, o desempenho educativo de qualquer aluno(a) não depende apenas das estratégias que o(a) mesmo(a) utiliza para se apropriar do conhecimento e, por isso, pode adequar-se a determinada estratégia de aprendizagem, mas a mesma não ser o suficiente para um bom desempenho educativo uma vez que esse desempenho está “sujeito a outros fatores internos” (Perraudau, 2006, p.17)

---

3 “nomeadamente o que o(a) professor(a) faz na sala de aula e como é que interage com os(as) seus(suas) estudantes.” (Kyriarikes, Christoforou e Charalambous 2013, p.143)

4 “o contexto, a escola, a sala de aula/professor(a), e o nível do(a) aluno(a)” (Kyriarikes, Christoforou e Charalambous 2013, p.144)

5 “ambiente; humor; autoestima; motivação; estilo de ensino; estilo de aprendizagem; expectativas das tarefas; materiais; apoios” (Reid, 2005, p.7).

como a motivação e a atenção que determinado(a) aluno(a) demonstra perante as tarefas que lhe são solicitadas. Nesta perspetiva educativa a aprendizagem em contexto escolar remete para a “apropriação de conhecimentos, de saber-fazer, de saber estar.” em que o(a) aluno(a) é privilegiado e o(a) professor(a) deve ajuda-lo(a) na medida em que diminui as barreiras transformando-as em possibilidades de aprendizagem (Perraudau, 2006). Para isto, é necessário que o(a) professor(a) conheça o(a) aluno(a) e identifique “aquilo que é idêntico em cada aluno(a) e aquilo que é diferente.” (Perraudau, 2006, p.37). Este estudo é importante na medida em que permite que um grupo de alunos(as) possa identificar e refletir sobre as estratégias que usam ou não, que os(as) facilita no processo de ensino-aprendizagem e de que forma poderá estas estratégias ajudá-los(as) a alcançar uma aprendizagem eficaz, ou seja, que se traduza nos melhores resultados possíveis para cada aluno(a) respeitando o seu nível.

Numa fase posterior à apresentada neste trabalho, interessa perceber se os estilos de aprendizagem dos(as) alunos(as) são compatíveis com as estratégias que os(as) mesmos(as) identificam como potencializadoras do seu rendimento escolar. Os instrumentos que permitem analisar os estilos de aprendizagem dos(as) alunos(as) devem ser vistos como guias (Reid, 2005) uma vez que permitem melhorar o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem e perceber se as estratégias enumeradas pelos(as) alunos(as) são estratégias mais “«clássicas» ou aquelas que possuem um repertório mais vasto e menos convencional de procedimentos”. (Perraudau, 2006, p.8). É importante ter em consideração no processo de ensino-aprendizagem a individualidade de cada aluno(a) de modo a possibilitar um maior envolvimento com o meio educativo e com o processo de ensino-aprendizagem para potencializar a eficácia da aprendizagem.

## **Método**

Tendo por base o objetivo desta pesquisa – estudar quais as estratégias que são identificadas pelos(as) alunos(as) como as mais eficazes para a aquisição de conhecimentos e manutenção de atenção e da motivação nas tarefas de sala de aula - consideramos para a nossa investigação 50 participantes do Ensino-Básico, sendo que 21 são alunos(as) do 1ºciclo, 16 do 2ºciclo e 13 alunos(as) do 3ºciclo. Destes, 28 são do sexo feminino e 22 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos. Os(As) participantes foram recrutados(as) num centro de estudos da região do Porto. Este trabalho faz parte de uma investigação mais ampla que está desenhada em três fases. Nesta primeira fase os(as) alunos(as) responderam a um questionário durante quatro dias consecutivos, cujas perguntas pretendiam perceber quais as estratégias que usavam para se manterem focados(as) e concentrados(as) nas tarefas realizadas em contexto de sala de aula. As respostas dos(as) alunos(as) foram analisadas com recurso à análise de conteúdo, de acordo com as categorias enumeradas na meta-análise de Kyrialides, Christoforou e Charalambous (2013). O questionário foi elaborado com cinco questões abertas elaboradas de acordo com a revisão da literatura (Coe, Aloisi, Higgins & Major, 2014) Como é que sabes se percebeste ou não a matéria que o(a) professor(a) explicou?; 2) O que fazes quando não percebes a matéria?; 3) O que achas que te ajuda a perceber bem a matéria?; 4) O que

fizeste para estar atento(a) na aula?; e, por último, 5) O que achas que te podia ajudar a estar mais atento(a)?.

## Análise dos Resultados

Para a análise e discussão dos resultados procedemos a um processo de codificação das respostas baseado na meta-análise de Kyriakides, Christoforou e Charalambous (2013). Consideramos sete categorias, a primeira categoria – Conhecimento Intrapessoal - diz respeito aos conhecimentos que os(as) alunos(as) apresentam antes da matéria ser lecionada pelo(a) professor(a) (e.g., “já sabia antes do professor explicar”). A segunda categoria – Comportamento Individual – refere-se ao comportamento do(a) aluno(a) na sala de aula. (e.g., “olhar para o lado”, “conversar”). A terceira categoria – Comportamento Interpessoal – representa as características da interação entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a), ou seja, a procura do(a) professor(a) para obter conhecimento. (e.g., “pergunto ao professor”). A quarta categoria – Estratégias de Ensino – remete para as estratégias usadas pelos(as) professores(as) no momento de transmissão de conhecimento (e.g., “usar vídeos/PowerPoint”). A quinta categoria – Estratégias de Aprendizagem – corresponde às estratégias de aprendizagem que são usadas pelos(as) alunos(as) na aquisição e manutenção do conhecimento (e.g., “estudo pelos livros”). A sexta categoria – Aplicação do Conhecimento – é relativa à prática dos conhecimentos adquiridos (e.g., “fazer exercícios”, “fazer fichas de trabalho”). Por último, a sétima categoria – Organização da Sala de Aula – remete para as características da sala de aula como ambiente de aprendizagem (e.g. “a turma fez barulho”; “estar numa mesa sozinho”).

Após este processo de codificação, realizado por três investigadoras, à questão número um - Como é que sabes se percebeste ou não a matéria que o(a) professor(a) explicou? - através da análise do seguinte quadro podemos concluir que as respostas se centram na categoria do comportamento individual (e.g., “estive atento”) para os(as) alunos(as) do 1º e 2ºCiclo. No entanto, 92.3% (12 em 13 alunos(as)) dos(as) alunos(as) do 3ºCiclo consideram a aplicação do conhecimento (e.g., “fazer exercícios”) como o recurso que prova se perceberam ou não a matéria que o(a) professor(a) explicou.

*Tabela 1: Como é que sabes se percebeste ou não a matéria que o(a) professor(a) explicou? Na segunda questão – O que fazes quando não percebes a matéria? – o(a) professor(a) é*

	<b>1.º ciclo (n=21)</b>	<b>2.º ciclo (n=16)</b>	<b>3.º ciclo (n=13)</b>	<b>total</b>
conhecimento intrapessoal	28.6% (6)	0	7.7% (1)	7
comportamento individual	47.6% (10)	68.8% (11)	30.8% (4)	25
comportamento interpessoal	23.8% (5)	12.5% (2)	7.7% (1)	8
estratégias de ensino	0	6.3% (1)	15.4% (2)	3
estratégias de aprendizagem	0	0	0	0
aplicação do conhecimento	28.6% (6)	43.8% (7)	92.3% (12)	25
organização da sala de aula	9.5% (2)	0	0	2

considerado(a) em todos os ciclos de ensino como o suporte que os(as) ajuda a perceber a matéria salientando, assim, a necessidade de comportamento interpessoal (e.g., “pergunto à professora”). Contudo, há 5 alunos(as) em 13 do 3ºCiclo que referem que são eles(as)

próprios(as) que vão procurar a informação adaptando e usando diferentes estratégias de aprendizagem (e.g., “leio nos livros”).

*Tabela 2: O que fazes quando não percebes a matéria?*

	<b>1.º ciclo (n=21)</b>	<b>2.º ciclo (n=16)</b>	<b>3.º ciclo (n=13)</b>	<b>total</b>
conhecimento intrapessoal	9.5% (2)	6.3% (1)	0	3
comportamento individual	0	0	0	0
comportamento interpessoal	66.7% (14)	93.8% (15)	92.3% (12)	41
estratégias de ensino	0	0	0	0
estratégias de aprendizagem	19% (4)	18.8% (3)	38.5% (5)	12
aplicação do conhecimento	0	0	0	0
organização da sala de aula	4.8% (1)	0	0	1

Na terceira questão – O que achas que te ajuda a perceber bem a matéria? – os resultados apontam que os(as) alunos(as) do 1º e 2ºCiclo enfatizam o comportamento individual (e.g., “não conversar”). No entanto os(as) alunos(as) do 3ºCiclo não enfatizam nas suas respostas o comportamento individual (e.g., “não olhar para o lado”). Em contrapartida, os(as) alunos(as) do 3ºCiclo e do 2ºCiclo apontam as estratégias de ensino (e.g., “usar vídeos e PowerPoint”) e os(as) alunos(as) mais novos(as) não dão ênfase às estratégias de ensino (e.g., “fazer visitas de estudo”) que os(as) mais velhos(as) identificam.

*Tabela 3: O que achas que te ajuda a perceber bem a matéria*

	<b>1.º ciclo (n=21)</b>	<b>2.º ciclo (n=16)</b>	<b>3.º ciclo (n=13)</b>	<b>total</b>
conhecimento intrapessoal	19% (4)	12.5% (2)	0	6
comportamento individual	33.3% (7)	50% (8)	30.8% (4)	19
comportamento interpessoal	33.3% (7)	12.5% (2)	0	9
estratégias de ensino	0	37.5% (6)	84.6% (11)	17
estratégias de aprendizagem	9.5% (2)	0	0	2
aplicação do conhecimento	23.8% (5)	43.8% (7)	30.8% (4)	16
organização da sala de aula	19% (4)	0	7.7% (1)	5

Na quarta questão – O que fizeste para estar atento(a) na aula?, a maioria dos(as) alunos(as) de todos os ciclos (1º ao 3º) indicam que recorrem ao comportamento individual (e.g., “não conversei”) para se manterem atentos(as) e concentrados(as) nas aulas. Apenas 7 em 16 alunos(as) do 2ºCiclo dão relevância ao comportamento interpessoal (e.g., “a professora explicar em voz alta”) como fatores importantes para manterem a atenção.

Tabela 4: O que fizeste para estar atento(a) na aula?

	1.º ciclo (n=21)	2.º ciclo (n=16)	3.º ciclo (n=13)	total
conhecimento intrapessoal	23.8% (5)	0	0	5
comportamento individual	76.2% (16)	100% (16)	84.6% (11)	43
comportamento interpessoal	28.6% (6)	43.8% (7)	23.1% (3)	16
estratégias de ensino	0	0	0	0
estratégias de aprendizagem	4.8% (1)	0	7.7% (1)	2
aplicação do conhecimento	0	0	0	0
organização da sala de aula	0	0	0	0

Por último, na quinta questão – “O que achas que te podia ajudar a estar mais atento(a) – os(as) alunos(as) do 1ºCiclo dão relevância ao comportamento individual (e.g., “não conversar”) enquanto que os(as) alunos(as) do 2º e 3º Ciclo apontam a organização da sala de aula (e.g., estar sozinho numa mesa”) como estratégias que promovem a atenção em contexto de sala de aula.

Tabela 5: O que achas que te podia ajudar a estar mais atento(a)?

	1.º ciclo (n=21)	2.º ciclo (n=16)	3.º ciclo (n=13)	total
conhecimento intrapessoal	9.5% (2)	6.3% (1)	0	3
comportamento individual	33.3% (7)	6.3% (1)	7.7% (1)	9
comportamento interpessoal	14.3% (3)	6.3% (1)	15.4% (2)	6
estratégias de ensino	14.3% (3)	18.8% (3)	30.8% (4)	10
estratégias de aprendizagem	0	0	0	0
aplicação do conhecimento	23.8% (5)	6.3% (1)	0	6
organização da sala de aula	28.6% (6)	62.5% (10)	69.2% (9)	25

## Discussão

De acordo com os resultados que são apresentados anteriormente é interessante notar que para os(as) alunos(as) não basta estar atento(a) para perceberem se sabem ou não a matéria, dado que, também, evidenciam a necessidade de aplicar os seus conhecimentos com a realização de exercícios ou fichas de trabalho uma vez que consideram estes recursos como um meio para identificar as barreiras que limitam ou facilitam a aprendizagem de determinado conteúdo curricular. Para os(as) alunos(as) de todos os ciclos de ensino o(a) professor(a) continuam a ser a figura educativa que recorrem quando não percebem a matéria. No entanto, aproximadamente, 40% dos(as) alunos(as) do 3ºCiclo referem que eles(as) próprios(as) procuram nos livros a informação, o que nos leva a refletir sobre os métodos que os(as) professores(as) utilizam no momento de transmissão de conhecimentos e se os mesmo são suficientes ou não e se podem ser iguais nos diferentes níveis de ensino. De acordo com a meta-análise percebemos que os diferentes níveis de ensino necessitam de orientações e estratégias diferentes para atingirem o ensino eficaz. (Kyriakides, Christoforou & Charalambous, 2013) uma vez que diferentes fatores têm efeito considerável

nas diferentes faixas etárias pois é espectável que as fases de desenvolvimento sejam diferentes e as respostas aos conteúdos curriculares, também. (Kyriakides, Christoforou & Charalambous, 2013). Os(as) alunos(as) do 2º e do 3º Ciclo parecem apontar as tecnologias e os dispositivos áudio visuais como mecanismos importantes para a aquisição e manutenção de novos conhecimentos. Este grupo de alunos(as) também enfatizam o papel do(a) professor(a) na organização da sala de aula como um espaço que permite a concentração e o foco nas diferentes tarefas que são propostas. É possível ainda percebermos que os(a) alunos(as) reforçam, também, a necessidade de haver um ambiente de aprendizagem que potencialize a concentração e a atenção. A meta-análise evidencia, também, que o(a) professor(a) “could be considered as a componente of teachers’ attempt to encourage self-regulation and help students understand the reasons for witch they should be engaged in certain learning tasks.”<sup>6</sup> (Kyriakides, Christoforou & Charalambous, 2013, p.150). Desta forma, poderemos considerar que, de acordo com as suas perspetivas, as estratégias de aprendizagem são importantes para a aquisição de conhecimento, no entanto, é necessário que seja promovido pela figura do adulto, neste caso, pelo docente, um ambiente que seja acolhedor e, deste ponto de vista, que promova a concentração e a atenção dos(as) alunos(as) nas diferentes tarefas que lhe são propostas.

## Conclusão

Esta investigação é relevante uma vez que permitiu perceber e caracterizar quais as estratégias que os participantes identificam como mecanismos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Esta identificação permite enquadrar e colocar em prática no ambiente educativo onde decorre a investigação, as estratégias que os(as) alunos(as) identificaram. Não obstante, este trabalho tem como principal limitação o número de participantes, uma vez que apenas foi considerado um grupo de 50 alunos(as) distribuídos(as) pelos diferentes níveis de ensino. Os resultados apresentados terão um impacto menos significativo quando é perspetivado ambientes educativos maiores. No entanto, como em qualquer ambiente educativo deve ser respeitado a individualidade de cada um, ou seja, o seu nível, a sua capacidade de resposta e de desenvolvimento face aos conteúdos curriculares.

Desta forma, as estratégias de aprendizagens devem ser diversificadas e estruturadas para os diferentes níveis de ensino uma vez que os diferentes alunos(as) necessitam de mecanismos diversificados para manterem o foco e atenção nas tarefas que são apresentadas e propostas pelos(as) professores(as). Ainda que os sujeitos evidenciem comportamentos intrínsecos para a tarefa de aquisição de novos conhecimentos os(as) mesmos(as) dão ênfase à necessidade de estratégias que devem ir de encontro às suas dificuldades. Não obstante, este trabalho evidencia, como noutras investigações no âmbito educativo, que o clima de aprendizagem e o espaço educativo são fatores importantes para

---

6 “pode ser considerado como uma componente dos professores para encorajarem a auto-regulação e ajudar os alunos a perceber as razões para estarem envolvidos em determinada tarefa” (Kyriakides, Christoforou & Charalambous, 2013, p.150).

que os(as) alunos(as) consigam se sentir mais motivados e focados e, conseqüentemente, alcançarem melhores resultados escolares.

Esta investigação permitiu, ainda, refletir sobre as estratégias que diferentes alunos(as) de diferentes níveis de ensino identificam como promotoras de aquisição de conhecimento e, ao mesmo tempo levantou questões e novos desafios no que representa o tema das estratégias de aprendizagem. Levando-nos a refletir, com maior incidência, sobre os diferentes estilos de aprendizagem e a influência que os mesmo apresentam, bem como, a postura e o papel que o(a) professor(a) assume no processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho, levanta ainda novas questões e reflexões no que diz respeito às estratégias de aprendizagem que os(as) professores(as) identificam e se estas estão diretamente relacionadas com aquelas que os(as) alunos(as) enumeram.

## Referências

- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Major, L. E. (Outubro de 2014). What makes great teaching? The Sutton Trust.
- Gonçalves Barbosa, A., Campos, R., & Valentim, T. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. 28(4), pp. 453-461.
- kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. Y. (29 de Maio de 2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. pp. 143-152.
- Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Rosário, M. (2019). Pisa 2018 - Portugal. Relatório Nacional. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I.P.
- Perraudau, M. (2006). As Estratégias de Aprendizagem. Lisboa: Instituto Piaget.
- Reid, G. (2005). Learning Styles and Inclusion . California: Paul Chapman Publishing .
- Smith, D., Boulton-Lewis, G. M., Lunn Brownlee, J. M., & Carrington, S. (Março de 2001). Students' Perceptions of Teaching and Learning: The influence of students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching.
- Yaacob, A., Shapii, A. b., Saad, A. A., Al-Rahmi, W. M., Al-Dheleai, Y. M., Yahaya, N.-a., & Al-Maatouk, Q. (Janeiro de 2018). Factors affecting students learning strategies at school. pp. 3703-3709.



# SATISFAÇÃO PROFISSIONAL E QUALIDADE DA AÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO

**Rosiméria Maria Braga de Carvalho** | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia – Lisboa | rosedecarvalho522@hotmail.com

**Leonardo Manuel das Neves Rocha** | Universidade Lusófona – Lisboa | leorochoa711@gmail.com

## Resumo

Esta pesquisa de doutoramento, ainda em fase de elaboração, trata de estudos concernentes à satisfação no trabalho docente têm sido alvo de pesquisadores que têm preocupação com a qualidade de ensino e da ação pedagógica. Ao avaliar a satisfação docente, a priori, pensa-se nas condições de trabalho e na remuneração. Contudo, questões relacionadas à integração social na ambiência de trabalho, ao tempo destinado ao lazer, às leis e normas trabalhistas, à autonomia no trabalho, também influenciam na saúde mental e na qualidade da ação educativa. Neste panorama, o artigo integra uma pesquisa de doutoramento em andamento, cujo objetivo é analisar a relação da satisfação profissional na qualidade da prática letiva dos professores de Educação Física na Proposta das Unidades Plenas de Educação profissional integrada ao Ensino Médio - Unidades Plenas, do Instituto de Educação e Tecnologia do Maranhão - IEMA, na Região Metropolitana de São Luís do Maranhão, no Brasil. Como amostra intencional, recorrer-se-á aos referidos professores, lotados nas unidades inovadoras em conteúdo, método e gestão, constatados na elevação dos índices educacionais. Configura-se como uma investigação de natureza qualitativa, exploratória, descritiva e documental. A fundamentação teórica do estudo priorizará as referências relacionadas com as questões da satisfação profissional e com a prática letiva em Educação Física e seus fatores intervenientes. A recolha de dados ocorrerá por meio de inquéritos para identificar o perfil sócio demográfico; e da satisfação profissional, pela observação da prática letiva de aulas de Educação Física e por entrevistas. Como resultado esperado da pesquisa, pretendemos identificar indicadores que apresentem elementos relacionados com esses temas e que permitam aferir se a satisfação profissional está relacionada com a qualidade da sua intervenção pedagógica desses professores.

**Palavras-chave:** Satisfação Profissional, Prática letiva, Professores de Educação Física.

## Introdução

As pesquisas referentes à área da satisfação e da motivação humana são de interesse aos certames que dizem respeito ao comportamento humano no trabalho, atrelando-se ao

entendimento de contextos que envolvem absenteísmo, desistência do trabalho, improdutividade, bem como identidade, carreira e desenvolvimento profissional. Assim, tendo em vista o contexto social vigente, é significativamente reconhecido por teóricos nacionais e internacionais o declínio ou desprestígio crescente que vem acometendo na profissão docente.

Trazendo à tona a satisfação no trabalho, pode advir da notoriedade do sujeito, sobre até que ponto as ações que ele efetiva em sua ambiência profissional estão em harmonia com valores considerados, por ele, como relevantes. Destarte, em se tratando da prática docente, é necessário investigar que valores ou significados estariam subjacentes ao trabalho do professor.

Averigua-se, assim, que algumas das principais preocupações do professor são pronunciadas pela ânsia de proficiência no trabalho e de crescimento pessoal. Todavia, não seria elegível deixar de relacionar estes componentes com o fato dos professores também almejarem serem visualizados como profissionais em busca da realização de objetivos. Ou seja, a satisfação no trabalho poderia, sem grandes pormenores, funcionar como uma causalidade entre a interação das experiências no trabalho e os valores pessoais.

Nesse contexto, compreender a satisfação profissional e a qualidade da prática docente não consistem em uma tarefa fácil para os estudiosos na área da Educação. No entanto, apesar do volume de investigação já realizadas, nota-se a importância acentuada deste estudo, atribuída às diversas facetas inerentes, não só ao da satisfação profissional, mas também, na sua influência na qualidade da prática letiva e aos fatores que lhe estão associados no contexto da condição do trabalho desses profissionais.

Deste modo, quando se trazem à tona as consequências da ação pedagógica, sobretudo no contexto dos profissionais de Educação Física, percebe-se que não são poucas nem simples de abordar: problemas com a voz; cansaço físico pela longa jornada de trabalho; salários baixos; falta de recursos materiais e de estruturas físicas, entre outras.

Quanto à componente curricular, as dificuldades crescem, sendo muito comum vermos professores ministrando aulas em espaços improvisados, sem nenhuma estrutura e, em muitos casos, tendo que dividir a quadra esportiva com outros docentes, aumentando os riscos à integridade física de alunos e professores.

Como já foi referido, a finalidade desta pesquisa é analisar relação entre a satisfação profissional dos professores de Educação Física nas propostas dos três sistemas de ensino médio ofertadas pelo governo do Estado do Maranhão e a qualidade da sua prática letiva.

A partir do cenário supracitado delinea-se o seguinte questionamento – Poderá a satisfação profissional influenciar a qualidade da prática docente e, conseqüentemente, o sucesso da aprendizagem discente. Para tanto, adotou-se como objetivos específicos: a) identificar o perfil sociodemográfico e profissional de professores de Educação Física; b) caracterizar o contexto do trabalho docente nos três sistemas de ensino e as respectivas

representações; c) descrever e analisar o modo como os professores de Educação Física realizam as suas práticas letivas.

Assim, pode-se asseverar que, face à inegável necessidade de o educador estar constantemente repensando e aperfeiçoando sua prática letiva, traz-se nesta comunicação, uma discussão imprescindível ao cenário acadêmico e social a respeito do papel central que a formação continuada pode executar na atividade profissional docente. Referindo-se aos docentes de Educação Física, é importante salientar as singularidades da sua prática, a operacionalização das suas atividades, tornando-se imperativo identificar as condições de estruturas físicas e de materiais, e as condições funcionais de trabalho em que o professor exerce a sua atividade profissional.

Da mesma maneira, a preocupação de aprofundar a relação entre trabalho e a vida pessoal dos docentes instiga a continuidade dos estudos nessa área mediante abordagens mais complexas e abrangentes, englobando professores de Educação Física de diferentes faixas etárias, gêneros, estados civis e ciclos de desenvolvimento profissional, levando-se em consideração os três sistemas de Ensino Médio do Maranhão.

Para o desenvolvimento da pesquisa em evidência, serão utilizadas, como percurso metodológico de natureza qualitativa e quantitativa: questionários; observação das aulas; entrevistas; e a análise documental.

## **1 Enquadramento Teórico**

### *1.1 Satisfação Profissional*

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), 9.394/96, no plano legal, o trabalho docente não se restringe à sala de aula, pois contempla também as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico e a participação nos conselhos, entre outras funções. Assim, podemos considerar que houve uma dilatação, no plano legal, no sentido de compreender o que seja o pleno exercício das atividades docentes (Assunção e Oliveira, 2009) e (Andrews, 1993).

Ou seja, ainda que os saberes, habilidades, capacidades e atitudes que o sujeito apresenta sejam atributos fundamentais para o desempenho de uma profissão, passam a ser insuficientes se não existir articulação entre todos estes elementos, no sentido de intensificar resultados e de buscar novas maneiras reflexivas (Alarcão, 2009) para execução de suas tarefas letivas.

Consoante Coda (1990), a continuação de níveis de satisfação no trabalho serve como contributo para uma melhor qualidade de vida. Esta autora ainda disserta sobre a possibilidade de diversos fatores de interpretação, no que se refere à sua influência e importância, que vai desde aqueles ligados às políticas de Recursos Humanos nas organizações, até a “satisfação em relação ao conteúdo e o tipo de trabalho” (p.89) que é efetivado pelo indivíduo.

Ademais, experiências vividas nas situações de trabalho podem afetar de maneira relacionada as disposições e os sentimentos vindouros Nóvoa (2007).

No entanto, no que se refere à descomplicação do fazer pedagógico pelos professores, carreira, em muitos casos, há um entendimento equivocado da distância entre o ideal acadêmico dos ideais referentes à escolarização e ao processo que efetivamente ocorre na prática (Mattos, 1994).

Esta questão minimiza ainda mais a possibilidade de os indivíduos desenvolverem ações conciliáveis com a preparação profissional que lhes foi ofertada.

Nesse emaranhado de informações, pode-se ressaltar que a assimilação de informações referentes à satisfação profissional e qualidade da ação docente pode trazer subvenções para os cursos de preparação profissional, quanto ao seu conteúdo e o entendimento da missão desse profissional no contexto educativo.

Desse modo, ao se optar por abordar o professor de Educação Física dentro de uma organização - escola, necessitou-se entender, entre outras questões, se elementos como: a) formação que tiveram b) condições estruturais do ambiente de trabalho; c) reconhecimento da relevância da disciplina; d) indefinição do que lecionar; e e) a valorização social e o status, influenciam a sua satisfação profissional (laochite, Azzi e Polydoro 2011).

Na tônica da satisfação e qualidade da ação docente do professor de Educação Física, pesquisas tais quais as de Soriano e Winterstein (1998), Galvão (2002), Rocha (1998), e Rangel-Betti (2001) dissertam que, embora os obstáculos e as dificuldades, estes podem não ser suficientes para desestruturar a satisfação que o professor percebe com seu trabalho.

A relação entre a motivação e a satisfação de professores e o contexto da Educação Física torna motivadora a investigação sobre a percepção desses professores, no que tange à sobre sua satisfação pessoal e intenção de continuidade no ensino.

Uma vez que a área da Educação Física vem, ao longo desses últimos dez anos, passando por inúmeras transformações políticas, pedagógicas e profissionais complexas nos seus mais diversos campos de atuação, este cenário de mudanças pode afetar, de determinada forma, tanto o pensamento quanto a ação do professor no exercício da prática docente (laochite, Azzi & Polydoro 2011).

Assim, alguns fatores, em Both (2008), conforme constam a seguir, contribuem para que ocorra a insatisfação do trabalho docente, o que repercute na má qualidade de sua ação docente. Tem-se: a) a baixa remuneração; b) o desmerecimento social, o acúmulo de funções; c) as situações de trabalho desfavoráveis e a elevada carga horária laboral, atrelados ao aumento da violência escolar.

Somatizados aos fatores supracitados, também, a ausência de uma relação harmoniosa com a gestão da escola e com seus pares e a problemáticas relacionadas ao estresse crônico, no contexto dos afazeres laborais, Síndrome de Burnout, mal estar docente

ou Síndrome do Esgotamento Profissional - constituem-se elementos reconhecidos em investigações que exprimem condições desfavoráveis à prática docente e que dão indícios de influência negativa para a percepção dos professores de Educação Física (Both, 2008).

## *1.2 Qualidade da Prática Letiva*

É essencial conhecer-se as divergentes estruturas dos espaços físicos e materiais didático pedagógicos disponíveis, as diversas maneiras de organização da aula, o tempo disponível que tem para intervir com os alunos, a maneira como efetiva a gestão do tempo da aula (Rocha, 1998). A seleção apropriada dos conteúdos, sem favorecer algum em virtude de outros, o uso do feedback pedagógico Carreiro da Costa (1995).

Enfatizando essa questão e independentemente da especificidade de seus papéis, professores devem apresentar uma base de conhecimento para o ensino, que consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que ensinem Shulman (1986). Neste contexto, os saberes se constituem como algo plural que é construído no âmbito sociocultural da profissão, podendo apresentar modificações com o passar do tempo, incluindo informações, crenças, habilidades e aptidões relacionadas a uma determinada profissão. Tardif (2014), corroborando com esse conceito afirma que a prática letiva emerge como um lugar de formação. É importante compreender que a docência ultrapassa as barreiras do processo formação profissional, pois ela aponta para uma dimensão mais ampla no contexto formativo, não apenas com a preparação para mercado de trabalho. Todos estes aspectos irão refletir no processo educativo, mediante os saberes e experiências desde sua mais tenra formação contribuindo para a concretização da sua prática letiva em Educação Física.

De acordo com Carreiro da Costa (1995;1996), a qualidade do processo educativo e das aprendizagens em EF são fruto, entre outros fatores, da competência didática dos professores. Por este motivo, é essencial conhecer a diferente estrutura dos espaços físicos e materiais didático pedagógico disponíveis, as várias formas de organização da aula Rocha (1998), o tempo disponível que têm para intervir com os alunos, o modo como faz a gestão do tempo da aula. A seleção adequada dos conteúdos, sem privilegiar algum em detrimento de outros, a utilização do feedback pedagógico. Todas essas variáveis refletirão no processo educativo, de acordo com os conhecimentos e experiências desde sua mais tenra formação contribuindo para a concretização da sua prática letiva em EF.

Nessa senda, é aceitável que se remeta, diante dessas práticas avaliativas, a um processo de verificação constante, contínuo, que propicie as interferências do educador e os reajustes por parte do aluno e do professor para o desenvolvimento adequado de suas competências e habilidades.

É averiguável, dessa forma, que a prática da observação, da avaliação diagnóstica ou da formativa, demanda uma pedagogia diferenciada, que suponha uma qualificação crescente dos docentes, tanto nas áreas de atuação quando no domínio didático, à medida

que apenas com esse comprometimento poderá existir o estímulo à emancipação, alvo primordial nesse tipo de observação avaliativa.

Assim sendo, a usabilidade das terminologias “estudos e práticas”, fazendo-se referência à EF, bem como os outros componentes, suscita uma perspectiva de não se assegurar, para os citados componentes curriculares, um tempo e um local definidos, tal como é discriminado para as demais disciplinas.

Ainda mediante Vianna (2016) no âmbito da Educação Física Escolar, propõe que o processo de construção social do conhecimento desde a redemocratização do país instigou grandes conflitos e pouco consenso sobre o papel da disciplina na escola. Assim, tendo em vista que a proposta da Base Nacional Comum Curricular -BNCC, recai para um entendimento culturalista, que englobe a disciplina na Área das Linguagens, em que alguns pontos fulcrais de reflexão são imprescindíveis: (1) ponderando que a Base propõe orientar para um consenso nacional, devem ser adotadas medidas para inovações da prática pedagógica (2) a proposta deve considerar a estrutura curricular atual, em especial propor objetivos compatíveis ao tempo destinado a disciplina na grade curricular.

A Educação Física, como parte integrante da escolarização básica, na qual o Ensino Médio-EM, encontra-se imerso, emerge contemplada na atual organização curricular da Educação brasileira, na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias.

E a conjuntura pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN - Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), teve grande contribuição para que novas proposições fossem definidas para o EM. Todavia, a elaboração de políticas desencontradas e contraditórias intensificou o dualismo entre a formação profissional e educação geral, além de ocasionar impactos sociais nesta etapa de escolarização e formação dos jovens. Este panorama é evidenciado nos escritos de Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005) e Frigotto (2011).

Nesta ambiência de transformações educacionais ocorridas, com muitos avanços e retrocessos, Educação Física F foi sendo lapidada de acordo com os objetivos educacionais pretendidos. Dessa maneira, as reformulações das políticas educacionais recaem também na maneira de como se estrutura o currículo, na metodologia das aulas, na avaliação e nas implicações no campo da formação de professores.

## **2 Métodos e Procedimentos**

Os métodos de pesquisa a serem utilizados neste estudo são de natureza qualitativa, exploratória, descritiva e documental. A pesquisa está dividida em dois vértices:(1) bibliográfica e documental- para buscar informações a respeito do objeto investigado e a pesquisa de campo. (2) e a utilização de entrevistas, questionários e observação de aulas em situação natural.

A realização de um estudo exploratório terá como finalidade colocar questões, formular problemas e estabelecer relações entre as variáveis em apreciação. A maior parte dos procedimentos envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que

tiveram experiências práticas com esta temática e (c) análise de exemplos que permitam a compreensão dos fatos observados (Triviños, 1987; Gil 2007).

Esta investigação apoia-se assim: a) na pesquisa bibliográfica para o embasamento do trabalho; b) na pesquisa documental (Relação Nominal dos Professores Educação Física no Setor de Recursos Humanos vinculados às UPs do IEMA, Proposta Pedagógica do IEMA para as UP, o Plano de Ação, as Diretrizes Curriculares, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, os Planejamentos de Aula dos professores e os Cadernos dos Professores de Educação Física); c) nos questionários para caracterização dos participantes, com informações e dados sócio demográficos; d) no questionário de satisfação profissional para avaliar a satisfação dos sujeitos, Seco (2000) e Moreira, Ferreira & Ferreira (2014); e) nas entrevistas; f) na observação das aulas para registro dos dados Rocha, (1998), Estrela (1994), e Altet (2017).

## *2.1 Local de realização*

A pesquisa acontecerá nas UPs-Unidades Plenas de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, do IEMA, localizadas nos municípios de São Luís do Maranhão (Unidades Centro e Itaqui-Bacanga), Unidade Plena de São Jose de Ribamar, no Município de São José de Ribamar e Unidade Plena de Bacabeira, no Município de Bacabeira.

## *2.2 Sujeitos*

Os sujeitos desta pesquisa são professores de Educação Física, vinculados ao IEMA, de ambos os gêneros, lotados nas referidas Unidades Plenas de Ensino médio em Tempo integral e integrado à Educação Profissionalizante do Maranhão.

## **3. Considerações Finais**

Ao retomar o objetivo deste estudo, clarifica-se que a satisfação profissional e a qualidade da ação docente podem trazer maior entusiasmo para a intervenção profissional.

Diante da necessidade de o educador estar constantemente repensando e aperfeiçoando sua prática letiva, trouxemos nesta comunicação uma discussão necessária ao cenário acadêmico e social a respeito do papel central que a formação continuada pode executar na atividade profissional docente, como elemento essencial para a implementação de processos de inovação pedagógica nas escolas.

Organizar os espaços de intervenção no ambiente escolar e designar políticas afirmativas de qualificação profissional devem ser estratégias articuladas pela gestão escolar, no intuito de que seja favorecida a melhoria das condições de trabalho do professorado.

Da mesma maneira, a preocupação de aprofundar a relação entre trabalho e a vida pessoal dos docentes instiga a continuidade dos estudos nessa área mediante abordagens mais complexas e abrangentes, englobando professores de Educação Física de diferentes faixas etárias, gêneros, estados civis e ciclos de desenvolvimento profissional.

A pesquisa em andamento almeja o desenvolvimento de ações que possam intervir beneficentemente nas condições socioeconômicas, culturais e motivacionais de professores de Educação Física, apresentando-se como ambiente de trabalho as Unidades Plenas do IEMA. E, como resultados esperados, almeja-se obter informações que permitam relacionar a Satisfação Profissional destes docentes com a Qualidade da sua Intervenção letiva.

## Referências

- Alarção, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. *Síffiso. Revista de Ciências da Educação* (8), (pp. 119-128).
- Altet, M. (2017). A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), (pp. 1196-1223), 2017. Recuperado a 9 de setembro, de 2019 em <https://dx.doi.org/10.1590/198053144321>
- Andrews J. (2008). O stress nos professores de educação física dos nossos dias: uma perspectiva internacional. *Boletim da Sociedade Portuguesa em Educação Física*, 7(8).
- Assunção, A & oliveira, D. A. (2019). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*. Campinas, 30(107), maio/ago. 2009. Recuperado a 23 set. 2019 em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Both, J, Nascimento, & Borgatto, F. (2008). Percepção da qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida dos docentes de educação física do estado de Santa Catarina. *Revista da Educação Física/UEM*, 19(3).
- BRASIL. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília. Recuperado em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm) a 14 de janeiro de 2010.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso Pedagógico em educação Física. Estudo das Condições e Fatores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino. Faculdade de Motricidade Humana*. Universidade técnica de Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: objetivos, conteúdos e estratégias. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz; C. Pestana (Eds.),

*Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática* (pp. 9-36). Lisboa: Edições FMH.

- Coda, R. (1990). Satisfação no trabalho e políticas de RH: uma pesquisa junto a executivos. In: Bergamini, C.W.; Coda, R., orgs. *Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança*. São Paulo, Pioneira.
- Estrela, A. (1994). Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Frigotto, G.; Ciavatta, M. & Ramos, M. (2005). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, (2011). *A produção de conhecimentos sobre o ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz.
- Galvão, Z. (2002). Educação física escolar: a prática do bom professor. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, 1(1), (pp. 65-72).
- Gil, A. C (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. edª. São Paulo: Atlas.
- laochite, R., Azzi R., & Polydoro, S.A. (2019). Auto eficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, 33(4), out./dez. 2011. Recuperado a 24 set. 2019 em <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n4/a03v33n4.pdf>. Acesso em: 24 set.
- Lemos, F.; Nascimento, J. & Borgatto, A. F. (2007). Parâmetros individuais e socioambientais da qualidade de vida percebida na carreira docente em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 21(2).
- Mattos, M.G. (1994). *Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de educação física da escola municipal: implicações em seu desempenho e na sua vida pessoal*. São Paulo. 386p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Moreira, J. A; Ferreira, A G; & Ferreira, J. A. (2024), Escala de Satisfação de Professores de Educação Física: Procedimentos de Construção e Validação. *Revista portuguesa de pedagogia*, 8(1).
- Nascimento, J. & Borgatto, A.F. (2007) Estilo de vida dos professores de Educação Física ao longo da carreira docente no estado de Santa Catarina. *Rev Bras Ativ Fís Saúde*, Santa Catarina, 12(3).
- Nogueira, L. (2005.) Qualidade de vida no trabalho do professor de Educação Física: reflexões sobre as possibilidades de um novo campo de investigação acadêmica. *Arquivos em Movimento*, 1(1). Universidade de Coimbra.

- Nóvoa, A. (2007). Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. In: Ministério da Educação, & Direção Geral dos Recursos Humanos (Ed.), *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.
- Rangel, B. I. C. (2001). Educação física e o ensino médio: analisando um processo de aprendizagem profissional. *Motriz*, Rio Claro, 7(1), jun.
- Rocha, L. (1998). *Representações e Práticas de Educação Física de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, não publicada Universidade Técnica de Lisboa.
- Seco, G. (2000). *A Satisfação na Atividade Docente*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Schulman, L. S., (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. 15(2). fev, (pp..4-14.
- Soriano, J. B.; Winterstein, P. J. (1998). Satisfação no trabalho do professor de educação física. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, 12(2), jul./dez.
- Tardif, M.L.C. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes 17ª ed.
- Triviños, A.N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Viana, A. (2016). *Parecer sobre Versão 3 da BNCC para Educação Física Parecerista*, FEF/UnB.

# ANÁLISE DE MODELOS DE ENSINO À DISTÂNCIA DE UNIVERSIDADES PRIVADAS E PÚBLICAS EM MOÇAMBIQUE

**Wiseman Osman Wanna** | Universidade da Beira Interior | wiseman.wanna@ubi.pt

**Fátima Simões** | Universidade da Beira Interior | LabCom-UBI, fsmoes@ubi.pt

## Resumo

O Ensino à Distância (EAD) é uma modalidade de educação que ocorre fora do lugar onde o professor está. Assim, a separação geográfica é superada por diferentes formas de meios de comunicação que possibilitam o contacto entre o estudante e o tutor. Vários estudos confirmam que o ensino à distância passou por várias etapas, tais como: correspondência, rádio, televisão, computador e internet, estando a sua popularidade a aumentar atualmente. Estudos afirmam que o ensino à distância é o segmento de mercado na educação de adultos que mais cresce. No entanto, o ensino à distância em Moçambique tem sido objeto de vários debates e discussões na televisão, na rádio e na internet devido à sua baixa qualidade, baixa taxa de inscrições, elevadas taxas de retenção e abandono escolar de estudantes em Moçambique. A literatura revela que esta situação pode ser causada pela inadequação do modelo de ensino à distância às características dos estudantes. Perante este cenário, a questão de pesquisa orientadora do nosso estudo é a seguinte: Em que medida os modelos de ensino à distância usados em Moçambique são adequados às características dos estudantes? O objetivo do presente trabalho de investigação é, por conseguinte, analisar os modelos de ensino à distância de universidades privadas e públicas em Moçambique (tendo em conta a estrutura dos modelos, as características dos estudantes e fatores sociais). Em termos de pesquisa empírica, será adotada uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa). Serão utilizados três instrumentos para recolha de dados: análise documental, questionário e entrevista. Nesta investigação estarão envolvidos estudantes e professores de duas universidades privadas e duas públicas, os diretores do Instituto Nacional de Ensino a Distância e o Conselho Nacional de Avaliação e Qualidade. Prevê-se uma amostra total de 196 participantes. Com esta investigação, espera-se obter dados que permitam delinear um modelo de ensino à distância compatível com as características dos estudantes de Moçambique, e que os resultados alcançados possibilitem uma reflexão crítica sobre a elaboração de projetos instrucionais neste domínio.

**Palavras-Chave:** modelo de ensino à distância, características dos estudantes, taxa de inscrições, taxa de retenção, abandono escolar

## Introdução

O Ensino à Distância (EAD) é uma modalidade de educação cada vez mais popular em todo o mundo. No entanto, esta modalidade em Moçambique tem sido objeto de vários debates e discussões na televisão, na rádio e na internet devido à sua baixa qualidade, baixa taxa de inscrições e elevadas taxas de retenção e de abandono escolar. Contudo, Duffy e Kirkley (2004), citados por Peres e Pimenta (2016), argumentam que não se pode afirmar que o ensino à distância tenha mais ou menos qualidade que o ensino presencial, pois a qualidade dos cursos depende do desenho e do envolvimento do estudante no ambiente de aprendizagem. Neste sentido, Kemp, Morrison e Ross (1998), citados por Peres e Pimenta (2016), acreditam que um problema desta natureza pode ser causado pela inadequação do modelo de ensino à distância às características gerais dos estudantes. Neste contexto, a questão de pesquisa orientadora do nosso estudo é a seguinte: Em que medida os modelos de ensino à distância usados em Moçambique são adequados às características dos estudantes? Esta é uma questão polémica que exige uma investigação mais aprofundada.

Sabendo que o objectivo fundamental da investigação é encontrar respostas para problemas, necessariamente ancoradas na discussão da literatura relevante, no presente texto focar-nos-emos na apresentação de dois aspetos (pilares) determinantes referidos na mesma. O primeiro consiste na elaboração de um modelo, levando em consideração a análise de contexto, desenho de ensino e desenvolvimento de recursos. É muito importante refletir sobre este aspeto da elaboração de um modelo, porque qualquer omissão ou falha das tarefas em cada etapa, ou a falta de articulação entre elas pode gerar discrepância, afetando todo o processo de ensino e aprendizagem. Já o segundo pilar é a implementação, tendo em conta a gestão das características sociodemográficas, psicológicas e da situação de vida dos estudantes de ensino à distância. Em seguida, apresenta-se uma breve revisão da literatura relativa aos dois aspetos/pilares mencionados, seguida de uma reflexão sobre os procedimentos metodológicos adequados à consecução do objetivo referido.

## Revisão da Literatura

O Ensino à Distância (EAD) é uma modalidade de educação que normalmente ocorre num lugar diferente e de forma distinta do ensino tradicional. A este propósito, Moore e Kearsley (2007), citados por Almeida e Silva (2011), afirmam ainda que o que fundamenta o ensino à distância é uma ideia simples: alunos e professores ficam em lugares diferentes durante todo ou parte do processo de aprendizagem. A este propósito, é fundamental também dizer que, com o crescimento tecnológico, o EAD pode ser administrado de maneira síncrona ou assíncrona. O EAD síncrono assemelha-se mais às metodologias tradicionais do que o assíncrono (Miller & King, 2003), pois envolve a interação no formato presencial, seja através de uma sala de aula tradicional, e/ou transmitindo as aulas ao vivo por videoconferência. Já o EAD assíncrono permite que os estudantes aprendam no seu lugar preferido e no seu próprio ritmo, mas cada atividade tem um prazo estabelecido. É mediado

por tecnologias como meios de transmissão de informações e interação. Para que isso seja real, em primeiro lugar, esta modalidade requer uma estrutura de modelo especial que satisfaça as necessidades dos estudantes.

Vários autores defendem que os critérios de desenvolvimento de um modelo de ensino baseiam-se num saber estruturado e no estudante, considerando as suas características individuais e sociais (Allen, 2007; Peres & Pimenta, 2016; Kemp et al., 1998). Parece, pois, defensável a ideia que o sucesso de um EAD depende destes dois aspetos, o que nos conduz à conclusão de que, independentemente de do facto de um modelo de ensino estar bem estruturado, o mesmo não será aplicável a todos os contextos, pois as características das sociedades e dos educandos não são as mesmas e mudam constantemente.

Começaremos, pois, por apresentar algumas considerações sobre o conceito de modelo. De acordo com Gustafson e Branch (2002), um modelo é uma representação simples de formas mais complexas, processo e função de fenômenos físicos ou ideias. Por sua vez, para Kemp et al. (1998), citados por Peres e Pimenta (2016), e no âmbito do ensino, consideram que um modelo é um guia para a definição de procedimentos de gestão de planeamento, de desenvolvimento e de implementação de um processo de aprendizagem. Os mesmos autores afirmam também que o desenvolvimento de um modelo de ensino à distância passa por várias etapas: análise de contexto (caraterísticas gerais dos estudantes e outros pré-requisitos), desenho de ensino e desenvolvimento de recursos de ensino e aprendizagem.

Relativamente à análise de contexto, Peres e Pimenta (2016) afirmam que, esta é a primeira etapa na construção de um curso à distância, consistindo na descrição do ambiente ou contexto de aprendizagem no qual irá decorrer a formação. Nesta etapa realizam-se as seguintes tarefas: levantamento das necessidades; definição das metas de aprendizagem para o curso; seleção das estratégias genéricas de ensino e aprendizagem adequadas ao curso, ao público-alvo e à própria instituição; estimativa dos recursos e custos necessários e definição dos pré-requisitos que o estudante deve possuir antes de iniciar a aprendizagem. A importância desta fase está subjacente à ideia expressa por Castro, Sancho e Guimarães (2006), de que os modelos de educação para adultos devem ser definidos com base nas habilidades individuais a serem desenvolvidas nos vários níveis e levando em consideração as diferentes características e necessidades dos mesmos. Por outras palavras, o modelo de ensino deve adequar-se às reais necessidades dos estudantes com quem será implementado. As tarefas desta etapa têm grande impacto na tomada de decisões referentes às outras etapas de desenvolvimento de um curso. Gustafson e Branch (2002) afirmam ainda que cada componente ou etapa se relaciona com a seguinte, à medida que este desenvolvimento ocorre.

No que concerne à segunda etapa - desenho de ensino - esta caracteriza-se pela execução das seguintes tarefas: especificação dos objetivos de aprendizagem para cada unidade; sequenciação dos passos de aprendizagem necessários para atingir os objetivos; desenvolvimento dos métodos de avaliação que demonstrem que o estudante atingiu os objetivos e listagem das estratégias de aprendizagem que irão ajudar os estudantes atingir

os objetivos. No entanto, Netto, Giraffa e Faria (2010) argumentam que, para que os objetivos de aprendizagem sejam válidos, é preciso que sejam estabelecidos critérios acadêmicos e que os mesmos atinjam: a) as expectativas da sociedade; b) as aspirações dos estudantes; c) as exigências do governo, das empresas e das indústrias; e d) as necessidades das instituições profissionais. Para tal, é necessário um bom desenho dos cursos, estratégias docentes adequadas e eficazes, professores competentes e um ambiente que propicie a formação.

As anteriores etapas de análise de contexto e desenho suportam o planeamento das lições, o que constitui o objetivo principal da terceira etapa de desenvolvimento de recursos. Peres e Pimenta (2016) afirmam que, nesta etapa, é selecionada a metodologia de distribuição da informação e comunicação; são desenvolvidos os materiais formativos; e são sintetizados e sequenciados os recursos de forma a constituir um curso. Como foi referido anteriormente, qualquer modelo de ensino que apresente omissão ou falha em qualquer uma destas etapas poderá, no momento da implementação, vir a ter consequências graves, tais como, baixa taxa de inscrições, abandono escolar e baixa qualidade de ensino.

Relativamente à implementação do curso, Peres e Pimenta (2016) afirmam que o mesmo corresponde à disponibilização do curso e à formação, ou seja, a fase em que o curso decorre. Neste caso, os planos ou modelos pedagógicos podem ser implementados na perspetiva de fidelidade ou de adaptação. O modelo numa perspetiva de adaptação é caracterizado como flexível. Ou seja, este tipo de modelo é reajustado localmente, em termos de conteúdos e avaliações, consoante as características específicas e necessidades dos estudantes. Enquanto numa perspetiva de fidelidade é caracterizado como autoritário e tradicional. Ou seja, os professores seguem os planos como foram desenhados. A ideia de que, na fase de implementação, deve-se seguir o plano/modelo exatamente como foi desenhado pode ser boa quando o que foi desenhado ou definido corresponde às necessidades dos estudantes. Mas muitos problemas podem surgir quando os professores são proibidos a introduzir qualquer novo elemento nas suas atividades pedagógicas para benefícios dos estudantes. Se isso acontecer, é óbvio que os estudantes são os que mais sofrem neste tipo de modelo. Esta situação, frequentemente, dá origem a muitas perguntas, como por exemplos: como é que o modelo de ensino à distância está adaptado à realidade dos estudantes? Em que base os tutores/professores de EAD preparam as aulas?

Desta forma, o sucesso de um modelo de ensino não se limita apenas ao facto de estar bem estruturado, à identificação das características dos estudantes e de fatores sociais, mas sim, engloba também a gestão flexível do mesmo. De acordo com Peres e Pimenta (2016), existem três perspetivas de gestão de ensino à distância, nomeadamente: sistema técnico, administrativo e pedagógico. Em relação ao sistema técnico, este refere-se às ferramentas disponíveis, como os chats, fóruns e os repositórios de ficheiros. Este conjunto de ferramentas é também designado por Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou Virtual Learning Environment'. Portanto, a aplicação ou escolha de ferramenta depende de fatores sociais e das características dos estudantes. Qualquer ferramenta pode ter bom resultado quando é bem gerida, mas, por si só não faz nada, ou seja, não tem importância. É nesta

linha de ideias que Clarke (2002, p.97) afirma claramente que, “se as desistências de ensino à distância forem maiores, então as características da tecnologia devem estar envolvidas”.

No que concerne ao sistema administrativo, este refere-se a ferramentas que garantem a boa administração, boa organização e o bom funcionamento da instituição. Koponen (2006), citado por Peres e Pimenta (2016) argumenta que, não obstante a importância das vertentes técnicas do Ambiente Virtual de Aprendizagem, estes dificilmente, serão úteis se não forem bem geridos.

Relativamente ao sistema pedagógico, este refere-se a ferramentas que lidam diretamente com o processo de ensino e aprendizagem. Koponen (2006), citado por Peres e Pimenta (2016), argumenta ainda que, se as ferramentas técnicas e administrativas do AVA não forem exploradas adequadamente em termos pedagógicos não serão úteis. Esta confirmação pode ser considerada uma evidência de que a gestão pedagógica ou a implementação é um pilar muito importante para sucesso de um modelo de ensino. Para além disso, pode ser considerado uma das fases mais sensíveis de todos os modelos pedagógicos porque lida com as pessoas que por natureza são muito complexas. A este respeito, Pimenta e Baptista (2004), citados por Peres e Pimenta (2016), enumeram as seguintes principais funcionalidades de gestão: gestão de estudantes; gestão de conteúdos; gestão de perfis e controlo de atividade. Nesta perspetiva, torna-se importante abordar este pilar de implementação com objetivo de compreender como é que os modelos de ensino à distância são geridos.

Como foi dito anteriormente, o modelo pode ser bem estruturado, mas perde a sua qualidade e credibilidade quando não corresponde às características dos estudantes e aspetos sociais que são considerados como fatores de influência determinantes no sucesso de um modelo de ensino à distância. Neste estudo, as características dos estudantes, do ponto vista educacional, referem-se aos elementos que ajudam a diferenciar um estudante de outro, e apoiam ainda o desenho de conteúdos adequados e de uma estratégia de aprendizagem apropriada.

Desta forma, os proponentes do desenho curricular destacam as seguintes características dos estudantes como os principais fatores de influência no desenvolvimento de um modelo de ensino à distância e na implementação:

- Características Mensuráveis: vários estudos recomendam que no desenvolvimento de um modelo de ensino, deve-se ter em conta a idade e o sexo do grupo-alvo, porque são variáveis ou fatores determinantes no processo de ensino e aprendizagem. Esta ideia é reforçada também por Peres e Pimenta (2016) quando afirmam que a determinação da média das idades dos estudantes auxilia a obtenção de indicadores válidos sobre a motivação e objetivos pessoais.
- Características Psicológicas: referem-se às características comportamentais que definem a individualidade, como os estilos de aprendizagem e fatores motivadores que são

originados no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Chickering e Gamson (1987), citados por Peres e Pimenta (2016), as formas e os estilos de aprendizagem individuais constituem também fatores de influência a considerar aquando do desenho de uma estratégia de ensino. Os estilos de aprendizagem são características comportamentais que mostram como o estudante aprende e se adapta a partir do meio em que está inserida. Nesta perspetiva, Felder e Silverman (1988) e Ford e Chen (2001), citados por Cartelli (2006), mostram que a incompatibilidade entre os estilos de aprendizagem (as características dos estudantes) e as estratégias de ensino pode levar à baixa retenção de estudantes nos cursos e ao fraco desempenho académico.

Sem dúvida, o ensino à distância é altamente dependente do contexto em que está inserido. Portanto, para além de características comportamentais dos estudantes, os fatores sociais também influenciam no desenvolvimento de um modelo de ensino à distância e na sua implementação. Os proponentes do desenho curricular revelam que os aspetos sociais são considerados também como os principais fatores de influência no sucesso de um modelo de ensino à distância:

- **Aspetos Socioculturais:** Os aspetos sociais e culturais devem ser enfatizados em projetos de desenvolvimento de ensino à distância. Esta ideia é reforçada também por Carr-Chellman (2005), quando argumenta que fazer um curso único que esteja disponível em todo o mundo para qualquer pessoa interessada é eficiente, mas uma aposta cultural e contextualmente falida. Portanto, do ponto de vista sociocultural, o modelo de ensino que não leva em conta as tradições de cada sociedade, os valores e/ou outros aspetos culturais é considerado 'vazio', e conseqüentemente, é abandonado. Para além disso, os países têm sistemas de educação diferentes porque cada um baseia-se em tradições culturais específicas, diferentes contextos sociais e diferentes contextos políticos. Com isso quer dizer que os modelos de ensino não devem ser iguais para todos os contextos.
- **Aspetos geográficos:** vários estudos apontam o ensino online como uma das estratégias para reduzir a lacuna educacional entre áreas urbanas e rurais. Esta linha de pensamento é reforçada também por Carr-Chellman (2005) quando afirma que ao abrir o acesso a populações que não tiveram acesso ao ensino tradicional ou programas residenciais, devido a obrigações familiares, localização geográfica, emprego e/ou deficiência física, a retórica do ensino à distância sugere que a nova tecnologia (internet) irá democratizar a educação, derrubando as muralhas elitistas.

Mas muitos estudos revelam que não é isso que se passa, porém, na realidade, dado que o EAD é essencialmente procurado nas zonas urbanas e industriais. O mesmo autor acima citado acredita que isso acontece por várias razões, como por exemplo, falta de eletricidade, telemóveis e internet de boa qualidade nestas zonas. A partir desta premissa, pode perceber-se e acreditar que direta ou indiretamente, os aspetos geográficos influenciam a escolha ou o desenvolvimento de modelo de ensino à distância e as atividades de aprendizagem.

- Recursos financeiros: segundo o Relatório do Instituto Nacional de Estatística (2012), quase metade da população Moçambicana é pobre, tendo em conta o índice de pobreza humana. Esta situação pode influenciar muitos jovens e adultos a frequentarem um curso ou abandonarem o ensino à distância por falta de condições financeiras. Esta afirmação pode ser encontrada também em Castro, et al., (2006), quando argumentam que, quando o estudante se encontra no período de declínio económico e alto desemprego, pode facilmente surgir a perceção de que a aprendizagem ou a formação não vale mais a pena. Assim, a intenção de participar da educação será desmotivada nesse tipo de situação. A partir desta ideia, pode-se acreditar que quando um modelo de ensino à distância não é económico, é facilmente rejeitado ou abandonado por estudantes que enfrentam problemas financeiros.

Em suma, os resultados da discussão do contexto teórico mostram que os modelos de ensino à distância são bem-sucedidos quando assentam nos dois pilares de qualidade, nomeadamente: a estrutura de modelo e as características dos estudantes, incluindo os fatores sociais. Por outras palavras, não é a beleza do modelo de ensino à distância que é o segredo do êxito, mas sim, a compatibilidade entre o modelo e as características dos estudantes (caraterísticas sociodemográficas, psicológicas e características da situação de vida). Acredita-se ainda que qualquer modelo de ensino que tem omissão ou falha nas etapas de análise do contexto de formação, desenho da organização do curso, desenvolvimento dos recursos e da implementação do curso, apresentará consequências graves, especificamente, na etapa de implementação de curso como baixa taxa de inscrições, abandono escolar dos estudantes e baixa qualidade de ensino.

Tendo em conta a problemática desta investigação, foram definidos os seguintes objetivos: objetivo geral - analisar os modelos de ensino à distância de universidades privadas e públicas em Moçambique (tendo em conta a estrutura dos modelos e as características dos estudantes). E, objetivos específicos - 1) Identificar e descrever os modelos de ensino à distância de universidades privadas e públicas; 2) Caracterizar os estudantes que frequentam o ensino à distância, nomeadamente características

sociodemográficas, psicológicas e, entre outras características da situação de vida que se revelem pertinentes para o problema em estudo; e 3) Correlacionar os modelos de ensino à distância em Moçambique com as características dos estudantes.

## **Procedimentos Metodológicos**

Considerando que o que determina o tipo de estudo é o objectivo, então, a formulação de objetivo geral desta investigação remete a uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa). Serão utilizados três instrumentos para recolha de dados: análise documental, questionário e entrevista.

A fase prática desta investigação será realizada em Moçambique em quatro universidades, a saber: Universidade Eduardo Mondlane, Universidade Pedagógica, Universidade Católica de Moçambique e Instituto Superior de Ciências de Educação à Distância. Nesta investigação estarão envolvidos estudantes, professores e gestores de duas universidades privadas e duas públicas. Pretende-se, ainda, recolher informação junto de um representante do Instituto Nacional de Educação à Distância e um representante do Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior. Assim, prevê-se uma amostra total de 202 participantes.

## **Considerações Finais**

Com esta investigação, espera-se obter dados que permitam delinear um modelo de ensino à distância compatível com as características dos estudantes de Moçambique, e que os resultados alcançados possibilitem uma reflexão crítica sobre a elaboração de projetos instrucionais neste domínio.

## **Referências**

- Allen, M. (2007). *Designing successful e-learning*. Publisher Pfeiffer.
- Almeida, F. & Silva, A. (2011). *Metodologia aplicada à educação à distância*. Departamento de Jornalismo e Ciências da Comunicação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal e Unidade de Educação à Distância da Universidade Estadual de Goiás: Brasil
- Carr-Chellman, Alison. A. (2005). *Global Perspectives on e-learning: Rhetoric and Reality*. Sage Publications, Inc: California.
- Cartelli, António (2006). *Teaching in the knowledge Society: New Skills and Instruments for Teachers*. INFOSCI: USA.

- Castro, Rui Vieira; Sancho, Amélia Vitória & Guimarães, Paula (2006). *Adult Education: New routes in a new landscape*. University of Minho: Braga.
- Clarke, A. (2002). *Online Learning and Social Exclusion*. Leicester, England: National Institute for Adult Continuing Education.
- Gustafson, Kent L. & Branch, Robert Maribe (2002). *Survey of Instructional Development Models* (4th Ed). ERIC Clearinghouse on Information and Technology, Syracuse, NY: Washington, DC
- Instituto Nacional de Estatística (2012). *Perfil de Desenvolvimento Humano em Moçambique, 1997 – 2011*. Série Estudos, N° 1
- Kemp, J; Morrison, G. & Ross, S. (1998). *Designing Effective Instruction*. Prentice Hall.
- Miller, T. W., & King, F. B. (2003). *Distance education: Pedagogy and best practices in the new millennium*. International Journal of Leadership in Education.
- Netto, Carla; Giraffa, Lucia & Faria, Elaine (2010). *Graduações a Distância e o Desafio da Qualidade*. Edipucrs: Porto Alegre
- Peres, Paula & Pimenta, Pedro (2016). *Teoria e Práticas de B-learning*. Edições Sílabo: Lisboa.



# O GENDER GAP EM CONTEXTO ESCOLAR NA ÁREA STEM (SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING AND MATHEMATICS) NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO – CAMPUS SÃO LUÍS – MONTE CASTELO

**Salete Silva Farias** | Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Univ. Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, Portugal  
saletefarias@ifma.edu.br

**Alcina de Oliveira Martins** | Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Universidade Lusófona do Porto, Porto, Portugal | amom@ulp.pt

## Resumo

Este estudo faz parte integrante da pesquisa a desenvolver na Tese de Doutorado intitulada “O Impacto dos Estereótipos de Gênero no Gender Gap e na invisibilidade feminina em contexto escolar na área STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) no IFMA Campus São Luís - Monte Castelo”. A sua problemática versa sobre a forma como os estereótipos de gênero podem ter impacto negativo na representatividade de meninas e mulheres nestas áreas, e contribuir para a sua consequente invisibilidade. Entendemos o gender gap como uma lacuna que diz respeito ao número reduzido de mulheres nos campos STEM e, conseqüentemente, à falta de mulheres líderes e mentoras nestes campos. Estudos apontam que estereótipos, fatores nas áreas individual, social, familiar, escolar e de pares, baixa representatividade em livros didáticos, entre outros aspectos, corroboram com este gap. O presente estudo tem por base fazer uma primeira análise da possível relação entre a adesão das meninas e mulheres do Estado do Maranhão aos cursos STEM ministrados no IFMA, Campus São Luís - Monte Castelo, com o baixo letramento científico. Para estudar a representatividade feminina neste Campus, recorremos à base de dados oficial do Governo Federal, de 2018, Plataforma Nilo Peçanha, um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação de estatísticas da Rede, da qual obtivemos os seguintes resultados quantitativos nos cursos STEM: em Automação Industrial, Eletrônica, Informática, Eletromecânica, Eletrotécnica e Química, verificamos que o número de meninas representa 30,66% do total de alunos. No nível superior, no caso concreto dos cursos de Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Sistemas de Informação (Bacharelados), e Física, Matemática e Química (Licenciaturas – voltada ao ensino) a representatividade feminina não consegue mais do que 23,83%. Para analisar o letramento científico das meninas do Estado do Maranhão, recorremos ao PISA, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). O PISA, desenvolvido pela OCDE, foi concebido para avaliar se os alunos conseguem mobilizar as suas competências de Leitura, Matemática ou Ciências na resolução de situações cotidianas e tem como um dos seus indicadores o letramento científico.

*Palavras-chave:* gênero, tecnologia, *gender gap*, STEM, sub-representação, PISA, letramento científico, invisibilidade feminina

## Introdução

As narrativas do papel da mulher em sociedade coincidem na sua subalternização, concorrendo para a perpetuação da invisibilidade e do silenciamento, em contraste com a superioridade do modelo e poder masculinos. Somente a partir do século XX as mulheres começaram a participar nas esferas públicas de decisão, com direito a voto e a candidatar-se e a ocupar cargos políticos, entre outras conquistas cívicas. No âmbito educacional, desde então passou a ter acesso a todos os níveis de ensino, o mesmo sucedendo na esfera profissional, na qual alcançou o seu espaço no mercado de trabalho.

No que se refere às áreas STEM, estas apresentam, ao longo dos anos, um número reduzido de mulheres, seja em cursos de graduação ou em postos de trabalho. Esta é uma realidade na maioria dos países ao redor do mundo, como nos reporta o *Global Gender Gap Report* (WEF, 2020), *Gender in the Global Research Landscape* da Elsevier (Elsevier, 2017) e o documento da UNESCO intitulado *Cracking the Code: Girls and Women's Education in STEM*, que é parte constituinte das 17 Metas de Desenvolvimento da Agenda de Educação 2030 (UNESCO, 2017).

Dentre os relatórios citados, destacamos o *Global Gender Gap Report* que, desde 2006, mede a extensão das lacunas de gênero em quatro dimensões principais (Participação Econômica e Oportunidade, Desempenho Educacional, Saúde e Sobrevivência e Empoderamento Político) e acompanha o progresso de 153 países, no sentido de superar essas lacunas ao longo do tempo. Embora o esforço para a paridade de gênero tenha promovido a aquisição de habilidades para meninas e mulheres, paralelamente houve poucos esforços para incentivar a matrícula e frequência em cursos de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Programas educacionais de Matemática, abrindo caminho para o desempenho de papéis de maior responsabilidade, particularmente nas áreas STEM (WEF, 2020).

Alguns fatores explicativos estão relacionados com estereótipos de gênero, que não associam a mulher a atividades de cálculo, o que conseqüentemente explica a baixa representatividade e protagonismo das mesmas. O nosso foco, neste trabalho, recai sobre a representatividade das mulheres nos campos da Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática em um contexto educacional brasileiro.

No Brasil, durante séculos, foi atribuída às mulheres uma condição de inferioridade em relação ao homem, sendo-lhes negado o acesso a espaços públicos de conhecimento (Bastos, 2011; Louro, 2006; Ferreira, 2005). A educação tradicional promovia mais escolas para meninos do que para meninas, sendo a educação feminina, apenas para as classes privilegiadas, direcionada para aulas de francês, piano, ensino de bordados, rendas, costura, culinária e habilidades de mando das criadas e serviçais (Louro, 2006).

Presentemente, em contexto educacional brasileiro, os estereótipos de gênero continuam na escola, desde as séries iniciais e de diversas formas, que vão desde os materiais de aprendizagem, que apresentam a figura feminina, em sua maioria, em espaços privados e na realização de atividades relacionadas aos cuidados da casa, corpo e/ou

pessoas (Sanchez, 2017; Santos & Lopes, 2017; Katemari & Silva 2015), até ao número reduzido de mentoras do sexo feminino (Alencar & Machado, 2017).

A ocultação de representações femininas no quotidiano brasileiro pode promover implicações na percepção que as meninas e mulheres têm de si mesmas (Farias & Martins, 2018), e limitar as suas conquistas e possibilidades educacionais, tanto de forma acadêmica, quanto nos mercados de trabalho, em empregos tradicionalmente "masculinos" e empregos tradicionalmente "femininos" (Sanchez, 2017; Santos & Lopes, 2017; Katemari & Silva 2015). Esta realidade se traduz muitas vezes como uma barreira para as mulheres ingressarem, por exemplo, nas áreas de Engenharia (Ertl, Luttemberger & Paechter; 2017; Rosenthal & Resende, 2017; UNESCO, 2017).

## 1. O contexto do estudo

### 1.1 O Programa PISA, o Letramento Científico e a seleção de cursos STEM

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA - *Programme for International Student Assessment*), utilizado neste estudo como fonte documental, foi desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Este programa foi concebido para avaliar se os alunos, de 15 anos, conseguem mobilizar as suas competências de Leitura, de Matemática ou de Ciências na resolução de situações relacionadas com o dia-a-dia. As provas ocorrem em ciclos de três anos e em cada ciclo, é dada ênfase a uma das áreas avaliadas (Leitura, Matemática ou Ciências). O último PISA realizado em 2018, com resultado preliminar divulgado no início de dezembro de 2019, teve ênfase em Leitura, o que significa um maior número de questões desta área. O Brasil participa da avaliação do PISA desde 2000 e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é o responsável por todo o planejamento e execução (OCDE, 2016). Os instrumentos do PISA fornecem três principais tipos de resultados (OCDE, 2016):

1. Indicadores que fornecem um perfil básico de conhecimento e habilidades dos estudantes.
2. Indicadores derivados de questionários que mostram como tais habilidades são relacionadas a variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais e 3) Indicadores de tendências que acompanham o desempenho dos estudantes e monitoram os sistemas educacionais ao longo do tempo.

A escolha pela análise do PISA, partiu de estudos como o de Bybee e McCrae (2011) que discutiram a alfabetização (letramento) científica e as atitudes dos estudantes, concluindo que até mesmo o desinteresse do estudante pela Ciência pode estar relacionado às suas atitudes. Pode existir relações entre os conhecimentos e atitudes dos estudantes e o desenvolvimento de competências que são essenciais para a alfabetização científica.

O PISA tem como um dos seus indicadores o Letramento Científico que é a capacidade de se envolver com questões relacionadas com a ciência e com a ideia da ciência, como cidadão reflexivo. Uma pessoa letrada cientificamente está disposta a participar de discussão fundamentada sobre ciência e tecnologia, o que exige as competências de explicar fenômenos, avaliar e planejar investigações científicas e interpretar dados e evidências cientificamente. Com relação a avaliação de atitudes e interesse em ciências, o PISA avalia 1) curiosidade em ciências e assuntos relacionados com a ciência; 2) desejo de adquirir conhecimentos e habilidades adicionais em ciências, utilizando recursos e métodos variados; 3) interesse crescente em ciências, incluindo a consideração de seguir uma carreira científica. (OCDE, 2016).

No caso concreto do Brasil, de acordo com os dados coletados pelo Pisa 2018, na hora da escolha da profissão a seguir, há diferenças entre meninos e meninas. Entre os meninos com melhores desempenhos em Matemática ou Ciências, cerca de um em cada três acredita que quando chegar aos 30 anos, estará trabalhando em engenharia ou até como cientista. Entre as meninas, a expectativa é bem menor, dado que apenas uma em cada cinco esperam o mesmo (OCDE, 2019).

No caso das profissões ligadas à área da saúde, os dados referem que as meninas que apresentaram melhor desempenho acadêmico, duas em cada quatro, acreditam ter sucesso profissional nesta área. Por sua vez, entre os meninos, apenas um em cada quatro acredita vir a ter sucesso nesta carreira (Idem).

Assim, será nossa pretensão analisar a sub-representação feminina na área de STEM, partindo do contexto educativo geral do Estado do Maranhão para a seleção de cursos e para as escolhas profissionais de meninas e mulheres, no IFMA Campus São Luís - Monte Castelo.

## 1.2 O GENDER GAP no Instituto Federal do Maranhão

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) tem como missão institucional promover educação profissional, científica e tecnológica, comprometendo-se com a formação cidadã para o desenvolvimento sustentável. Sua visão é ser uma instituição de excelência em ensino, pesquisa e extensão, de referência nacional e internacional, indutora do desenvolvimento do Estado do Maranhão (IFMA, 2014).

O Instituto apresenta ainda como valores a ética, a inclusão social, a cooperação, a gestão democrática e participativa e a inovação. Atualmente, possui, distribuídos por todo o Estado do Maranhão, 29 (vinte e nove) campi, 03 (três) Centros de Referência Educacional (em fase de implantação), 01 (um) Centro de Referência Tecnológica (Certec) e 01 (um) Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, que estão distribuídos por todas as regiões do Estado. O Instituto oferece cursos de nível básico, técnico, graduação e pós-graduação e também Educação de Jovens e Adultos, além de desenvolver ações de extensão nas áreas de educação, cultura, lazer, direitos humanos, saúde, trabalho e empregabilidade.

No que se refere aos cursos de nível técnico, o Instituto disponibiliza três modalidades: integrada, concomitante e subsequente. Na modalidade integrada, o aluno cursa o Ensino Médio juntamente com uma formação profissional. Na modalidade concomitante, o aluno faz o curso técnico no IFMA e o Ensino Médio em outra instituição de ensino. Já na modalidade subsequente é para aqueles que já concluíram ou estão concluindo o Ensino Médio e pretendem obter uma formação profissional.

O Campus São Luís - Monte Castelo é um dos campi do IFMA e integra a fase da Pré-Expansão do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Localizado na região Norte do Estado maranhense, a cidade de São Luís conta com uma população de 1.014.837 habitantes, área de 831 km<sup>2</sup> e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,768, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). O Campus possui 23 Cursos Técnicos de Nível Médio, sendo que na área da STEM oferece Informática (Integrado), Química (Integrado), Automação Industrial (Integrado), Eletromecânica (Integrado e Concomitante), Eletrônica (Integrado e Concomitante) e Eletrotécnica (Integrado e Concomitante) e 13 Cursos Superiores (Graduação), destacando-se na área da STEM os seguintes: Engenharia Civil, Engenharia Elétrica Industrial e Sistemas de Informação (todos Bacharelado), e Biologia, Física, Química e Matemática (estes, na área da Licenciatura, ou seja, voltada ao ensino), o que constitui um contexto privilegiado de pesquisa, pela possibilidade de analisar a representatividade feminina neste Campus.

## 2. Metodologia

O presente estudo engloba duas vertentes, que conjugam os resultados do PISA do Estado do Maranhão com os resultados parciais de uma IES, com um mesmo objetivo geral: fazer uma primeira análise da possível relação entre a adesão das meninas e mulheres do Estado do Maranhão aos cursos STEM ministrados no IFMA, Campus São Luís - Monte Castelo, com o baixo letramento científico. Essa conjugação deve-se ao fato de não ser possível analisarmos especificamente a cidade de São Luís, quanto ao letramento científico e por gênero, pois o INEP apenas divulga os dados por unidade federativa e não por município, o que tem ocorrido até o ciclo de 2015. Assim sendo, recorreremos a duas bases de recolha de dados, que a seguir se especificam.

Em primeiro lugar, na primeira vertente do estudo, para analisar o letramento científico das meninas do Maranhão, escolhemos a fonte documental PISA desenvolvido pela OCDE, que avalia se os alunos de 15 anos estão preparados para enfrentarem os desafios da vida quotidiana. O ciclo analisado foi o de 2015, uma vez que para o nosso estudo é muito importante a análise por unidades federativas, situação que foi alterada no PISA 2018, que fez o estudo sobre as cinco grandes regiões geográficas (MEC, 2019). Desta forma, será possível entender a relação entre o letramento ou a falta dele, na baixa presença das meninas nas áreas STEM em âmbito escolar.

A existência da alfabetização científica possibilita a reflexão sobre as diferenças de gênero (meninos e meninas), quanto ao interesse em aprender Ciência. Esta análise nos ajudará a entender como estão os indicadores relativos aos conhecimentos das meninas e possíveis relações entre estes conhecimentos e as atitudes e competências das meninas do Estado. Quanto maior a alfabetização científica, maior o interesse pela Ciência.

Em segundo lugar, quanto à segunda vertente do estudo, para estudar a representatividade feminina na área da STEM neste Campus, recorreremos à base de dados oficial do Governo Federal, ano de 2018, fornecida pela Plataforma Nilo Peçanha, que é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação de estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) foi iniciada em 2017 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) e apresenta informações sobre as unidades que a compõem, cursos, corpo docente, discente e técnico-administrativo, além de dados financeiros (MEC, 2019).

Atendendo à existência de 2 (duas) amostras, consoante as vertentes do estudo, as mesmas serão explicitadas e fundamentadas na apresentação dos dados e respectiva discussão.

### **3. Apresentação e discussão dos dados**

#### *3.1 O PISA e o letramento científico por gênero no Estado do Maranhão*

Nesta investigação, a análise focalizada, dos dados do PISA (*Programme for International Student Assessment*), da OCDE, apresenta como amostra alunos e alunas de 15 anos, do Estado do Maranhão.

Existem várias medidas que são analisadas e levam a uma reflexão, entre elas destacamos: 1) Satisfação com ciências: uma medida de quantos os estudantes gostam de aprender sobre ciências, tanto dentro como fora da escola; 2) Futuro orientado para atividades em ciências: uma medida do nível de desejo dos alunos em seguir carreira científica ou estudar ciências depois da escola; 3) Motivação instrumental para aprender ciências: uma medida de quanto da motivação dos estudantes para aprender sobre ciências está extrinsecamente relacionada com as oportunidades de emprego nessa área; 4) Valor geral das ciências: uma medida do grau de prestígio que os alunos dão a uma gama de diferentes carreiras, incluindo as científicas; 5) Autoeficácia em ciências: uma medida de quão capazes os estudantes se percebem com relação às ciências; 6) Prestígio ocupacional de carreiras específicas: uma medida do valor que os alunos dão para a ciência como ocupação para si. Há ainda outras medidas analisadas pelo PISA para verificação da relação entre as meninas e a ciência, bem como a matemática e a leitura.

Apresentamos os indicadores avaliativos do PISA 2015, relacionados com a ciência (Figura 1), leitura (Figura 2) e matemática (Figura 3) que representam as meninas do Estado do Maranhão quanto ao desempenho nestas áreas, e que se encontram nos gráficos disponibilizados pela OCDE (2016)

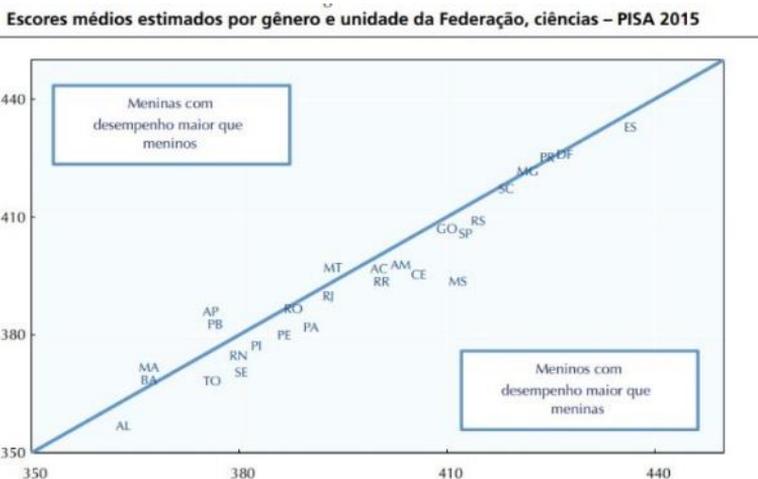


Figura 1 – Desempenho médio em Ciências por gênero nas unidades da Federação  
Fonte: OCDE, INEP

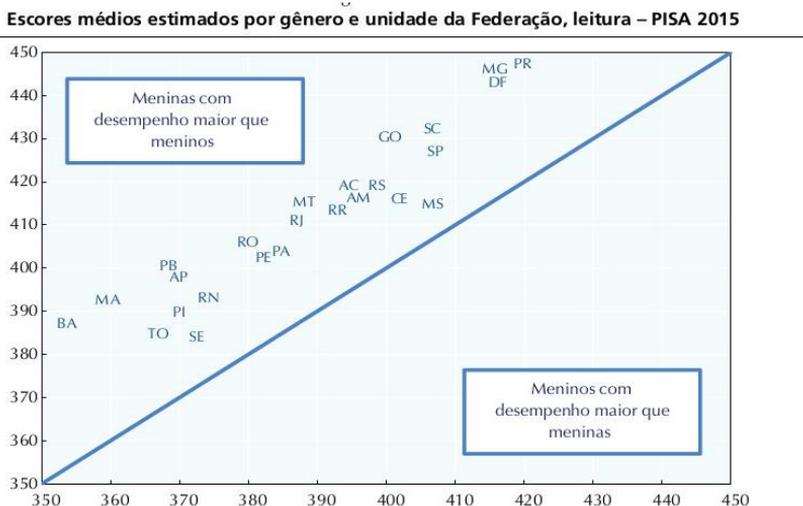


Figura 2 – Desempenho médio em Leitura por gênero nas unidades da Federação.  
Fonte: OCDE, INEP

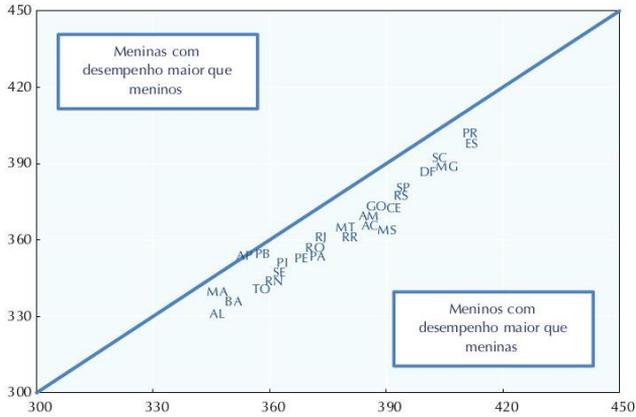


Figura 3 – Desempenho médio em Matemática por gênero nas unidades da Federação.  
 Fonte: OCDE, INEP

Conforme os dados disponibilizados, é possível concluir que, na figura 1, as meninas do Maranhão apresentam um desempenho médio superior ao dos meninos em Ciências, o que só acontece em mais cinco unidades da Federação. Tal desempenho ainda acontece em Leitura (figura 2). Porém em Matemática, os meninos alcançam melhor desempenho (figura 3). Estes dados serão, de seguida triangulados com os resultados da IES selecionada como contexto de estudo.

### 3.2 A escolha de cursos STEM por gênero na IES em análise

Neste estudo, a análise focalizada dos dados da Plataforma Nilo Peçanha dá-nos as informações quantitativas de matrículas, por gênero, relativas aos cursos STEM, do IFMA Campus São Luís - Monte Castelo, tanto a nível técnico quanto a nível superior. Estes dados foram obtidos através de plataforma de dados aberta e pública, que pode ser acessada online, em <https://www.plataformanilopecanha.org/>, tendo seus últimos resultados anuais divulgados no endereço <http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/>. Na Tabela 1, apresentamos os dados quantitativos de matrículas por gênero dos cursos técnicos de nível médio, obtidos a partir desta base de dados.

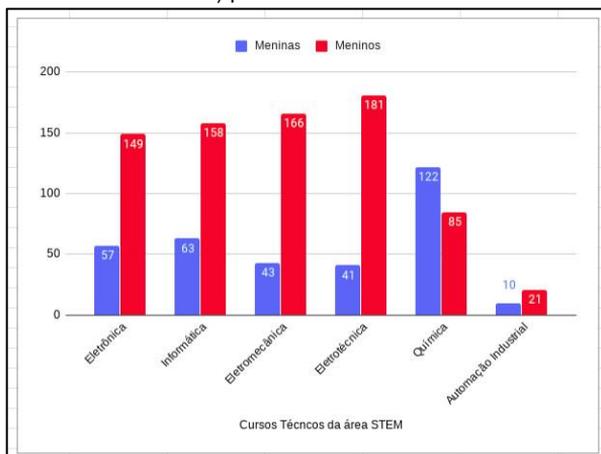
Tabela 1 – Quantidade de alunos/as matriculados/as nos cursos técnicos STEM divididos por gênero (Campus São Luís - Monte Castelo)

<b>Cursos Técnicos - STEM</b>	<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>
Eletrônica	57	149
Informática	63	158
Eletromecânica	43	166
Eletrotécnica	41	181
Química	122	85
Automação Industrial	10	21
Total Geral	336	760

Fonte: Elaboração própria/2020, adaptado dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2019)

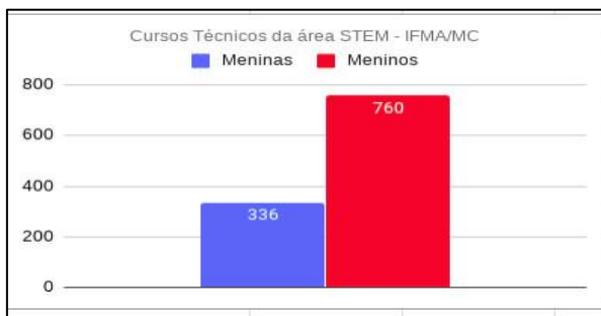
Conforme pode ser observado na Tabela 1, nos cursos técnicos da área STEM, a presença feminina é bem menor que a presença masculina, em 5 (cinco) dos 6 (seis) cursos do Campus, excetuando-se o curso Técnico em Química, onde o número de meninas é superior. Nos gráficos 1 e 2, observamos a representatividade do universo dos/as alunos/as matriculados/as nos cursos técnicos da área STEM, de nível médio, do Campus em análise.

Gráfico 1- Quantidade e gênero de alunos/as matriculados/as do campus (São Luís - Monte Castelo) por cursos técnicos STEM



Fonte: Elaboração própria, adaptado dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2019)

Gráfico 2 – Quantidade e gênero de alunos/as matriculados/as globalmente nos cursos técnicos STEM (Campus São Luís - Monte Castelo)

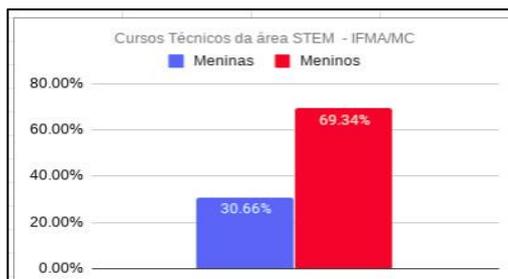


Fonte: Elaboração própria, adaptado dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2019)

Observamos que, a partir dos dados coletados na Plataforma Nilo Peçanha, nos cursos de Automação Industrial, Eletrônica, Informática, Eletromecânica, eletrotécnica e Química, o

número global de meninas representa apenas 30,66% do total de alunos/as, conforme exposto no gráfico 3.

Gráfico 3 - Proporção de alunos/as matriculados/as nos cursos técnicos STEM divididos por gênero (Campus São Luís - Monte Castelo)



Fonte: Elaboração própria, adaptado dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2019)

A partir deste total de meninas apresentado, que representa a nossa população de estudo, obtivemos também os dados quantitativos relacionados com as meninas, que atendem às nossas opções e critérios de seleção da amostra, apresentados na Tabela 2, de forma a que esta seja a mais representativa possível. Estas opções e critérios selecionam as 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 - Monte Castelo do IFMA, que são um subconjunto do conjunto apresentado na Tabela 1, visto que a Plataforma Nilo Peçanha nos retorna apenas um intervalo de faixa etária de 15 a 19 anos.

Tabela 2 – Quantidade de alunos/as matriculados/as nos cursos técnicos STEM divididos por gênero (Campus São Luís - Monte Castelo)

Cursos Técnicos da área STEM	MENINAS				Total de Meninos
	Total	Idade			
		< 14	15 a 19 (FC)	>19	
Eletrônica	57	1	47	9	149
Informática	63	---	50	13	158
Eletromecânica	43	---	38	5	166
Eletrotécnica	41	---	34	7	181
Química	122	---	116	6	85
Automação Industrial	10	---	10	---	21
<b>Total Geral</b>	<b>336</b>		<b>295</b>		<b>760</b>

FC: Faixa onde estão situadas as meninas que pertencem ao critério de idade escolhido para a seleção da amostra

Fonte: Elaboração própria, adaptado dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2019)

A seguir apresentamos os dados quantitativos dos cursos técnicos de nível superior do Campus São Luís – Monte Castelo, que podem ser observados na Tabela 3.

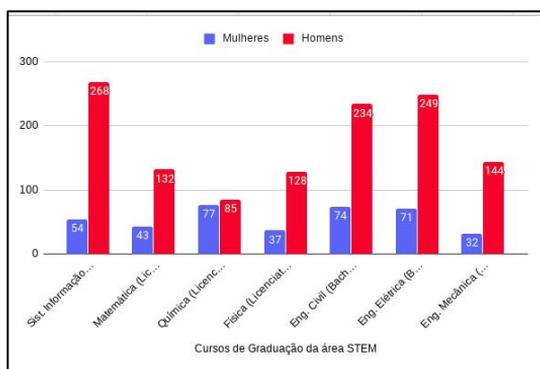
Tabela 3 – Quantidade de alunos/as matriculados/as nos cursos superiores STEM, divididos por gênero (Campus São Luís - Monte Castelo)

<b>Cursos de Graduação da área STEM</b>	<b>Total de Mulheres</b>	<b>Total de Homens</b>
Sistemas de Informação (Bacharelado)	54	268
Matemática (Licenciatura)	43	132
Química (Licenciatura)	77	85
Física (Licenciatura)	37	128
Engenharia Civil (Bacharelado)	74	234
Engenharia Elétrica (Bacharelado)	71	249
Engenharia Mecânica (Bacharelado)	32	144
<b>Total Geral</b>	<b>388</b>	<b>1240</b>

Fonte: Elaboração própria, adaptado dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2019)

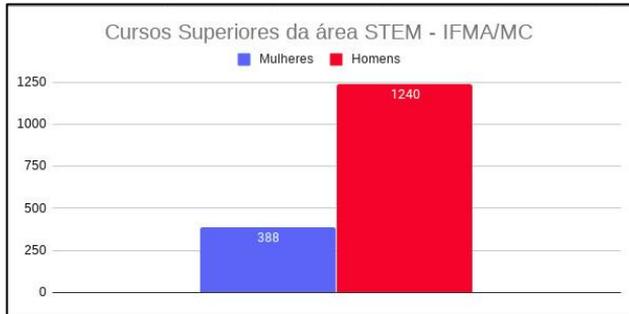
Conforme apresentado na Tabela 3, nos cursos superiores da área STEM, a presença feminina também é bem menor que a presença masculina, assim como nos cursos técnicos, neste caso específico em 100% dos cursos do Campus. Nos gráficos 4 e 5, observamos a representatividade do universo dos alunos/as matriculados/as nos cursos superiores da área STEM (Campus São Luís - Monte Castelo).

Gráfico 4 – Quantidade e gênero de alunos/as matriculados do campus por cursos superiores STEM (Campus São Luís - Monte Castelo)



Fonte: Elaboração própria, adaptado dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2019)

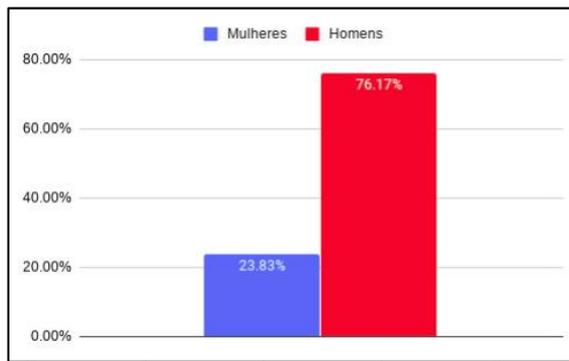
Gráfico 5 - Quantidade e gênero de alunos/as matriculados/as globalmente nos cursos superiores STEM (Campus São Luís - Monte Castelo)



Fonte: Elaboração própria, adaptado dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2019)

Observamos que, a partir dos dados coletados na Plataforma Nilo Peçanha, nos cursos de Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Sistemas de Informação (Bacharelado), e Física, Matemática e Química (Licenciatura – voltada ao ensino) a representatividade de mulheres não ultrapassa os 23,83% conforme exposto no gráfico 6.

Gráfico 6- Proporção e gênero de alunos/as matriculados/as nos cursos superiores STEM (Campus São Luís - Monte Castelo)



Fonte: Elaboração própria, adaptado dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2019)

## Breves Considerações finais

Com base no exposto, podemos observar que o Campus São Luís - Monte Castelo, do Instituto Federal do Maranhão, apresenta um cenário claro de gender gap nos cursos da área STEM tanto a nível médio quanto a nível superior. São poucas meninas e mulheres que procuram por estes cursos no Estado e o gender gap no Campus apresenta-se com uma taxa de 26,17% nos cursos superiores e uma taxa de 19,34% nos cursos técnicos. Triangulando estes resultados com os dados disponibilizados pela OCDE (PISA 2015) e analisados na primeira vertente do estudo, onde se observa a baixa aptidão e pouca

habilidade das meninas na área da matemática, e a diminuta procura por carreiras ligadas às áreas das Engenharia, Ciência e Tecnologia, confirma-se o predomínio da masculinidade nas áreas STEM.

## Referências

- Alencar, A., & Machado, K. (2017). Estimulando mulheres a se desenvolverem em carreias do setor tecnológico: um relato de experiência (pp.84-91). *LAWCC, IX Congreso de la Mujer Latinoamericana en la Computación*. Disponível em <http://www.clei2017-46jaino.sadio.org.ar/sites/default/files/Mem/LAWCC/lawcc-12.pdf>.
- Bastos, L. (2011). *Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA*. Belo Horizonte: UFMG.
- Bybee, R.; McCrae, B. (2011) Scientific Literacy and Student Attitudes: perspectives from PISA 2006 science. *International Journal of Science Education*, 33, 1, 7-26. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2010.518644>.
- Coutinho, C. (2011). Paradigmas, Metodologias e Métodos de Investigação. In *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e prática* (pp.9-41). Lisboa: Almedina.
- 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.
- Ferreira, A. (2005). Ler e escrever também é uma questão de gênero. In T. Leal & E. Albuquerque, (Orgs), *Desafios da educação de jovens e adultos – Construindo práticas de alfabetização*. (pp.71-88) Belo Horizonte: Autêntica.
- Hill, M. M., Hill, A. (2005), *Investigação por Questionário*, Lisboa, Edições Sílabo;
- IFMA. Instituto Federal do Maranhão. (2014). Plano de Desenvolvimento Institucional. Consultado em 20 Janeiro 2020. Disponível em <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2015/07/pdi.pdf>.
- Louro, G. (2006). *Mulheres na sala de aula*. In Priore, M. (Org), *História das mulheres no Brasil*. (8ª ed, pp. 443- 481). São Paulo: Contexto.
- MEC. Ministério da Educação. (2019). Plataforma Nilo Peçanha (PNP). Consultado em 20 Janeiro 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/plataforma-nilo-pecanha/plataforma-nilo-pecanha-apresentacao>.
- OECD (2019). PISA 2018 Results: Where All Students Can Succeed. Volume II. Paris: OECD Publishing. Doi: <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

- MEC. Ministério da Educação. (2019). Relatório Brasil no PISA 2018. Versão Preliminar. Brasília: INEP. Consultado em 28 Fevereiro 2020. Disponível em [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf)
- OCDE (2015). PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education. Volume I. Paris: OECD Publishing.
- Relatório Elsevier Gender in the Global Research Landscape* (2017). disponível em [https://www.elsevier.com/\\_data/assets/pdf\\_file/0008/265661/ElsevierGenderReport\\_final\\_for-web.pdf](https://www.elsevier.com/_data/assets/pdf_file/0008/265661/ElsevierGenderReport_final_for-web.pdf).
- Rosenthal, R., & De Brito Rezende, D. (2017). *Mulheres cientistas: um estudo sobre os estereótipos de gênero das crianças acerca de cientistas*. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14153-coletiva-](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 Genero*. 16(1) 83. <https://doi.org/10.22409/rg.v16i1.747>
- Sanchez, Giovana. (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-mulheres-sao-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 étnico-racial nos livros didáticos de física. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, 2(2). doi:<http://dx.doi.org/10.24219/rpi.v2i2.326>
- Schreiner, C., & Sjøberg, S. (2004). *Sowing the seeds of ROSE. Background, rationale, questionnaire development and data collection for ROSE (The Relevance of 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>.
- World Economic Forum. (2020). *The Global Gender Gap Report*. Geneva: World Economic Forum. Disponível em [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2020.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf)

# EMPODERAMENTO DA MULHER DO SERIDÓ NORTE-RIO-GRANDENSE: INCLUSÃO SOCIAL A PARTIR DO PROGRAMA MULHERES MIL NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE(BRASIL)/CAMPUS CAICÓ

**Maria de Macêdo Azevedo** | Universidade do Minho | pg35911@uminho.pt

**Emília Vilarinho** | Universidade do Minho | evilarinho@ie.uminho.pt

## Resumo

Este trabalho tem como tema o Empoderamento da mulher do Seridó Norteriograndense a partir do Programa Mulheres Mil no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)/Campus Caicó, ministrado no ano de 2018. O mesmo surgiu da necessidade de investigar o êxito do Programa Mulheres Mil para o empoderamento das mulheres que participaram do curso no referido campus. Trata-se de uma política pública que se propõe propiciar às mulheres em situação de vulnerabilidade social a possibilidade de elevação da escolaridade e inclusão social e cidadã através da formação profissionalizante, de maneira a promover o empoderamento e a inserção no mundo do trabalho. Esta pesquisa de natureza qualitativa, cujo método foi o estudo de caso, partiu do seguinte questionamento: Qual o motivo para o regresso à escola? Busca pela empregabilidade ou fator de emancipação? O referencial teórico baseia-se nas contribuições de autores que discutem assuntos relacionados à problemática do empoderamento feminino e a implementação de políticas públicas educacionais destinadas ao combate das desigualdades de gênero e promoção da garantia de direitos às mulheres no Brasil. O instrumento utilizado para coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada com intuito de conhecer as motivações para ingressar no programa, expectativas e contribuições para o capital social, influenciando no empoderamento e emancipação social. A análise dos dados foi inspirada na técnica de análise de conteúdo. Os dados coletados apontam para a importância que o Programa Mulheres Mil representa para o empoderamento de mulheres à medida que proporciona uma formação educacional voltada para a cidadania, tendo como principais resultados o sentimento de empreendedorismo, a elevação da autoestima, interação social e conhecimento sobre os direitos da mulher.

**Palavras-chave:** Empoderamento, Formação Profissional, Programa Mulheres Mil.

## Introdução

É na análise do conjunto de circunstâncias que se materializam o Programa Mulheres Mil, que procuramos analisar os efeitos da formação profissional em costureiro para o empoderamento das mulheres que frequentaram o curso. A construção dos itinerários

formativos deve conduzir ao fortalecimento da autoestima e do sentimento de inclusão, além da formação profissional. Logo, buscamos constatar, empiricamente, a concretização das metas e objetivos perseguidos pelo discurso governamental, que aponta para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária por meio da implementação das políticas públicas voltadas para a empregabilidade e emancipação de mulheres que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Neste contexto, o objetivo geral do estudo, consiste em compreender o empoderamento das alunas do Programa Mulheres Mil no IFRN-Campus Caicó após a conclusão do curso, no ano de 2018. O fortalecimento da educação profissional se faz necessário para o desenvolvimento de habilidades para o trabalho e redução das desigualdades sociais.

Partindo da problemática sobre o papel da mulher na sociedade, questiona-se quais os motivos para regressar à escola por meio de um programa baseado na metodologia do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito que contempla ações de acolhimento, permanência no ambiente das instituições e oportunidade de ingresso no mercado de trabalho. Dessa forma, o processo de pesquisa se norteia a partir dos seguintes objetivos específicos: caracterizar o público alvo nos níveis socioeconômico e educacional; conhecer as motivações que levaram essas mulheres a buscarem o programa; compreender as expectativas das participantes quanto ao impacto do Programa Mulheres Mil no cotidiano profissional e pessoal; identificar os efeitos do Programa Mulheres Mil no capital social, influenciando o empoderamento e emancipação social; compreender o contributo do curso de costureiro do PMM para a melhoria da qualidade de vida das alunas.

Diante da necessidade de programas inclusivos destinados às camadas, historicamente, excluídas da sociedade é relevante pesquisar ações afirmativas destinadas a formulação de projetos destinados ao empoderamento de grupos discriminados, em especial as mulheres.

## **Metodologia**

Os procedimentos metodológicos praticados neste trabalho assume-se como um estudo qualitativo e serão alicerçados nas técnicas de pesquisa reconhecidas na literatura, a partir dos objetivos traçados para a investigação do problema da inclusão social e o empoderamento das mulheres em situação de vulnerabilidade social na região do Seridó do Rio Grande do Norte após a participação no Programa Mulheres Mil. Segundo (Bogdan & Biklen, 1994), o conceito de pesquisa qualitativa se baseia em cinco características, a saber: ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento principal; os dados recolhidos são apresentados de forma descritiva; o interesse dos investigadores predomina sobre o processo e não apenas sobre o resultado; análise de dados de forma indutiva e atenção especial do pesquisador para o significado que as pessoas dão à sua vida.

Segundo Cervo, Bervian e Silva (2007, pág. 27), “método é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um fim dado ou um resultado desejado”.

O estudo de caso foi o método utilizado durante o processo de investigação para responder aos questionamentos propostos sobre o impacto do Programa Mulheres Mil no empoderamento feminino, enquanto mecanismo para o reconhecimento da cidadania e emancipação de muitas mulheres na sociedade.

Já Stake (2007, p. 11), salienta que o estudo de caso “é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes”. As técnicas de recolha de dados praticadas neste estudo foram pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas visando compreender as mudanças relativas ao capital social das alunas como consequência da participação no programa. Conforme Cervo, Bervian e Silva (2007, pág. 60), “cada tipo de pesquisa possui, além do núcleo comum de procedimentos, suas próprias particularidades”.

Para o tratamento e análise dos dados coletados durante a pesquisa, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo que diz respeito ao “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (Bardin, 2016, p. 48).

### *Sujeitos*

Os sujeitos da pesquisa foram trinta alunas do Programa Mulheres Mil, ofertado no ano 2018 no IFRN-Campus Caicó. Este grupo de trabalho é constituído exclusivamente por mulheres e foi composto a partir de requisitos estabelecidos no Edital Nº 09/2018-DG/CA/RE/IFRN. Todas as candidatas responderam a um questionário socioeconômico composto por perguntas objetivas e subjetivas, que buscavam avaliar a condição de vulnerabilidade social como instrumento para classificação e preenchimento das vagas ofertadas.

Para fazer parte do corpus de entrevistas, foram selecionados um total 12 (doze) indivíduos a partir da adoção de critérios de cruzamento entre as variáveis: nível de escolaridade e renda familiar. Contudo, apenas 10 (dez) alunas se dispuseram a participar da pesquisa. Dessa forma, as variáveis possibilitaram ao pesquisador guiar-se pelos parâmetros de baixa escolaridade e menor renda familiar das alunas para, assim, procurar responder ao problema de investigação no que tange à inserção social e profissional das mulheres atendidas.

### **Resultados da Pesquisa**

O resultado da pesquisa realizada foi traçado com base nos relatos das alunas entrevistadas e os assuntos abordados foram expostos de acordo com as dimensões do empoderamento educacional, profissional, social/pessoal e psicológica, conforme trabalhos de Baquero (2012), Costa (2000), Lisboa (2007) e Stromquist (1997).

Segundo Stromquist (1997), o conhecimento é capaz de transformar a visão das pessoas sobre os fenômenos sociais, além de permitir a identificação das condições de opressão a que as mulheres são submetidas e a compreensão de como essas condições podem ser combatidas nos espaços sociais. Com base nos dados coletados, podemos afirmar que a educação proporciona acesso a novos valores e contribui para a emancipação e empoderamento das mulheres na sociedade.

Nesta pesquisa o empoderamento foi abordado a partir de dimensões detalhadas por categorias e subcategorias para evidenciar a percepção das alunas do Programa Mulheres Mil quanto as expectativas e os resultados alcançados após alcançarem a certificação do curso. Os resultados da pesquisa corroboram com uma percepção positiva acerca dos efeitos do Programa Mulheres Mil para o empoderamento das mulheres que participaram do curso no IFRN.

De modo geral, o programa contribuiu significativamente para a vida das alunas, em especial, no que se refere aos aspectos relacionados à cidadania. Outro dado importante, encontrado com a conclusão da pesquisa, diz respeito à avaliação geral do PMMil conforme a percepção apresentada pelas alunas que confirmam os efeitos positivos do programa em relação a elevação da autoestima, interação social, conhecimento sobre os direitos da mulher, elevação da escolaridade e melhoria na relação familiar.

Foi considerando a importância desse programa para o empoderamento de milhares de mulheres, que ressaltamos a necessidade de novas investigações sobre o tema baseadas em experiências vivenciadas e nos percursos perseguidos após a qualificação para que se promovam aperfeiçoamentos e melhorias das políticas públicas.

Por fim, ressaltamos que no aspecto profissional, as expectativas das alunas não foram atingidas, visto o pequeno número de mulheres que ingressaram no mercado de trabalho, porém, esse fato não invalida os benefícios que o programa proporcionou às participantes. Logo, destacamos que o empoderamento é um processo contínuo e que as mulheres o constroem continuamente a depender das possibilidades e da cultura na qual estão inseridas. Destacamos ainda que, a difícil mensuração do empoderamento a curto prazo demonstra que se trata de um caminho a ser percorrido em busca do crescimento individual e coletivo.

## **Contextualização Teórica**

*Programa Nacional Mulheres Mil: escolarização, inclusão social e combate às desigualdades de gênero*

O Programa Mulheres Mil se originou do projeto piloto implantado nas regiões Norte e Nordeste do Brasil no ano de 2007 através de uma parceria entre o Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Cefet), atualmente, Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Association of Canadian Community Colleges (ACCC). O projeto tinha como meta beneficiar cem mil brasileiras que se encontravam em situação de vulnerabilidade

econômica e social, apresentando baixa escolaridade e excluídas do mundo do trabalho (BRASIL 2011).

Além dos objetivos de elevar a escolaridade, ofertar qualificação profissional e tecnológica a jovens e adultos (com faixa etária entre 18 e 60 anos) e contribuir para a inserção no mercado de trabalho, o projeto ainda provocou sentimentos de autoestima e autoconfiança, promovendo melhoria nas relações familiares e no convívio em comunidade.

A partir dos resultados positivos, organizações do Canadá e Brasil resolveram ampliar as ações do projeto para 12 Institutos Federais localizados em diferentes estados do país. Com a adesão de diversos parceiros governamentais e não governamentais foi possível realizar atividades voltadas para a promoção da igualdade de gênero e autonomia das mulheres, formação educacional, erradicação da extrema pobreza e da fome e garantir a sustentabilidade ambiental. Com os benefícios trazidos pelo projeto a essa população econômica e socialmente excluída, o Programa Mulheres Mil foi instituído nacionalmente pela Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011, utilizando uma metodologia de acesso, permanência e êxito, comprometido com a inclusão social e construção de um país mais justo e igualitário destinado a possibilitar o acesso à educação, reduzir desigualdades sociais e econômicas, defendendo a igualdade de gênero e o combate à violência contra a mulher.

No ano de 2014, o referido programa passou a ser executado no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-PRONATEC por meio da iniciativa Bolsa Formação, com carga horária mínima de 160 horas, dando acesso à educação e à possibilidade de inserção no mercado de trabalho para mulheres em situação de vulnerabilidade social. Assim, tal programa se estrutura para alcançar objetivos voltados para a educação, cidadania e desenvolvimento sustentável, possibilitando a inclusão produtiva por meio da oferta de formação ancorada na autonomia e na criação de alternativas para a conquista de um trabalho, e, conseqüentemente, melhora da qualidade de vida de muitas mulheres em suas comunidades.

A importância de aplicar ações direcionadas às mulheres está voltada para o reconhecimento de que a mulher tem função ativa e social dentro da sociedade e que devem ser respeitadas em sua independência, segurança, acesso a recursos e poder para alcance de crescimento pessoal e profissional.

## **Empoderamento e igualdade de direitos**

O acesso equitativo às oportunidades, direitos e deveres promovidos por meio do poder público contribui para o avanço do desenvolvimento humano. No estudo realizado, focamos nas políticas públicas relacionadas à educação como instrumento valioso para proporcionar igualdade entre os gêneros, tanto no espaço público como no privado, com objetivo de promover uma sociedade mais justa e igualitária em termos de direitos, obrigações e benefícios. A implementação de ações direcionadas ao empoderamento feminino contribui para modificar os estereótipos tradicionais sobre o papel da mulher

arraigado na sociedade. Costa (2000, p. 44) se refere ao empoderamento das mulheres como um desafio às relações patriarcais:

“Significa uma mudança na dominação tradicional dos homens sobre as mulheres, garantindo-lhes a autonomia no que se refere ao controle dos seus corpos, da sua sexualidade, do seu direito de ir e vir, bem como um rechaço ao abuso físico e a violação sem castigo, o abandono e as decisões unilaterais masculinas que afetam a toda a família.”

Sob a ótica da legalidade, um conjunto de instrumentos tem sido produzido em referência à igualdade de oportunidade entre homens e mulheres, contudo, o Estado ainda não foi capaz de promover a consolidação de políticas educativas voltadas para a questão da igualdade entre os sexos. Nesse sentido, Rocha (2009, p. 104) assevera que,

“a educação democrática liberal, e mesmo a educação democrática proteccionista, procurando ser igualitária e inclusivas, na lei, podem não passar de “retóricas politicamente correctas, na prática, transformando os discursos de igualdade de acesso e de participação em resultados materiais desiguais, reproduzindo as assimetrias de gênero na escola, naturalizando as desigualdades sociais.”

Os sistemas educativos contribuem para o nivelamento dos sujeitos e criação de uma igualdade meramente formal que coopera para legitimar as desigualdades sociais (Afonso, 2001). Segundo Portugal (2008, p. 2), “o Estado incorporou as estruturas corporativas e reproduz diferenças de classe”. Contudo, a educação como instrumento político pode proporcionar habilidades para desencadear a libertação e o empoderamento dos indivíduos a partir da percepção crítica sobre as visões de mundo e as relações de dominação social. Nesse contexto, a noção de empoderamento perpassa a questão individual indo até a ação coletiva para a reflexão sobre democracia e participação dos sujeitos em comunidade para a melhoria das condições de vida, cidadania e direitos.

As mudanças ocorridas no processo da política educativa e reestruturação do sistema de ensino e aprendizagem ao longo do tempo estão subordinadas aos ditames da economia, no qual, a educação é encarada como um bem comercializável que deve preparar os sujeitos para atender as exigências do mercado, numa concepção de educação baseada na economia do conhecimento, voltada para a promoção da empregabilidade dos cidadãos.

A formulação e implementação de políticas públicas nacionais pelo Estado, na perspectiva de promoção da igualdade de gênero apresentam um caráter assistencialista, porém, não extinguem os obstáculos para conquista da igualdade feminina. Dessa forma, o Programa Nacional Mulheres Mil se encaixa nessa definição por criar oportunidades para mulheres reconhecerem sua condição de subordinação e vulnerabilidade, proporcionando a diminuição das desigualdades de gênero e autonomia feminina com foco na empregabilidade. Assim, o programa busca promover a inclusão produtiva por meio da oferta de formação ancorada na autonomia e na criação de alternativas para a inserção da mulher

no mundo do trabalho, de forma que, suas conquistas possam refletir positivamente na comunidade.

## **Relação do Programa Mulheres Mil com o empoderamento feminino**

A origem do Programa Mulheres Mil vem da trajetória de vida de mulheres que amargam uma realidade sem perspectiva, dominadas pela cultura histórica que se reproduz através dos tempos, refletindo a submissão feminina. A partir desse diagnóstico, foram desenvolvidos mecanismos para promover o acesso às políticas capazes de transformar os saberes em oportunidade de melhorar as condições de suas vidas por meio da formação educacional e profissional necessárias para o aprimoramento do seu potencial produtivo e inserção no mundo do trabalho. Conforme reforça Bourdieu (2012, p. 116) sobre a dominação masculina e sua perpetuação através da economia dos bens simbólicos:

“Excluídas do universo das coisas sérias, dos assuntos públicos, e mais especialmente dos econômicos, as mulheres ficaram durante muito tempo confinadas ao universo doméstico e às atividades associadas à reprodução biológica e social da descendência; atividades (principalmente maternas) que, mesmo quando aparentemente reconhecidas e por vezes ritualmente celebradas, só o são realmente enquanto permanecem subordinadas às atividades de produção, as únicas que recebem uma verdadeira sanção econômica e social, e organizadas em relação aos interesses materiais e simbólicos da descendência, isto é, dos homens.”

De acordo com o Guia Metodológico de Acesso, Permanência e Êxito (2011), o Programa Mulheres Mil possibilita o crescimento humano das mulheres, por meio da melhoria de suas condições de vida, promove a igualdade de gênero, a medida em que se transformam em cidadãs, social e economicamente emancipadas.

O sistema de acesso às políticas públicas deve viabilizar o ingresso e a permanência com êxito de mulheres vulneráveis e excluídas nas instituições de educação profissional e tecnológica, proporcionando-lhes elevação da escolaridade de forma inclusiva e democrática, no intuito de melhorar seu potencial para a empregabilidade e a qualidade de suas vidas e de suas famílias, por meio da equidade de gênero, a emancipação e o empoderamento.

O Programa Mulheres Mil proporciona às participantes, além de qualificação profissional, a troca de saberes e experiências fundamentais para a compreensão do papel da mulher na sociedade e o direito à inclusão produtiva que antes era privilégio apenas dos homens devido às regras preconcebidas que desrespeitam e desvalorizam a mulher. Desse modo, ao longo do tempo, o comportamento feminino esteve pautado em costumes sociais, religiosos e legais que refletiam o sentimento de fragilidade, timidez, paciência,

subordinação, dona de casa e reprodutora, atribuindo-lhe o título de segundo sexo. (Alves & Amâncio, 2013).

Nas últimas décadas, as mudanças sociais, as inovações tecnológicas e os movimentos feministas contribuíram para a emancipação econômica e social das mulheres. Diante dessa realidade, os Institutos Federais aderiram ao Programa Mulheres Mil identificado como política de gênero, que objetiva a inclusão produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade social para ampliação da capacidade de autogestão econômica e social. Ao final do curso, é conferido um certificado a cada estudante do Curso de Formação Inicial e Continuada em Costureiro que deverá demonstrar conhecimentos básicos e específicos de qualificação profissional, cidadania e geração de renda numa perspectiva de transformação positiva da vida das alunas.

## Referências

- Afonso, A. J. (2001). *Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estadonação e a emergência da regulação supranacional*. Educação & Sociedade, 22(75), 15-32.
- Alves, S. C. S., & Amâncio, I. N. (2013). *A inclusão produtiva de mulheres e suas percepções sobre seu papel na sociedade contemporânea*. II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal, RN, Brasil: Instituto Federal do Rio Grande do Norte.
- Brasil. Ministério da Educação. (2011). *Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito*. Brasília, DF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil/publicacoes>
- Brasil. Ministério da Educação. (2011). *Programa Nacional Mulheres Mil: Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável*. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=8598&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8598&Itemid=)
- Brasil. *Portaria n. 1.015, de 21 de julho de 2011*. Institui o Programa Mulheres Mil e dá outras providências. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8589-portaria1015-220711-pmm-pdf&category\\_slug=agosto-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8589-portaria1015-220711-pmm-pdf&category_slug=agosto-2011-pdf&Itemid=30192)
- Baquero, R. V. A. (2012). *Empoderamento: Instrumento de Emancipação Social? – uma discussão conceitual*. Revista Debates, 6(1), 173-187. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099>
- Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (2012). *A dominação masculina*. 11. ed. (M. H. Kuhner, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva, R. (2007). *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Costa, A. A. (2000). *Gênero, Poder e Empoderamento das mulheres. Seminário de aprofundamento do trabalho com gênero no Pró-Gavião* (pp. 35-44). Vitória da Conquista, BA, Brasil: NEIM/REDOR. Recuperado de <http://www.neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2013/11/textosapoio1.pdf>
- Lisboa, T. K. (2007). *Empoderamento de mulheres e participação na gestão de políticas públicas*. II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia. UFSC, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de [http://www.sociologia.ufsc.br/npms/teresa\\_kleba\\_lisboa.pdf](http://www.sociologia.ufsc.br/npms/teresa_kleba_lisboa.pdf)
- Portugal, S. (2008). *As mulheres e a produção de bem-estar em Portugal*. Oficina do CES, nº 319. Coimbra, Portugal: Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/11072/1/As%20mulheres%20e%20a%20produ%3%a7%3%a3o%20de%20bem-estar%20em%20Portugal.pdf>
- Rocha, C. (2009). Políticas e medidas legislativas de gênero em educação: a União Europeia e Portugal. In T. S. A. M., Brabo (Org.). *Gênero, educação e política: múltiplos olhares* (pp. 75-111). São Paulo: Ícone Editora.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. (A. M. Chaves, Trad.) Lisboa: FCG.
- Stromquist, N. (1997). La búsqueda del empoderamiento: em qué puede contribuir el campo de la educación. In M. León (Org.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 75-95). Colombia: TM Editores.



# BUROCRATIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA DOS ESTUDANTES: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

**Altamiro Braga** | Universidade do Minho | bragaaltamiro@gmail.com

**Leonor L. Torres** | Universidade do Minho | leonort@ie.uminho.pt

## Resumo

A presente comunicação é parte integrante da Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, intitulada “A configuração burocrática e a agenda da qualidade na educação básica: limites e possibilidades para a democratização da organização escolar no Brasil e em Portugal”, em curso no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Tendo como objetivo central a análise dos processos de burocratização do sistema escolar e suas implicações ao nível da democratização da educação, procura-se pesquisar, através de um estudo multicase, as possibilidades de participação democrática dos atores escolares. Como proposta metodológica, a pesquisa ampara-se no paradigma qualitativo de investigação e no método do estudo de caso – na modalidade estudo multicase – e inclina-se para a natureza comparativa entre as realidades escolares brasileiras e portuguesas. Contudo, a presente comunicação incide sobre uma vertente específica desta pesquisa: a participação dos estudantes na vida política de uma das escolas públicas brasileiras pesquisadas, sob a ótica dos professores. A recolha de informações baseou-se na análise documental (normativos, discursos e relatórios produzidos nos contextos internacional e nacional e, igualmente, documentos específicos da organização escolar) e na administração de um inquérito por questionário aos professores além de entrevista semi-estruturada aos gestores da escola estudada, com o intuito de perceber o espaço e as possibilidades de participação e atuação política dos estudantes nos rumos da escola. Os resultados preliminares do estudo apontam para um panorama escolar altamente burocratizado nos seus modos de estruturação e funcionamento que impõe certos limites à participação democrática dos estudantes, o que pode tender para a baixa abertura, por parte dos professores e da organização escolar, à participação democrática dos estudantes. A pressão constante para a produção de resultados com vista à concretização de metas e à conquista de posições competitivas no mercado educacional, tem vindo a comprimir o tempo e espaço escolar, a intensificar e burocratizar o trabalho (de professores e de estudantes) e a esvaziar o potencial democratizador da escola pública.

**Palavras-Chave:** Escola, Burocracia, Democracia e Participação.

## Introdução e contextualização geral

O presente texto, parte integrante da tese de doutoramento em curso no Instituto de Educação da Universidade do Minho sob o título de “A configuração burocrática e a agenda da qualidade na educação básica: limites e possibilidades para a democratização da organização escolar no Brasil e em Portugal” discute acerca das possibilidades de participação democrática dos estudantes em uma escola de educação básica, no estado de Minas Gerais, no Brasil. A discussão transita por contextos que tentam investigar as possibilidades de um ambiente democrático na escola frente as tendências altamente burocratizadas que ocupam as instituições e conduzem os professores, e a organização escolar de uma forma geral, a um modelo de gestão e convivência baseado numa perspectiva de um corredor único por onde transitam as decisões das escolas.

Através do panorama exposto, as linhas que seguem norteiam-se através do objetivo geral de investigar o grau de participação democrática dos estudantes do ensino secundário de uma escola brasileira frente à burocratização do trabalho docente. O objetivo faz-se presente sobretudo para a percepção do quão embaraçoso pode ser para a escola, e para a participação democrática nas escolas, o processo de sufocamento dos professores a partir de uma busca por padrões de qualidade e alcance das metas impostas pelos sistemas educativos.

### ***Fazer muito em pouco tempo: cercamento da vida profissional dos professores.***

O contexto da qualidade, a corrida por pódios, obtenção de índices de aproveitamento, scores, dentre outros, e a filosofia de uma escola que estimule a concorrência, competição entre si e entre outras escolas, estabelece um cercamento intenso na vida dos profissionais da educação na perspectiva de alcance dos números estabelecidos.

A competição, os índices de qualidade e o ranqueamento entre escolas, estabelece um panorama de trabalho no qual são exigidos dos professores um ritmo de produção industrial e que precisam ser produtivos em *full time*. Com a *hiperburocratização* do trabalho dos professores e a regulação virtual da vida dos profissionais, os docentes são enquadrados num contexto de trabalho que não difere os espaços: trabalha-se muito em casa e na escola e onde mais estiver conectado (Lima, 2015).

A busca por resultados representa a total reconfiguração da essência da função escolar. Além dos impactos sobre o panorama pedagógico que instaura um cenário de constantes avaliações, a escola passou a assumir um papel que abraça uma série de responsabilidades que não apenas ensinar determinados conteúdos programáticos.

Bauman (2001) considera que as relações presentes nestes tempos líquidos transformaram as formas de trabalho e envolveram os trabalhadores numa espiral de difícil desassociação. Este fenômeno insere os trabalhadores no processo de precarização de suas atividades devido às constantes alterações do mundo do trabalho em ordem global. Desta forma, busca-se maior performatividade e, conseqüentemente, esta prática não deixou de afetar o trabalho dos professores.

É importante frisar que os tempos escolares ou o padrão de atendimento da oferta escolar está intrinsecamente vinculada aos horários comerciais e de trabalho. Neste sentido, a escola adaptou-se à realidade industrial. Em outras palavras, a escola absorveu a filosofia do trabalho, da reprodução do capital para si e, desta forma, passou a funcionar em paralelo ao ritmo do trabalho. Não por acaso, as famílias deixam seus filhos nas escolas e seguem para os seus respetivos locais de trabalho e, comumente, ocorre o contrário na busca dos filhos nas escolas após o término do dia de trabalho (Fernandez Enguita, 1989). Este exemplo serve para ilustrar que a escola e o trabalho dos professores ganham funções além daquelas que já são naturais da escola, sobretudo na perspetiva da educação de massas.

A escola passa, então, a envolver-se de forma muito intensa numa gama de atividades que possa suprir as necessidades de pais e patrões para que o capital continue a se reproduzir enquanto as crianças estão na escola. A escola de massas, que possui a sua gênese em paralelo da intensificação da realidade industrial, cria uma série de transformações na atuação dos professores e, inclusive, na qualidade do trabalho dos professores e qualidade dos docentes (Formosinho, 2009). Em outras palavras, esta perspetiva pode ser observada quando Lelis (2012, p.156) afirma que:

[...] o trabalho do professor se caracteriza hoje pela intensificação e complexificação do próprio trabalho. Não se trata apenas de aumento de tempo do trabalho, mas também da ampliação das tarefas a que os professores são chamados a desempenhar, seja pelas mudanças na composição social do público escolar, seja pela implementação de reformas educacionais com visíveis impactos no cotidiano do trabalho em sala de aula.

Após a passagem de muitas décadas, inclusive da virada dos séculos, nos moldes da educação de massas, esta perspetiva que se torna global – de educar de forma maciça as sociedades – impõe à educação e à escola altas doses de responsabilização. Neste sentido, o *zeitgeist* expresso em cada período no qual a escolarização se inscreve cumpre funções específicas e particulares de políticas vigentes, especificidades culturais de uma época, transformações económicas, dentre outras situações. Assim, serão perceptíveis as investidas sobre a educação na manutenção de um espírito industrial ou de viés que condiz às necessidades de formação de um Estado Nacional, afinal “[...] o seu papel é decisivo na construção do Estado-Nação; seu papel na mobilização nacional antecipa o advento da industrialização, a sua expansão mundial dá-se segundo a mesma forma institucional” (Gomes, 2001, p.140).

Esta configuração de escolas que a educação formal propôs ao longo dos tempos contribuiu para esta série de desarranjos que encontramos na vida profissional dos docentes e que fazem parte de uma rede de problemas que forma o espaço escolar: a adaptação a um modelo sequencial de educação no qual as massas são envolvidas. Neste panorama, acrescenta-se que a perspetiva da educação de massas exclui, com frequência, a participação de professores e estudantes da construção do seu espaço de convívio, o que

acarreta para a escola uma possibilidade significativa de conflitos maiores e mais intensos. Este cenário pode ser observado quando Arroyo (2004, p. 383) afirma que:

Relato as análises feitas em dias de estudo em que os professores se defrontam com esta questão tão delicada e tão pouco debatida: qual o peso determinante da estrutura escolar e da engrenagem férrea que articula e submete o trabalho dos mestres e alunos? O mal-estar nas escolas é apenas um problema de condutas dos alunos? Da falta de diálogo e compreensão mútua?

Esta passagem de Arroyo (2004) nos convida a refletir acerca da verticalidade dos conflitos que fazem parte da escola e da atuação dos docentes. Dissertar sobre as várias demandas a que estão submetidos a escola e os professores nos faz perceber a existência de certa cegueira inevitável sobre a ressignificação do espaço escolar. Em outras palavras, a carga de responsabilização dos professores é intensa e, neste sentido, o encontro de caminhos que possam estabelecer novas formas de convívio transparecem, com frequência, particularmente limitados.

Em última análise, é de suma importância, para contextualizar a sobrecarga a que a escola e os professores atravessam, ter como ponto de partida o desenvolvimento da sociedade do trabalho, da informação e da ampliação da divisão do trabalho. Nesta perspectiva, tem-se uma nova formatação da escola que, agora, com ainda mais intensidade, passa a desempenhar múltiplas funções. Inclui-se neste panorama, a inserção da mulher no mercado de trabalho e o conseqüente alargamento das escolas para crianças o que passou a ser fator de grande influência nas gêneses das escolas em tempo inteiro, em Portugal, ou escolas integrais, no Brasil (Bruschini & Ricoldi, 2009).

Grandes transformações vividas pelas sociedades, passaram a imputar à escola funções cada vez mais diversas. Educa-se para a vida profissional, para obtenção de uma formação específica e técnica, vê-se o crescimento de escolas bilíngues que envolvem os estudantes a aprenderem mais de um idioma desde a primeira infância, a antecipação intensa da rotina de exames de acesso para os cursos universitários já nos primeiros anos de escolarização, dentre outros fenômenos que se tornaram comuns ao espaço escolar. Este contexto de escola multifunção e que consiga absorver todas as necessidades que surgem na vida social é cada vez mais comum e não priva de responsabilizar, com frequência, a educação por determinadas falhas que determinados segmentos da sociedade podem vir a sofrer ao longo do tempo.

A escola tem se transformado em uma vilã do desenvolvimento, pois a ela são imputadas as responsabilidades e, com intensidade, sobretudo nas instituições públicas, a elas são negadas, muitas vezes, as condições para o alcance das metas exigidas. O equilíbrio de condições e resultados na vida escolar – ou o desequilíbrio – são notavelmente sentidos, discutidos e colocados na ordem do dia. A este respeito, Mersheth (2018, p.11) afirma que:

Ao redor do mundo, legisladores, líderes da Educação, políticos locais, regionais e nacionais, famílias e comunidades parecem concordar em um ponto: o que acontece nas salas de aula, durante a Educação Básica, é significativo e influencia o que e como as crianças aprendem, e suas experiências na escola impactam decisivamente como o professor exerce papel fundamental nessa aprendizagem, ele deve receber formação e apoio excepcional tanto de instituições especializadas quanto da escola em que ensina.

O panorama desenvolvido ao longo destas linhas nos envolve em uma profunda e necessária discussão acerca da crescente e sempre presente onda de responsabilização das escolas em campos intermináveis de análises. A escola situa-se numa posição de particular destaque e, muitas vezes, vê-se num enquadramento de termômetro daquilo que corre bem ou não em diversos campos da sociedade. Com efeito, os danos sobre a saúde dos professores e do espaço escolar a partir do prisma da intensa delegação de atividades e responsabilidades às organizações educativas pode ser cada vez mais intenso.

A perspectiva supracitada surge, sobretudo, quando se percebe o grau de aprofundamento das relações de trabalho, da individualização da sociedade e das cada vez mais frequentes formas precoces de envolver os estudantes em graus complexos de aprendizagem e exigir dos mesmos resultados e reconhecimentos igualmente precoces. Estas demandas constantes são, antes de tudo, a mão impositiva do Estado e da lógica global que nos alimenta de novas necessidades constantemente e que finda por pressionar as organizações educativas. Este cenário pode ser percebido quando avaliamos que, segundo Gomes (2001, p.145):

A escola não é a concretização conseguida ou falhada de princípios morais ou de um projecto fatalmente determinado por certas circunstâncias históricas, mas antes um arranjo justaposto, permanentemente actualizado, de discursos, tecnologias e princípios disponíveis em cada momento que assim definem um jogo de dependências entre o que se faz e o que se pode fazer e delimitam o que se diz e o que se pode dizer. Afastamo-nos, pois, do historicismo que encontra na prática política do Estado um papel taumatúrgico capaz de reduzir à insignificância o campo discursivo e de práticas em que opera. Apresenta como uma alternativa analítica à visão funcionalista de uma escola que tente corresponder às necessidades de um específico refirme de acumulação capitalista ao integrar as disrupções provocadas pela urbanização e pela industrialização, substitui-a por uma visão hiper-funcionalista que compreende enquanto construção social que reflecte a lógica de o Estado-nação produzir cidadãos e o sistema mundial criar subjetividades semelhantes reconhecíveis.

## Metodologia

Na sequência do delineamento das técnicas de recolha de dados, destaca-se a utilização das entrevistas aos principais grupos de gestores do espaço escolar – direção e coordenação/supervisão pedagógica. As entrevistas visaram intensificar a análise do nível de vivência democrática no espaço escolar e captar, ainda, o ponto de desenvolvimento das políticas burocráticas e da consolidação do discurso da qualidade em educação. Na perspectiva das entrevistas, faz-se necessário avaliar que:

[...] é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (Lakatos & Marconi, 2003, p.195).

Entre os diversos tipos de entrevistas possíveis, optou-se pela entrevista semidirética ou semiestruturada. Com efeito, este meio de investigação que conta com certa mobilidade em sua aplicação, tanto no que toca ao roteiro da entrevista quanto ao público alvo, permitiu um maior ganho nas informações recolhidas. A esta perspectiva é necessário afirmar que:

[...] nunca podemos dizer que as entrevistas exploratórias em investigação social são rigorosamente não diretivas. Com efeito, a entrevista é sempre pedida pelo investigador, e não pelo interlocutor. Refere-se mais ou menos diretamente ao tema imposto pelo investigador, e não àquilo a que o investigador deseja falar. Finalmente, o seu objetivo está ligado aos objetivos da investigação, e não ao desenvolvimento pessoal da pessoa entrevistada. Tudo isso soma muitas diferenças, e não são pequenas. É por isso que se fala cada vez mais de entrevistas semidirectivas ou semiestruturadas. (Quivy, 2005, p.76)

Destaca-se que as entrevistas foram estabelecidas diante do panorama da questão de partida, objetivos e hipóteses que norteiam a composição da tese de investigação. Contudo, para estas breves linhas, o apoio sobre os mesmos itens listados anteriormente causou um efeito positivo para o desenvolvimento da discussão. As entrevistas, é importante frisar, carregam uma particularidade, sobretudo quanto ao seu potencial de levantamento de dados, de serem capazes de absorver uma significativa capacidade de informações acerca de uma temática específica. A este respeito, Gil (2008, p.109) salienta que “[...] muitos autores consideram a entrevista como a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia”.

As entrevistas estabelecidas fazem-se presente através da perspectiva de evidenciar os posicionamentos dos gestores e professores da escola pesquisada acerca da problemática trabalhada ao longo da investigação naquilo que envolve a escola, as possibilidades de uma

participação democrática dos estudantes em seus rumos frente ao contexto burocrático e possessivo quanto ao alcance da qualidade em educação. Contudo, a organização do rumo da entrevista, baseada em um panorama semiestruturada ou semidirectiva, implicou em um contexto em que as perguntas estabelecidas representam, com efeito, uma estrutura a se guiar e não uma pergunta a ser feita mecanicamente, como a entrevista estruturada. Gil (2008, p.115) destaca certa diferença no contexto em que envolve uma entrevista estruturada quando afirma que:

A preparação do roteiro depende da definição do tipo de entrevista a ser adotado. Numa entrevista informal, basta definir os tópicos de interesse, ficando o seu desenvolvimento por conta das habilidades do entrevistador. Já nas entrevistas estruturadas, esse processo assemelha-se bastante à redação do questionário (Gil, 2008, p. 115).

### ***Entrevistas aos gestores da escola – Considerações parciais dos dados levantados.***

A perspectiva da aplicação das entrevistas considerou o público alvo de gestores da escola. Por gestores, nesta comunicação, consideram-se diretor e coordenador pedagógico. Com efeito, as entrevistas sobre estes dois atores importantes da vida escolar da instituição pesquisada forneceram importantes argumentos para a construção do mosaico analítico sobre as entrevistas. Os argumentos incidem, principalmente, na perspectiva da construção da dinâmica escolar, ou seja, na forma como a escola é administrada assim como a rotina de atividades delegadas aos professores. Desta forma, é possível ter uma visão específica das motivações que condicionam o trabalho dos professores num determinado ritmo ou padrão de conduta.

Destaca-se que a análise das entrevistas considerou, particularmente, o foco na centralidade das respostas que apontam para certas frequências de respostas que correspondam a um núcleo temático específico, como consideram Gil (2008) e Lakatos & Marconi (2003). Com efeito, esta perspectiva analítica considera a repetição – ou frequência – de determinadas temáticas nas respostas dos entrevistados e, desta forma, é possível gerar um enquadramento geral das respostas obtidas vinculando-as aos objetivos pré-estabelecidos.

Através das entrevistas pôde-se verificar a existência de uma perspectiva administrativa largamente vinculada às demandas do órgão central de planejamento e inspecção da educação no Estado de Minas Gerais, a SEE/MG (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais). Tal cenário está muito envolvido à execução de tarefas e a um controle intenso da vida escolar e profissional dos professores. Todo este processo de execução de tarefas demandadas pela SEE/MG, segundo as informações levantadas no desenvolvimento das entrevistas, está na órbita do alcance de metas que procuram expor níveis de qualidade nos resultados da escola. Neste sentido, constatou-se determinado padrão de respostas que apresentavam uma certa frequência de temas que foram por nós considerados no momento desta análise preliminar.

A concepção de uma centralidade das respostas que apontam para a formação de um padrão analítico mais ou menos homogêneo contribuiu para o processo de interpretação das entrevistas. Com efeito, as análises, parcialmente obtidas, apontam para a concentração de respostas dos dois gestores da escola em cinco campos importantes de análise: excesso de trabalho, pouco tempo disponível para a execução de tarefas, a quantidade de alunos por turma, as demandas da secretaria estadual de educação do estado de Minas Gerais e as limitações estruturais da escola investigada. Todos estes cinco tópicos estão relacionados a fatores que limitariam a participação dos estudantes na vida democrática da escola.

Através desta perspectiva exposta, foi gerado o esquema gráfico a seguir que procura contextualizar, através de um panorama visual, a tendência das respostas dos entrevistados para o entendimento destes aspetos que limitam a baixa participação dos estudantes no espaço escolar e nas decisões da escola (Figura 1).

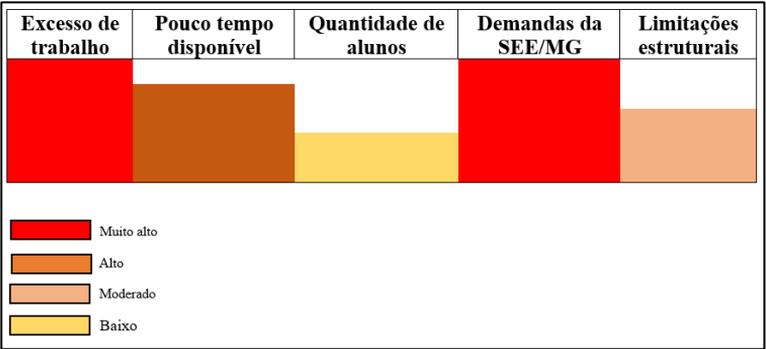


Figura 1 – Padrão de centralidade das respostas: palavras-chave

Como é possível observar, as maiores frequências de respostas dos dois entrevistados da gestão da escola investigada apontaram para o excesso de trabalho, o cumprimento das demandas da SEE/MG e o pouco tempo disponível para a abertura de espaços democráticos para os estudantes e, conseqüentemente, registra-se uma tímida participação dos estudantes na vida política da escola, fato que corresponde a uma espécie de resposta do corpo discente a estrutura estabelecida sobre a escola, ou seja: ausência de espaço para a participação. Ainda que considerações que envolvem a quantidade excessiva de alunos e as limitações estruturais da escola tenham sido levantadas, elas ocupam posições inferiores frente às naturezas de respostas anteriores.

Com efeito, este contexto investigativo confirma a tendência de burocratização intensa do trabalho dos professores. Desta forma, através da análise dos dados preliminares da pesquisa, há uma veemente tendência ao vínculo de burocratização do trabalho docente e baixa participação democrática dos estudantes no cotidiano escolar. Em outras palavras: reservadas uma série de variáveis que ainda poderão ser levantadas, esta é uma realidade entre os dois vértices de análise. Destaca-se que, com essa frequência de respostas, as formas de organização da escola estão intimamente relacionadas às relações que ali são estabelecidas. Percebe-se, portanto, uma tendência em envolver o ritmo de trabalho

docente, através de uma organização da gestão da escola, ao intenso cumprimento de metas e, desta forma, a gradativa limitação de espaços democráticos no ambiente escolar.

### **Os inquéritos por questionários**

A proposta estabelecida na presente comunicação quanto à aplicabilidade dos inquéritos por questionário visou, principalmente, a captação de informações acerca da atuação dos professores e se estes vêm espaço favorável para a participação democrática dos estudantes no ambiente escolar. Com efeito, este é um cenário que possui um potencial diferenciado para ser captado através dos inquéritos por questionários, já que, uma vez aplicados, os inquéritos podem traduzir com particular relevância importantes percepções dos professores da escola analisada.

O inquérito por questionário fez-se presente para a busca de respostas acerca da delimitação fundada nas hipóteses de investigação, pergunta de partida e objetivos específicos da tese em andamento. Na sequência deste esquema analítico considera-se elevadas as possibilidades de alcance de informações preciosas para o entendimento do campo de estudo e das relações existentes entre os atores das escolas e suas percepções sobre a dinâmica das instituições escolares.

A caracterização geral do inquérito por questionário desenvolvido por esta investigação enquadra-se no contexto do questionário estruturado em questões abertas, fechadas e dependentes, na perspectiva de ordenação a que sugere Gil (p.122). Este cenário permite uma possibilidade maior de envolvimento com o inquérito oferecendo meios para a percepção de graus de intensidade em determinados questionamentos, relações em outras e, ainda, a interpretação de descrições elaboradas pela população inquerida. No panorama deste percurso metodológico, é importante frisar que:

Os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). Ao possibilitar o acesso ao que está 'dentro da cabeça de uma pessoa', estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças). Os questionários e as entrevistas podem também utilizar-se para revelar as experiências realizadas por cada um (biografia) e o que, em determinado momento, está a decorrer (Tuckman, 1994, p.307).

Quanto ao público alvo da aplicação de questionários, destaca-se que o corpo docente faz parte de uma relação estratégica ao ponto de vista desta investigação naquilo que toca à preciosidade das informações a serem colhidas. Professores estão numa posição de mediação entre o que se planeja para o ambiente escolar, na figura das políticas educativas e gestão escolar, e o público que as recebe, ou seja, os estudantes. Neste sentido, deve-se destacar a importância de questionários aos professores por estarem situados numa situação de alto valor analítico. Contudo, é importante destacar que "Quando trabalhamos com um

questionário, contrariamente ao que acontece quando utilizamos entrevistas livres ou estruturadas, não há uma compreensão, mais ou menos sistemática ou intuitiva, da coerência das respostas de um só indivíduo” (Ghiglione & Matalon, 1997, p.110).

### **Considerações parciais aos inquéritos por questionário aos professores**

A aplicação dos inquéritos por questionário considerou uma participação de vinte e sete professores da escola investigada. Destaca-se que a altura da aplicação dos inquéritos não corresponde aos números finais para a conclusão do tratamento dos dados recolhidos para a tese o que, certamente, poderá consistir em alterações da intensidade das informações. Ainda que em patamares preliminares, as informações conduzem-nos a levantar um significativo padrão de respostas dos professores acerca da reduzida abertura da escola para a participação democrática e na conseqüente baixa participação dos estudantes nas decisões da escola.

A partir da análise pôde-se constatar em níveis preliminares frequências de respostas que apontam para uma limitada participação dos estudantes, a partir da análise dos professores, na vida política da escola. Com efeito, a soma de 62,9% dos professores que responderam ao inquérito por questionário analisam a participação dos estudantes enquanto “baixa” ou muito “baixa”. Este cenário está, de facto, alinhado com a perspetiva da burocratização do cotidiano escolar apontado pelas entrevistas aos gestores da escola.

Em última análise, abre-se a discussão que a burocratização das estruturas de organização da escola pressupõe um ritmo menos participativo do ambiente escolar. Com efeito, uma escola preocupada em alcançar as metas, *rankings* e demandas que são exteriores às suas decisões e que se mantém em constante estado de vigília das autoridades públicas, certamente apresenta está menos aberta para participações democráticas e discussões políticas.

Por fim, numa perspetiva de espacializar os dados preliminarmente levantados para a discussão desta comunicação, chegamos ao seguinte cenário (Figura 2):

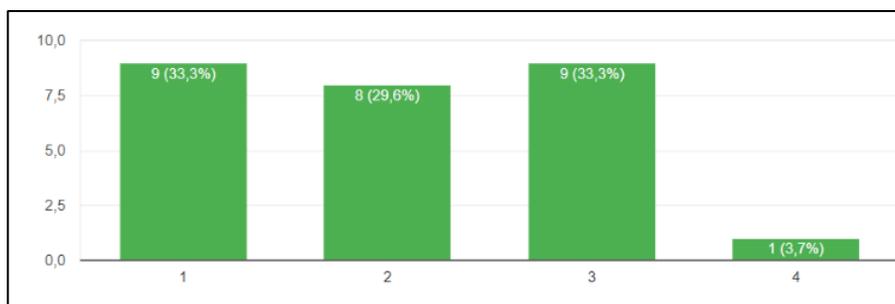


Figura 2 – Padrão da intensidade de respostas dos professores ao inquérito por questionário

## Discussão dos resultados e considerações preliminares

A comunicação presente, parte de análises preliminares de pesquisa de doutoramento em curso, pautou-se em investigar as possibilidades de participação democrática dos estudantes e, sobretudo, o espaço a que é disponibilizado pela escola, gestores e professores para a ocorrência desta participação. A pesquisa partiu da análise dos professores sobre a participação democrática dos estudantes nos rumos da escola com o intuito de averiguar de que forma as tendências de burocratização do trabalho docente e do funcionamento da escola aplicariam limitações à participação dos estudantes na política da escola.

Com efeito, a partir da padronização metodológica baseada na utilização de técnicas como a aplicação de inquéritos por questionários aos professores e entrevistas aos gestores da escola, pôde-se levantar componentes de dados – ainda não oficiais ao nível da tese de doutoramento em curso – que apresentaram especificações importantes para apreciação geral do panorama investigado. Através das análises feitas foi constatado o envolvimento dos professores e gestores da escola num ritmo intenso de trabalho e sobretudo de com o carácter de prestação de contas para a SEE/MG no sentido de garantias de padrões de qualidade de ensino e resultados positivos dos estudantes. Esta perspectiva aponta, com efeito, para um cenário burocratizado da escola e que afeta largamente o desenvolvimento da participação democrática dos estudantes na vida política da escola.

Em contrapartida, as entrevistas e inquéritos por questionário evidenciam, ainda que de forma preliminar, o baixo incentivo dos professores para a participação dos estudantes na vida política da escola. Esta face pode ser percebida na representação gráfica a seguir (Figura 3):

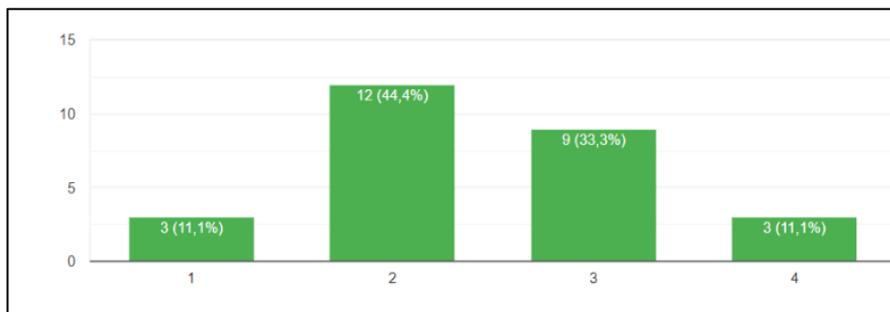


Figura 3 – Nível de incentivo dos professores à participação política dos estudantes da escola investigada.

Em última análise, esta perspectiva traz a tona o cenário composto por certa inclinação a resolução de demandas feitas pelos órgãos centrais em detrimento do estímulo à participação dos estudantes. Com efeito, a condução da escola para a prestação de contas alimenta um ambiente emaranhado em rotinas burocráticas que, de facto, torna a própria atuação dos professores limitadas ao cumprimento das tarefas exigidas ao corpo docente.

## Referências

- Arroyo, Miguel G. (2004). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes.
- Bauman, Zygmunt (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bruschini, M.C., Ricoldi, A.M. (2009). Família e Trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, jan./abr. pp. 93-123.
- Fernandez Enguita, Mariano (1989). *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Formosinho, João (2009). Ser professor na escola de massas. In: Formosinho, João (coord). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Gil, Antônio Carlos (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, Rui (2001). A globalização da escola de massas: perspectivas institucionalistas e genealógicas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.61, dezembro, pp.135-367.
- Lakatos, Eva & Marconi, Marina (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Lelis, Isabel (2012). O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan./abr, p. 152-174
- Lima, Licínio (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Revista Educação e Pesquisa*, 41, n. especial, 1339-1352.
- Mersheth, Katherine K. (2018). *Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil*. São Paulo: Moderna.
- Torres, Leonor & Palhares, José (2016). Escalando o pódio: a performatividade acadêmica no ensino secundário. In Mariana G. Alves, Leonor L. Torres, Bruno Dionísio & Pedro Abrantes (Orgs.). *A Educação na Europa do Sul. Constrangimentos e desafios em tempos incertos*. Atas da I Conferência Ibérica de Sociologia da Educação. Lisboa: APS, pp. 615-640.
- Tuckman, Bruce W. (2000). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

# EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E INVESTIGAÇÃO: OS DESAFIOS LATENTES.

**Nuno Miranda e Silva** | Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Univ. de Évora e Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo | nunosilva@aemn.pt

**Sónia Pereira Dinis** | Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora | soniapsidinis@hotmail.com

## Resumo

O campo da educação tem vindo a ser caracterizado pela sua natureza complexa. Contudo, têm estado em falta reflexões que esclareçam o significado da complexidade; e os desafios que emergem da dialética complexidade-educação mantêm-se latentes, o que pode estar a contribuir para que o significado da expressão seja neutro e afastado da ciência. Portanto, o que queremos dizer quando, na educação, falamos de complexidade? Assim, nosso objetivo é contribuir para que a complexidade adquira um significado científico e partilhado nas Ciências da Educação e debater os seus impactos na investigação e intervenção educativa, através de um ensaio reflexivo.

Começamos por propor que a expressão deve ter um entendimento polissémico, significando (a) a interação espontânea entre agentes simultaneamente livres, autónomos e interessados, (b) que resulta em incertezas e na emergência de adaptações. Para reflexão sobre os impactos que tal conceito tem na educação, tomamos os contrastes entre os sistemas simples e complexos. Quanto à sua natureza, os ambientes simples estão sujeitos a relações lineares e de causa-efeito; os ambientes complexos estão preenchidos de agentes livres e autónomos, cujas interações fazem emergir surpresas – traduzindo o caráter não linear do sistema. Em consequência, enquanto nos ambientes simples é possível fazer previsões seguras sobre o futuro a partir do conhecimento anterior e, consequentemente, reduzir o sistema a modelos fatoriais, nos sistemas complexos o conhecimento é sempre provisório e o sistema não pode ser captado por modelos redutores da realidade, uma vez que a exclusão de qualquer um dos seus agentes poderia significar a exclusão do fator que explicaria as evoluções.

Metodologicamente, enquanto nos ambientes simples, podem ser implementadas atividades por planeamento, replicação de boas práticas e experimentação de fundamento linear, nos sistemas complexos procura-se compreender o que atrai os agentes e gerir as condições em que estes interagem, para que delas emergjam inovações. Nesse caso, a intervenção e a investigação sobre ambientes complexos, como as escolas, deve assentar na disposição do sistema; em experiências *safe to fail*; e na identificação dos pontos de atração. Assim, as Ciências da Educação estão desafiadas a renovar metodologias para que sejam coerentes com o caráter complexo, incerto e surpreendente da educação.

**Palavras-chave:** educação, complexidade, investigação.

## Introdução

O campo da educação tem vindo a ser caracterizado pela sua natureza complexa e, em certa medida, tem-se tornado comum abrir artigos, conferências e reflexões com esse enquadramento. Contudo, têm estado em falta reflexões que esclareçam o significado da complexidade; e os desafios que emergem da dialética complexidade-educação mantêm-se latentes, o que pode estar a contribuir para que o significado da expressão seja neutro e afastado da ciência.

Encontramos, aqui, a justificação para uma reflexão aprofundada sobre assunto. É que as Ciências da Educação assumem - apropriadamente - obrigações de rigor e, em simultâneo, reconhecem e acolhem um objeto plural (Amado, 2011) (assistido por vontades, desejos e outras subjetividades) que promove encontros entre áreas científicas que não estão - e, provavelmente não devem estar - unificadas. Elas movem-se na complexidade, e procuram a reciprocidade necessária para que as várias áreas possam, como antecipou Guy Berger (2009), “[...] articular aquilo que estava separado”. Não podemos, por isso, dispensar a compreensão da expressão que pode, exatamente, ajudar a entender o objeto que estudamos.

Portanto, o que queremos dizer quando, na educação, falamos de complexidade?

É esta problemática que nos propomos discutir – no campo do debate acerca da natureza, estatuto e identidade das Ciências da Educação - através de um ensaio reflexivo que ofereça vias para um consenso em torno do construto “complexidade”, contribua para debater os seus impactos na investigação e na intervenção educativa e para desocultar desafios que podem estar latentes e pouco compreendidos – ainda que operantes. Começamos por conceptualizar a complexidade e, em seguida, tomamos os contrastes entre os sistemas simples e os sistemas complexos para discutir os impactos da complexidade na educação, em particular nas práticas e na investigação. Terminamos com apontamentos orientados para a investigação em educação e para as políticas que organizam as práticas educativas.

### **Complexidade: Expressão polissémica.**

A complexidade ganha expressão nos nossos dias, porque, na sua essência, está a capacidade de relacionamento e interação entre agentes. É o mundo pós-moderno, encaminhado para a liberdade, que propicia o aumento da comunicação entre os povos e da influência recíproca – por outras palavras, o mundo complexifica-se quando os pontos de vista se multiplicam, as pessoas se juntam e se sentem livres para trocar ideias e a ciência vai assumindo os limites do pensamento linear e de causa-efeito (Prigogine, 1996). Nessas condições, os produtos dos relacionamentos humanos tornam-se incertos e perde-se o poder de prever o futuro – eis a raiz da complexidade!

Esta gênese antecipa os elementos que permitem construir o conceito. Dedicamo-nos, por isso, às características que a expressão inclui e aos impactos dessas características. São, em nosso entender, estes dois elementos que permitem um construto de complexidade

## 2.1. *Caraterísticas*

Um sistema complexo é constituído por muitos agentes, cuja interação tem impactos profundos na realidade e na forma como a procuramos conhecer e organizar. Esses agentes são caracterizados por serem livres (têm a capacidade para interagir), autónomos (decidem como e quando fazê-lo) e, simultaneamente, interdependentes (não podem alcançar os seus objetivos sem a colaboração com outros, mesmo que os outros tenham objetivos diferentes e, eventualmente, contraditórios).

O segundo ponto-chave da complexidade é a interação. Uma vez que os agentes interagem entre si, fazem-no a partir de problemas locais e estabelecem relações de reciprocidade e influência constante – uma vez que comunicam permanentemente, vivem num estado denominado longe do equilíbrio, em que a realidade está permanentemente a ser desafiada. Para transportar estas características para imagens da educação, a complexidade ocorre quando os alunos interagem entre eles, influenciando o ambiente da sala de aula; o que pode levar o professor a repensar estratégias ou a conversar com colegas, em busca de similaridades e soluções e resultar na origem de novas formas de atuar na aula (portanto, pode resultar em inovação). Esta forma de estar é relativamente comum nas escolas e nos espaços educativos. Este parágrafo ilustra o terceiro ponto chave da complexidade: a emergência de adaptações.

O sistema ganha a capacidade de espontaneamente, criar adaptações. Essa espontaneidade significa que não há dependência de estruturas hierárquicas – como quando as próprias escolas implementam estratégias novas e influenciam a forma como o sistema educativo é regulado (ver, por exemplo, Justino & Batista, 2013) – e que o controlo está distribuído, ou seja, que as hierarquias não podem conhecer ou controlar tudo. Portanto, complexidade significa que há muitos agentes (livres, autónomos e interdependentes) em interação, capazes de fazer emergir adaptações. Assim, a educação e as relações de aprendizagem não são, meramente, complexas, elas são, também, adaptativas – e a complexidade terá de ser observada nesta perspetiva polissémica.

## 2.2. *Impactos*

Porém, não podemos construir uma matriz da complexidade apenas porque há um conjunto presente de características. Se assim fosse, a complexidade seria, apenas, uma medida de relacionamento – neste caso de miríades de encontros, trocas e construções entre agentes livres e com vontade para atuar nas suas circunstâncias. Os impactos – esses sim, profundos - encontram-se no que essas relações implicam. Portanto, a expressão não pode estar limitada às suas características – ela deve, sobretudo, querer significar os impactos dessas características.

Para tal, é conveniente distinguir os sistemas complexos, dos sistemas que o não são. Recorremos às propostas de David Snowden e Mary Boone (2007) para clarificar essas diferenças (Tabela 1). Os autores chamaram a atenção para que a natureza se apresenta sob a forma de três tipos de sistema: os ordenados, os caóticos e os complexos.

A expressão “ordenado” refere-se a formas organizacionais que se baseiam na previsibilidade e na expectativa de linearidade e causalidade - de que o mesmo estímulo origina os mesmos resultados.

Portanto, a palavra sugere que um determinado estado pode ser repetido e reproduzido pelas mesmas ações e, assim, que o futuro da organização/escola/relação pode ser pré-estabelecido e planeado - que há uma ordem possível e inequívoca.

Nesse tipo de contexto, a ação é baseada em instrumentos que controlam a diversidade (como manuais de procedimentos, planeamento, hierarquias e objetivos) (Letiche & Lissack, 2009; Plowman & Duchon, 2008; Snowden, & Bonne, 2007). É em sistemas ordenados que boas práticas, por exemplo, podem ser replicadas, uma vez que as características dos contextos são irrelevantes; ou que são implementados modelos fatoriais de qualidade, aqueles em que cada um dos fatores é objetivo e mensurável e, acima de tudo, em que a montagem de fatores explica completamente o sistema - ou, por outras palavras, em que o sistema é igual à soma de suas partes.

Há uma diferenciação importante a estabelecer quanto aos sistemas ordenados: quando eles estão de tal forma constringidos que apenas é possível uma única resposta (a melhor prática), são denominados “**óbvios**”, na medida em que a forma de agir é evidente e inequívoca. Quando o sistema se apresenta com constringimentos que permitem algumas respostas diferenciadas e o que se está a passar não é óbvio nem imediato, diz-se que é “**complicado**”, porque se torna necessário investigar sobre o que se está a passar - não deixam, contudo, de ser sistemas em que a realidade pode ser reproduzida através de ações planeadas (as boas práticas).

Já o termo “**complexidade**”, como Edgar Morin (1990) sabiamente colocou, refere-se ao que é tecido em conjunto. Assim, em essência, existem as interações entre diversos agentes, interessados e com capacidade de agir autonomamente, o que aumenta as dúvidas sobre o que está a acontecer e a melhor maneira de atuar e valorizar o contexto e os agentes que nele atuam, pois mesmo com problemas, recursos, e experiências pessoais e coletivas semelhantes, o resultado das interações é diferente e as soluções são únicas: emergem incertezas e formas singulares de agir.

*Tabela 1 – características gerais dos sistemas ordenados e dos sistemas complexos*

<b>Ambientes ordenados</b>		<b>Ambientes complexos</b>
Óbvios (uma resposta adequada)	Complicados (a resposta adequada não é clara)	
	Previsíveis Linear	Imprevisíveis Não-lineares

Modelos do sistema	O conhecimento do Sistema é impossível
Hierarquicos	Heterárquicos
Organização	Auto-organização
Implementação	Emergência
Causais	Disposicionais

Um dos pontos essenciais da complexidade é justamente o fato de os agentes não serem passivos ou neutros; pelo contrário, eles interagem com um propósito, mudar, construir, devido às necessidades que compartilham; promovem movimentos espontâneos para criar inovações. Portanto, são sistemas heterárquicos - nos quais o controle é distribuído - porque cada um de seus agentes tem influência sobre os resultados; com capacidade de auto-organização, pois não precisam de ordens superiores para agir na realidade - fazem-no porque existem desafios locais que surgem como consequência de processos interativos.

Como resultado, os sistemas adaptativos complexos são surpreendentes e, por conceito, as surpresas não podem ser planeadas. Igualmente, é impossível conhecer todo o sistema, dada a quantidade de interações, o dinamismo entre os agentes e, acima de tudo, os estímulos persistentes e variados aos quais eles estão sujeitos, em que as ações de um agente podem alterar o contexto de outros (Cilliers, 1998) - o sistema é muito mais do que a mera soma das partes.

E isso interrompe formas reducionistas de conhecer a realidade. Tais formas significariam a ausência de alguns componentes e a exclusão de tudo o que não pode ser objetivado e quantificado e, na visão da complexidade, excluir elementos que agem no sistema, corresponde a eliminar exatamente os fatores que podem explicá-lo. Estes impactos completam a matriz polissêmica da expressão complexidade:

Complexidade significa que há muitos agentes (livres, autônomos e interdependentes) em interação, capazes de fazer emergir adaptações, o que resulta em imprevisibilidade, auto-organização, controle distribuído e na impossibilidade de explicar o sistema por redução.

Este é, em nosso entender, o construto que deve estar presente quando, em Ciências da Educação, usamos a expressão complexidade. Ele antecipa um conjunto significativo de desafios a que a educação e a investigação estão sujeitas, porque define um campo de ação incerto e surpreendente, capaz de mutações frequentes e, por isso, de limitar a validade das práticas e pesquisas.

Assim, dedicamos a nossa atenção a debater, exatamente, os desafios que a complexidade oferece à educação e que nos parecem estar latentes. Essa desocultação mostra-se importante porque, ao fazer emergir problemas, limitações e influências, contribui para processos de investigação e transferência de conhecimento mais apropriados e válidos.

## Os desafios latentes nas práticas e na investigação

O constructo que propusemos deixa antever que há desafios que são colocados ao campo da educação. O racional é de que a ontologia precede a epistemologia, ou seja, a natureza do sistema e as suas características devem determinar a forma como se age na realidade e como se procura conhecer essa mesma realidade. Por outras palavras, os instrumentos, metodologias e estratégias usados em sistemas ordenados não são eficazes em sistemas complexos.

Uma das áreas que melhor tem vindo a ilustrar este princípio é o desenvolvimento profissional dos professores. Por exemplo, Opfer e Padder (2011), numa revisão sistemática da literatura acerca do tema, deram conta de que modelos lineares de olhar o desenvolvimento profissional dos professores não se têm mostrado capazes de explicar a realidade e prever programas. Os autores salientam que quando os contextos mudam, perde-se a capacidade de antecipar o que funciona, uma vez que os locais sofrem pressões e desafios que estão na origem de surpresas - e retiram poder de explicação aos modelos que pretendem prever o desenvolvimento profissional. Ato contínuo, apontam que é possível identificar o conjunto de elementos que influencia os professores a desenvolverem-se, mas que o grau em que cada um desses fatores tem preponderância está dependente de muitas condições que interagem e que, portanto, são as interações entre os agentes que determinam o desenvolvimento profissional (ver, também, Bernal, Pérez & Jiménez, 2007).

Outras investigações e autores têm procurado integrar as aprendizagens e consequências da complexidade na educação (e.g. Hartley, 2007; Mason, 2008; Mennin, 2007; Radford, 2006; Silva, 2019). Optamos aqui, por nos cingir ao tema do IV Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação, os desafios epistemológicos e metodológicos e por abordar dois temas: as práticas educativas (na sua forma organizacional) e a investigação.

### 3.1. Práticas

Por práticas estamo-nos a referir às ações gerais que suportam os anos letivos nas escolas, ou seja, àquilo que, organizacionalmente, está na base da ação dos professores, dos alunos e dos demais *stakeholders*. Nessa análise, tomamos, novamente, os contrastes entre os ambientes ordenados e complexos para desocultar os desafios.

O ponto focal desta discussão é definido pela questão “Quantos futuros são possíveis?”. Afinal, a educação é uma atividade intencional.

As escolas estão impregnadas de modelos organizativos que se sustentam em certezas. Este é o caso dos projetos educativos, planeamentos plurianuais e planos de melhoria. No início destes instrumentos está a ideia de que é possível estabelecer metas e objetivos a alcançar (portanto, fazer previsões) e determinar um caminho unívoco e linear que levará a organização a esse estado antecipado de desenvolvimento. No percurso, os afastamentos vão sendo corrigidos. Trata-se, portanto, de uma visão que assenta na ordem do sistema – de que um futuro único é possível (e pode ser antecipado).

A complexidade coloca a tónica na criatividade, ou seja, que as escolas, alunos, turmas e comunidades vão integrando elementos novos e, durante as suas interações, produzem inovações que desafiam qualquer meta fixa e rígida e que a criatividade é sistematicamente mobilizada para responder a esses desequilíbrios. Portanto, que muitas possibilidades de futuro se colocam.

Logo, enquanto nos sistemas ordenados as ações podem ser guiadas por boas práticas - processos que se mostraram eficazes em outros contextos -, a complexidade sugere que os contextos têm sempre capacidade de se tornarem singulares e, portanto, que nenhum modelo de funcionamento de outro contexto poderá ser funcional (isso significaria, aliás, deslocalizar a escola para lógicas que, provavelmente, não são reais). Nessa medida, as ações não são guiadas pelas boas práticas, mas pelo que atrai os agentes a colaborar em cada contexto.

No mesmo sentido, o que se gere em sistemas complexos não são os agentes, são as condições de interação entre agentes. Este é um ponto-chave, porque se deve assumir que, em ambientes complexos, os agentes que interagem têm capacidade de liderança (Silva, 2019), uma vez que são capazes de criar adaptações que, por sua vez, influenciam a organização (seja ela um grupo de alunos, uma turma, um conselho de turma, um departamento ou uma escola). Assim, o que interessa garantir é que os agentes têm condições de interação propícias à inovação.

Na educação tem havido desenvolvimentos nesse sentido. Por exemplo, a criação das equipas pedagógicas assenta na ideia de que não basta gerir os professores, os horários e as salas; que os docentes devem interagir em condições que, à partida, são propícias a envolverem-se na gestão ativa dos alunos, das aprendizagens e dos recursos (ver, por exemplo, Formosinho, Alves & Verdasca, 2016), ainda que o racional explícito de partida não seja o da complexidade dos ambientes. E é esta a medida em que podem ser entendidas um grande conjunto de estratégias recentes de ensino, como as salas de aula invertidas a gratificação. São novas formas que alteram a interação entre os agentes e que são coerentes com o carácter complexo das escolas.

Portanto, ainda que latentes, há desafios concretos que emergem da complexidade e que estão relacionados com a imprevisibilidade e a possibilidade de definir tantos percursos diferenciados quantos a multiplicação dos dias, das interações e dos agentes (Tabela 2). Nessa medida, a forma como a própria política encara a educação e as escolas, está subordinada a desafios que não se resolvem, apenas, pela implementação de estruturas e processos orientados para resultados, metas e previsibilidade – é que as interações entre os agentes (professores, alunos, famílias, etc.), apropriam-se da legislação e manuseiam-na, em função de condições locais (Honig, 2006; Porter, Fusarelli & Fusarelli, 2015). Então, as escolas são pontos de encontro de agentes e interesses culturalmente diversos (Hamido, 2007) que interagem segundo expectativas, valores e crenças próprias; constituem-se como espaços onde a autonomia traduz um processo de construção social, em função de objetivos coletivos (Formosinho & Machado, 2011).

Tabela 2 – Desafios latentes em função da tipologia do sistema

Sistemas ordenados	Sistemas complexos
Planeamento	Criatividade
Boas práticas	O que atrai os agentes
Modelos	Dinâmicas
Gestão de agentes	Gestão de condições de interação
Contratos	Compromissos

Talvez o exemplo mais recente dos desafios da complexidade na educação seja o relatório do Tribunal de Contas (2019) acerca dos Contratos de Autonomia das Escolas. Este órgão fez uma auditoria e concluiu que 60% dos objetivos contratados não são alcançados e que há disparidades significativas nos conceitos e instrumentos de medição - por exemplo, o insucesso escolar não tem o mesmo significado para todas as escolas e, portanto, é difícil comparar os dados.

O Tribunal de Contas assume uma expectativa de ordem sobre o sistema e sobre as escolas. É possível que essa expectativa esteja inerente à própria equipa de trabalho que elaborou o relatório (técnicos com formação em políticas públicas, contabilidade e gestão de empresas); à estrutura homogénea dos contratos de autonomia, conforme determinada na legislação (Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto); e, eventualmente, a um historial de regulamentação da educação que, em Portugal, vem anunciando a autonomia das escolas, mas não tem sido capaz de a permitir (e.g. Barroso, 2004; Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2010).

Logo, seria muito pouco provável que esta lógica linear (e, até, empresarial) de olhar as escolas pudesse acolher a diversidade que é tão necessária à relação pedagógica. A criatividade e agilidade necessárias à inovação não podem ser contratualizadas através de metas pré-definidas para além de qualquer realidade vindoura, nem obrigadas por lei.

E, quando se lida com sistemas humanos, os objetivos nunca são alcançados: eles desenvolvem-se! Esta é uma aprendizagem essencial da complexidade e remete para a noção de coevolução: os agentes modificam-se, modificam e são modificados à medida que interagem no contexto e, por isso, os objetivos mudam.

Nessa medida, a questão a colocar sobre os contratos de autonomia não pode ser se os resultados que tinham sido antecipados foram alcançados, mas se as ações adotadas foram coerentes – a complexidade sugere que não é possível garantir a exatidão com uma meta pré-estabelecida, porque os agentes assumem funcionamentos gerúndios e vão modificando a sua própria realidade.

### 3.2. Investigação

Quando se investiga, em função da problemática que preside à investigação, há que inscrever o processo num paradigma e tomar opções de abordagem e modalidade. Estas

são influenciadas (de certa forma, determinadas) pelo objetivo da investigação e pela capacidade de conhecer a realidade que esse objetivo aceita (Coutinho, 2011). No entanto, os dados a recolher e a intervenção do investigador no processo são decisões mais flexíveis e adaptáveis.

O investigador vê-se em frente à possibilidade de recolher dados qualitativos, quantitativos ou misto e de optar por ter intervenção direta na investigação (por exemplo, na modalidade de *design research*, em que participa na construção de artefactos), ou por não intervir (como no caso dos *surveys* ou estudos de caso, em que recolhe e analisa as percepções dos participantes).

Há que reconhecer que estas formas de gerir a recolha de dados e a intervenção - e, portanto, de corresponder a modalidades de pesquisa e a perguntas de investigação - assentam em conceções sobre a natureza do conhecimento. A grosso modo, quando se aceita que o carácter positivista e previsível da realidade, recorre-se a investigações de tendência quantitativa, traçadas para descobrir relações causa-efeito e para generalizar; quando se entende a realidade de uma forma mais dinâmica, opta-se por compreender e procurar (também por modificar), o que significa que os recursos estão orientados para as percepções, para a diversidade e também para o passado - isto é, para compreender o que aconteceu e desenhar novas/melhores formas de intervenção (Figura 1).

O desafio que a complexidade acrescenta é referente ao tempo, já que sugere que o presente raramente se mantém, o que desafia, fortemente, as expectativas de que os resultados da investigação podem assegurar poder de explicação ao longo do tempo. A pedra de toque é esta: num sistema adaptativo complexo os agentes modificam (e são modificados) permanentemente e qualquer investigação corre o risco de conhecer o que já não existe.

Os estudos de caso, por exemplo, são destinados a compreender um fenómeno e, nessa medida, esclarecem uma realidade que aconteceu. Uma vez que as interações podem originar inovações e que o espaço educativo está permanentemente estimulado pelos alunos, tecnologias e outros agentes, nada garante que aquilo que é retratado no caso possa contribuir para a compreensão efetiva do presente, uma vez que este pode ter sido alterado. E a modalidade de *design research*, orientada para teorias locais e para a produção de instrumentos totalmente contextualizados - e ainda que conotada como uma resposta à complexidade educativa (Gravemeijer & Cobb, 2013) -, tem ciclos limitados e não pode garantir que a alteração de qualquer componente do sistema não invalide o artefacto ou instrumento que foi produzido.



Figura 1 – Modalidades de investigação e decisões do investigador

Portanto, a Teoria da Complexidade sugere que as modalidades atuais de investigação podem não ser coerentes com a natureza do sistema e que nas ecologias - como a educação e as escolas (Hamido, 2007) - é mais importante compreender o que está a atrair os agentes e mais eficaz lançar “sondas” para o sistema e procurar por aquelas que funcionam e têm impactos positivos e coerentes com os objetivos organizacionais (ver, por exemplo, Burns & Köster, 2016; Snowden & Boone, 2007) (Figura 2).

A procura de pontos de atração significa uma atitude de investigação receptiva às surpresas e à serendipidade (isto é, a encontrar algo mais e melhor do que aquilo que, inicialmente, estava previsto), em que o investigador tem pouca participação; e coloca desafios à forma como, de início, se estabelecem questões de investigação e se particulariza a problemática.

A “sondas” são, em essência, experiências variadas e *safe-to-fail* que são colocadas no sistema (nessa medida, o investigador intervém porque produz as sondas). As que se mostrarem atrativas - porque os agentes as acolhem e interagem em torno delas - são capacitadas e as restantes eliminadas. O carácter *safe-to-fail* é essencial, uma vez que a complexidade também significa que é útil que se identifique, com máxima antecipação, o que não é acolhido pelo sistema, o que está a falhar - eis uma diferença importante para outras formas de investigar, na medida em que não se alteram artefactos, nem se adaptam boas-práticas para que funcionem melhor; pelo contrário, identifica-se e exclui-se, de imediato, o que não faz sentido.



Figura 2 – Desafios da complexidade para a investigação

Então, o que a complexidade sugere é que se torna necessário alargar a matriz investigativa para contemplar as circunstâncias de imprevisibilidade dos sistemas complexos e fazer valer metodologias compatíveis com o caráter provisório do conhecimento. Este é um desafio significativo que envolve novas metodologias e novos conceitos - por exemplo, os de exaptação e serendipidade, cuja conceptualização terá de ficar para outra ocasião.

## Conclusão

Propusemos um percurso para uma significação partilhada da expressão “complexidade”, como contributo para a identidade e para o campo das Ciências da Educação. Nesse trajeto, consideramos que a complexidade deve ser entendida na sua polissemia, para representar a interação entre agentes livres e interdependentes, cujos resultados são a incerteza e a emergência de inovações.

Este construto sugere que, nos ambientes complexos, os modelos estão sempre incompletos, que a organização da educação e das suas práticas deve assentar mais em compromissos e na gestão de condições de interação entre os agentes e menos nos contratos e na gestão dos agentes; e, também, que as modalidades de investigação que comumente são tomadas para investigar o universo educativo, podem não ser suficientes para pesquisar, inteiramente, a componente complexa da educação – propusemos que estão em falta metodologias de experimentação e de procura de atrações.

Há, portanto, desafios – que procurámos desocultar – a que as Ciências da Educação renovem, inovem e reinventem (exaptem), o que sugere que se debata sobre como fazê-lo e que se lhe dedique tempo e recursos.

Como metáfora, a complexidade é uma zona cinzenta. Quando as ciências têm o seu campo perfeitamente definido e a capacidade para o conhecer, dispensam a colaboração. É, exatamente, nas zonas de conhecimento em que uma ciência, por si só, não pode iluminar ou descobrir a realidade, que as interações com outras áreas são mobilizadas e que se estabelecem relações de reciprocidade e interdependência.

Talvez que a aceitação da realidade complexa da educação contribua para definir a identidade das Ciências da Educação e para desenhar o perfil da área de convergência: um espaço de autonomia científica interdependente, sempre provisório, sempre recíproco, em que dificilmente se terá sucesso senão em colaboração. E, também talvez, concorra para que inovações recentes (como as equipas pedagógicas e a flexibilidade curricular) sejam recontextualizadas, para que se compreenda o sentido ontológico que as justifica e os argumentos epistemológicos que as organizam, à luz da complexidade.

Nessa medida, a Teoria da Complexidade é, também, uma teoria de afetos (Silva, 2019) – uns pessoais, outros científicos – que oferece um campo incerto e, por isso, constantemente novo, úbere.

## Referências

- Amado, J. (2011). Ciências da Educação - Que estatuto epistemológico? *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-Série*, 45-55.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Berger, G. (2009). A investigação em educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 175-192.
- Bernal, B. V., Pérez, R. J., & Jiménez, V. M. (2007). El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como integración y práctica. La hipótesis de la Complejidad. *Revista Eureka Enseñ*, 4(3), 372-393.
- Burns, T., & Köster, F. (2016). *Governing Education in a Complex World, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing
- Cilliers, P. (1998). *Complexity and Postmodernism. Understanding complex systems*. London: Routledge.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia da investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Formosinho, J., Alves, J. M., & Verdasca, J. (2016). *Uma nova organização da escola: Caminhos de possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.
- Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2013). Design research from the learning design perspective. In T. Plomp, & N. Neiveen, *Educational Design Research* ( 72-113). Netherlands: SLO.
- Hamido, G. (2007). Escola, ecologia viva e reflexiva: O poder de mudar. *Interacções*, 7, 141-178.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Education Studies*, 55(2), 202-214. Doi:10.1111/j.1467-8527.2007.00371.x.
- Honig M (2006) Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field. In Honig, M (Ed.), *New Directions in Education Policy Implementation: Confronting Complexity*, 1-24. State University of New York Press, Albany.
- Justino, D. & Baptista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação. Temas e Problemas*, 12 e 13, 41-74.
- Letiche, H. & Lissack, M. (2009). Making room for affordances. *Emergence: Complexity and Organization*. [last modified: 2016 Dec 4]. Edition 1. doi: 10.emerg/10.17357.3c95bb6e55157ac9ce121022a0411c3b.
- Mason, M. (2008). What is complexity theory and what are its implications for educational change? *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 356-369. Doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00413.x.
- Mennin, S. (2007). Small-group problem-based learning as a complex adaptive system. *Teaching and Teacher Education*, 23, 303-313. Doi: [10.1016/j.tate.2006.12.016](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.016).
- Morin, E. (1990) *Introduction a la pensee complexe*. Paris: ESF.
- Opfer, V., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81, 376-407.
- Plowman, D., & Duchon, D. (2008). Dispelling the myths about leadership: From cybernetics to emergence. Em M. Uhl-Bein, & R. Marion, *Complexity leadership. Part I: Conceptual foundations* (pp. 129-153).
- Porter R, Fusarelli L and Fusarelli B (2014) Implementing the Common Core: How educators interpret curriculum reform. *Educational Policy*, 29(1), 111-139.
- Prigogine, I. (1996). *O fim das certezas*. Lisboa: Gradiva.
- Radford, M. (2006). Researching classrooms: Complexity and chaos. *British Educational Research Journal*, 32(2), 177-190. Doi:193.136.111.11

- Silva, N. (2019). *Liderar organizações complexas: O caso das escolas*. Lisboa: Chiado Books.
- Snowden, D., & Boone, M. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard Business Review*, 68-76.
- Tribunal de Contas. (2019). *Auditoria de resultados - Contratos de autonomia entre o Ministério da educação e as escolas (Relatório n.º9/2019)*. Lisboa: Tribunal de Contas.

# LAICIDADE DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: DESAFIOS PARA CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

**Maria Eugênia Brêttas Veiga** | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
brettasveiga@bol.com.br

## Resumo

A proposta do presente trabalho é provocar uma reflexão crítica sobre o conceito e concepção de estado laico na sociedade brasileira e refletir os efeitos que a laicidade provoca na vida de cada pessoa, e conseqüentemente, no contexto escolar. A fim de alcançar o objetivo geral deste trabalho, optou-se pela abordagem qualitativa, utilizou-se a técnica análise de conteúdo, à luz de uma perspectiva sócio-histórica, foram examinados livros, revistas, trabalhos de instituições nacionais e internacionais contemporâneos, sobre o tema proposto. A grande contribuição da laicidade para a democracia está em acolher a diversidade, promover o diálogo em busca do respeito a cada um e a todos. Justiça e pacificação, portanto, não pelo controle de consciências, mas pelo diálogo de posicionamentos diversos e a luta pela dignidade humana. A defesa do estado laico é a defesa do Estado Democrático. No Brasil, houve um agravamento dos atos de intolerância religiosa, determinados grupos sociais estão ameaçados em seus direitos por razões morais e religiosas. Neste contexto, o debate público, a discussão acadêmica sobre laicidade são indispensáveis. Várias pesquisas, teses e dissertações acadêmicas comprovam que no interior das escolas públicas do Brasil, práticas religiosas cristãs são naturalizadas.

**Palavras chave:** laicidade; democracia; direitos humanos; intolerância religiosa; escolas públicas.

## Introdução

*A laicidade não é um gládio, mas um escudo.*  
Caroline Fourest

A laicidade é uma resposta ao desafio da pluralidade religiosa no mundo moderno e contemporâneo. Politicamente, ela emerge das guerras religiosas e da necessidade de encontrar um modo de convívio possível e pacífico, descartadas as alternativas da opressão de minorias religiosas e da eliminação da diversidade religiosa (Canotilho, 2003, p.383).

Uma análise crítica sobre o conceito e os efeitos sociais da concepção de laico na sociedade é de grande importância para o mundo atual e, especialmente, para o Brasil. Na atual conjuntura política brasileira, na medida em que determinados grupos sociais estão ameaçados em seus direitos por razões morais e religiosas, faz-se necessário fomentar o debate sobre o Estado Laico e seus efeitos sociais. De acordo com Observatório da Laicidade na Educação – OLÉ:

“Esses movimentos [em defesa do Estado Laico] crescem à medida que oportunistas ocupantes de cargos públicos utilizam os mandatos recebidos nas eleições para beneficiar instituições religiosas – as de suas respectivas crenças ou de suas convenientes bases de apoio eleitoral.” (Página inicial, 2019).

## **Metodologia**

O estudo é uma investigação qualitativa, utiliza a técnica de análise de conteúdo, à luz de uma perspectiva sócio-histórica, examinou-se livros, revistas e trabalhos de instituições nacionais e internacionais contemporâneos, sobre o tema proposto.

## **Resultados e discussão**

A construção laicidade é um movimento social heterogêneo, pois enfrenta antigas e novas interferências em cada momento da história; e em cada país do globo terrestre, diferentes demandas são definidas como prioritárias de acordo com a necessidade. Nessa perspectiva, Lafer (2009, p. 226) afirma que “o modo de pensar laico está na raiz do princípio da tolerância, base da liberdade de crença e da liberdade de opinião e de pensamento”.

Por conseguinte, um Estado que se constrói cotidianamente com base na diversidade e na liberdade avançará na direção de garantir as liberdades que serão respeitadas no espaço público, garantindo um leque mais amplo de escolhas na vida privada de cada cidadão ou cidadã. Ao mesmo tempo que o Estado Laico impõe que o Estado não sofra interferência dos grupos religiosos, igualmente garante que os grupos religiosos não sofram interferência do Estado.

O Estado Laico, ao promover esse espaço público de respeito à dignidade humana, que reconhece cada ser humano como autônomo para tomar decisões sobre sua vida, permite um espaço de justiça pelo reconhecimento atribuído a todos como sendo de igual valor em face da cidadania; na busca da compatibilização dos direitos no cotidiano, propicia um espaço de construção da paz social, não controle imposto pelo arbítrio, mas reconhecimento de cada cidadão e de cada cidadã como capazes de viver o respeito aos outros. Como expresso por Norberto Bobbio (2004, p.88), “se o outro deve chegar à verdade deve fazê-lo por convicção íntima e não por imposição”.

A grande contribuição da laicidade para a democracia está em acolher a diversidade, por promover o diálogo em busca do respeito a cada um e a todos. Justiça e pacificação, portanto, não pelo controle de consciências, mas pelo diálogo de posicionamentos diversos e a luta pela dignidade humana.

Uma reflexão sobre os pressupostos das liberdades laicas implica dialogar com os mais variados segmentos da sociedade, investir na possibilidade de uma solução para pluralidade de convicções e práticas religiosas sem a interferência do Estado, pois, para

preservar a Democracia, é imprescindível reconhecer as diferenças, superar a intolerância e promover a diversidade, à luz dos Direitos Humanos, a fim de assegurar que cada cidadão e cidadã possa viver segundo sua crença, sem receio de ser perseguido ou perseguida por seu pertencimento religioso.

É preciso ressaltar que o debate sobre a laicidade deve caminhar lado a lado com outros direitos, como os da mulher, do negro, do índio, do LGBT pois é essencial assegurar o Estado Democrático de Direitos.

É importante esclarecer que é grande a luta dos grupos laicos e laicistas para assegurar o reconhecimento dos direitos humanos – sociais, religiosos, étnicos, sexuais, reprodutivos – em uma sociedade na qual o pluralismo religioso hierárquico foi construído historicamente. Ari Pedro Oro (2011, p. 235) esclarece que a

“[...] Igreja Católica figura no seu topo vindo as demais, por assim dizer, a reboque e, de outro lado, ao poder político que a Igreja católica foi reunindo ao longo dos séculos, atuando como um importante ator na arena pública e no jogo político, reduzindo, desta forma, os efeitos laicizantes da separação jurídica Igreja-Estado.”

Um Estado torna-se laico quando prescinde da religião para sua legitimidade, que passa a se basear exclusivamente na soberania popular. Ou seja, quando o Estado se abstém da religião como elemento de coesão social e para a unidade nacional, ele torna-se um Estado Laico, mesmo sem dizer isso na Constituição.

O primeiro resultado da laicidade é que o Estado se torna imparcial em matéria de religião, seja nos conflitos ou nas alianças entre as organizações religiosas, seja na atuação dos não crentes. O Estado Laico respeita, então, todas as crenças religiosas, desde que não atentem contra a ordem pública, assim como respeita a não crença religiosa. Ele não apoia nem dificulta a difusão das ideias religiosas nem das ideias contrárias à religião.

O segundo resultado da laicidade do Estado é que a moral coletiva, particularmente a que é sancionada pelas leis, deixa de ter caráter sagrado, isto é, deixa de ser tutelada pela religião, passando a ser definida no âmbito da soberania popular. Isso quer dizer que as leis, inclusive as que têm implicações éticas ou morais, são elaboradas com a participação de todos – dos crentes e dos não crentes, enquanto cidadãos e cidadãs.

O Estado Laico não pode admitir imposições de instituições religiosas, para que tal ou qual lei seja aprovada ou vetada, nem que alguma política pública seja mudada por causa dos valores religiosos. Todavia, ao mesmo tempo, o Estado Laico não pode desconhecer que os religiosos de todas as crenças têm o direito de influenciar a ordem política, fazendo valer, tanto quanto os não crentes, sua própria versão sobre o que é melhor para toda a sociedade.

Segundo o Observatório da Laicidade da Educação – OLÈ (2020), pode-se afirmar que um Estado laico não é confessional, concordatário ou ateu. Não é confessional, pois este privilegia uma certa religião ou um grupo de religiões, transferindo para elas recursos financeiros públicos, direta ou indiretamente, sancionando legalmente suas diretrizes morais e introduzindo nos currículos escolares das escolas públicas sua(s) doutrina(s). O Estado confessional pode ter uma religião exclusiva, proibindo as demais, ou privilegiar uma(s) e tolerar outras. O Estado brasileiro era confessional durante o Império, assim como são confessionais Estados contemporâneos, como a Grã-Bretanha, o Irã, Israel e a Dinamarca, que possuem religiões privilegiadas, respectivamente o Cristianismo de Confissão Anglicana, o Islamismo, o Judaísmo e o Cristianismo de Confissão Luterana.

O Estado Laico tampouco é um Estado concordatário. Concordata é um termo próprio do universo simbólico da Igreja Católica, a única organização religiosa que tem um Estado para representá-la, o Vaticano. Concordatas são, então, tratados firmados entre os governos de dois Estados, o Vaticano e um outro.

Se a concordata com a Itália não foi a primeira, constitui a matriz das que a Igreja Católica estabelece com diferentes governos, com esse nome ou com outro. O governo fascista italiano firmou com o Vaticano uma concordata (Tratado de Latrão), pelo qual o primeiro reconheceu certas propriedades eclesiásticas, introduziu o catecismo católico no currículo das escolas públicas e símbolos religiosos católicos nas escolas e outros estabelecimentos públicos, além de outros privilégios econômicos e políticos. O Vaticano, por sua vez, reconheceu o Estado italiano (que se constituiu a partir da unificação estatal, em 1870, que incorporou os Estados pontifícios). Mesmo depois da queda do fascismo, o Estado italiano vem renovando a concordata com o Vaticano.

Tampouco o Estado Laico também não é ateu, porque este proclama que toda e qualquer religião é alienada e alienante, em termos sociais e individuais. Para combater a alienação, o Estado ateu combate, então, toda e qualquer religião. Se não consegue proibi-la completamente, dificulta ao máximo suas práticas, inibe sua difusão e desenvolve contínua e sistemática propaganda antirreligiosa. A União Soviética e os Estados socialistas constituídos no leste europeu, assim como a República Popular da China, estabeleceram regimes ateus, com base na concepção de que toda e qualquer religião seria fonte de alienação do povo.

## **Estado Laico, leigo ou secular**

Os termos acima têm origem religiosa cristã, todos eles significam “o outro”. Há quem entenda que o termo laico provém de leigo, portanto, diretamente do universo religioso; outros, no entanto, entendem que laico provém de *laikós*, do grego antigo, que significa povo. Com uma origem ou com outra, o termo laico foi redefinido de modo a designar um atributo do Estado.

A laicidade expressa, então, a emersão das várias faces dos direitos civis como o habeas corpus, a liberdade de consciência e de expressão, de ir e vir e de culto. A laicidade

implica também a não convivência do Estado com uma confissão oficial e não interferência entre os domínios de cada qual. Como disse Cavour, primeiro ministro do reino da Itália em 1861: Igreja livre em um Estado livre.

O significado contemporâneo de laico é imparcialidade do Estado diante das crenças religiosas ou contrárias a elas. Assim, o “braço secular” do poder político era o governo propriamente dito. Por exemplo, depois de alguém ser condenado pela Inquisição, era “entregue ao braço secular”, que o executava. Por outro lado, leigo era a designação de alguém que, dentro da Igreja, não tinha a preparação para as funções clericais, nem feito os votos que levavam ao sacerdócio.

Já o termo secularização vem de século que, por sua vez, tem sua etimologia no latim de *saeculus*, *saeculi*, cujo significado refere-se a um período de cem anos. O século era sinônimo do mundo material, é este tempo em que se vive o cotidiano com todas as suas características, em oposição ao mundo religioso, fora do mundo terreno, ocupando espaços próprios. Dessa forma, o termo secular deu origem ao termo secularização, expressão que designa o processo de mudança pelo qual a sociedade deixa de ter instituições legitimadas pelo sagrado, baseadas no ritualismo e na tradição, tornando-se cada vez mais profana (ou secular), baseada na individualidade, na racionalidade e na especificidade.

Um tanto diferente da laicidade, campo próprio do Estado, a secularização, é inerente à sociedade civil. Embora não idênticas, laicidade e secularização podem convergir entre si. A aplicação da categoria de secularização e sua associação com o processo de mudança religiosa, de ruptura com as práticas e com as crenças de tipo tradicional abarca um conjunto de religiões distintas, a saber: catolicismo, pentecostalismo, kardecismo e umbanda. O conceito propriamente dito qualifica e diz respeito, sobretudo, a uma dimensão específica: “a erosão da religião dominante tradicional” (Pierucci; Prandi, 1987 p. 30). Um exemplo de secularização seria o declínio da religião católica no Brasil e suas perdas enquanto modeladora do desenvolvimento do panorama religioso brasileiro.

Para certos sociólogos, o processo de secularização é mais abrangente do que a laicização do Estado – o processo de secularização da Sociedade abrangeria o da laicização do Estado. Para outros, todavia, há uma relativa independência entre esses processos, de modo que a laicização do Estado pode ir mais longe do que a secularização da sociedade, ou o contrário.

A questão de distinguir ou não ambos os conceitos de laicidade e secularização é matéria de “disputa teórica legítima”, sobretudo, entre pesquisadores franceses, espanhóis, portugueses e latino-americanos. Não é o caso, aqui, de optar exclusivamente por um ou outro lado dessa refrega. De todo modo, cabe reconhecer, de um lado, a delimitação conceitual mais precisa ou restrita do termo laicidade. De outro, cabe observar que o conceito de secularização, quando referido especificamente ao processo de secularização do Estado, do ensino, da política, da esfera jurídica, por exemplo, nada perde em precisão em relação ao de laicidade.

Há países que mantêm estreita relação com uma sociedade religiosa, havendo mesmo religião de Estado, mas que a sociedade é bastante secularizada, como a Grã-Bretanha e a Dinamarca. Outros, por sua vez, têm Estado Laico em uma sociedade com instituições permeadas pelo sagrado, como os Estados Unidos e a Índia. Outros, ainda, ocupam posições intermediárias e transitivas. Na Argélia e na Turquia, o Estado Laico sofre fortes pressões para fundir-se com o Islamismo dominante na sociedade e assumir as prescrições do Alcorão, para o corpo político. No Brasil e na Itália, a secularização da sociedade avança enquanto a laicidade do Estado está freada.

O caminho da sociedade na construção da laicidade passa no primeiro momento enaltecendo a figura do soberano, depois acontece a dessacralização do poder, a laicização do direito, do Estado e a afirmação de direitos civis e elaborar a constituição das leis. Como afirma Bobbio (1992, p. 61):

“É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos.”

Se a laicidade se refere ao contexto político, a secularização é um processo social pelo qual pessoas, costumes e instituições que estavam sob o domínio do religioso passam para o domínio da terrenalidade, privilegiando a vontade humana em achar soluções terrenas para os problemas terrenos. Nela, os indivíduos ou grupos sociais se distanciam da definição dos valores e das normas religiosas quanto ao ciclo do tempo e quanto a regras e costumes. Secularização é a presença do racional, do utilitário e da terrenalidade no campo da economia, da política e dos costumes. Um exemplo interessante é o calendário. Este registro do tempo, antes religioso, calcado nas datas das festas litúrgicas e comemorações religiosas, agora é um registro oficial civil, dividido em dias, meses e anos.

A secularização é, pois, um processo que se distancia, na vida social, do sagrado, do transcendente ou mesmo de um imanente considerado como inviolável ou absoluto. Nesse sentido, ela revela a perda de hegemonia ou da influência das instituições religiosas sobre o cotidiano das pessoas, seus hábitos, costumes, opções e sobre as próprias instituições.

A laicidade, então, garante tanto espaços da secularização quanto a expressão da liberdade de culto. Decorre disto que a laicidade reconhece e garante a mais ampla liberdade de expressão religiosa, não discrimina os cidadãos por razão de suas crenças ou não crenças, seja por meio de privilégios, seja mediante vantagens quaisquer. Tal modo de ser converge para uma postura de neutralidade e de igual distanciamento do Estado ante os cultos e as manifestações de expressão religiosa e de garantia de liberdade dos cidadãos nesse assunto. Como nos afiança Zanone (1986, p. 670):

“A relação entre temporal e espiritual, entre norma e fé, não é relação de contraposição e sim de autonomia recíproca entre dois momentos distintos do pensamento e da atividade humana. Iguamente a separação entre Estado e Igreja não implica, necessariamente, um confronto entre os dois poderes.”

Um Estado Laico não implica a laicidade da sociedade civil. Esta se caracteriza como uma esfera autônoma e própria para o exercício, sem interferência do Estado, da liberdade religiosa e de consciência, tutelada pelas garantias individuais dos direitos humanos.

## **Laicidade à brasileira**

O Brasil adotou o regime jurídico da separação entre Igreja e Estado, mas esta forma jurídica recebeu ao longo da história uma formulação própria, em que, não por acaso, a Igreja Católica tendeu a receber uma discriminação positiva de parte do Estado enquanto as religiões tidas como minoritárias tenderam a receber uma discriminação negativa.

A separação Estado e Igreja no Brasil, estabelecida com a República, não pôs fim aos privilégios católicos nem à discriminação estatal e religiosa às demais crenças. No período colonial (1500-1822) e imperial (1822-1889), o catolicismo foi a única religião legalmente aceita, não havendo liberdade religiosa em nosso país. Nesse período, ou seja, durante quatrocentos anos,

“[...] o Estado regulou com mão de ferro o campo religioso: estabeleceu o catolicismo como religião oficial, concedeu-lhe o monopólio religioso, subvencionou-o, reprimiu as crenças e práticas religiosas de índios e escravos negros e impediu a entrada das religiões concorrentes, sobretudo a protestante, e seu livre exercício país”. (Mariano, 2001, p.p. 127-128).

Em 1891, a primeira constituição republicana oficializou a separação entre Igreja e Estado, pondo fim ao monopólio católico, secularizando os aparelhos estatais, o casamento e os cemitérios, e garantindo, pela primeira vez, a liberdade religiosa para todos os cultos. Para Giumbelli (2002), três grupos ou correntes de pensamentos foram importantes para a separação Igreja-Estado: republicanos, positivistas e protestantes, além dos maçons, presentes em todos os grupos.

Segundo Mainwaring (1986) a laicização no Brasil, ocorreu, até certo ponto, de forma amistosa em relação a outros países. A “colaboração recíproca” entre Igreja Católica e Estado vigorou até a Constituição de 1967, quando foi introduzida uma cláusula restritiva somente para questões de interesse público nos setores educacional, assistencial e hospitalar.

A partir da Constituição de 1988, proliferaram-se e intensificaram-se os debates e rivalidades igualmente entre igrejas cristãs e setores laicos e laicistas da sociedade brasileira

sobre questões relativas à liberdade religiosa, ao lugar e ao papel da religião, ao ensino religioso, à ocupação religiosa do espaço. A separação republicana entre Igreja e Estado jamais resultou na privatização do religioso no Brasil, nem muito menos na exclusão mútua entre religião e política. Ademais, diferentemente dos casos francês, uruguaio e mexicano, nunca desencadeou um movimento anticlerical radical.

Da mesma forma, a laicidade não constitui propriamente um valor ou princípio nuclear da república brasileira, que deve ser defendido e preservado a todo custo, nem a sociedade brasileira é secularizada como a francesa e a inglesa, por exemplo, o que, por si só, constitui séria limitação às pretensões mais ambiciosas de laicistas de todos os quadrantes. Se a laicidade não é um valor nuclear da república brasileira, ainda assim constitui um valor e uma referência importantes a que os poderes públicos e suas autoridades, costumeira e necessariamente, se remetem para tratar de diferentes casos envolvendo debates e conflitos opondo grupos religiosos e laicos.

Em um Estado Laico, ninguém pode ser obrigado a seguir crenças ou acatar proibições religiosas em que não acredita. Outrossim, todos devem ter o direito de adotar crenças e proibições que preferir em sua vida particular, sem a interferência do Estado. Por isso, um Estado Laico não se posiciona a favor nem contra alguma religião. Tampouco a favor ou contra os não religiosos. A laicidade pode se modular de modos diferentes nas comunidades políticas, como analisa Catroga (2006 p.123) “a própria Europa surge, como um mosaico político-cultural, incluindo o desenhado pelas várias modalidades de relacionamento das Igrejas com o Estado.”

Todavia, uma laicidade à brasileira parece dar um passe livre ao cristianismo permitindo que escolas, tribunais e outras repartições públicas ostentem símbolos e rituais cristãos. A baixa problematização dessa situação deve-se muito ao fato de a imensa maioria dos sujeitos estarem ligados e/ou afetivamente ao cristianismo. A despeito dos valores que certamente se pode reconhecer nas religiões, existem argumentos e discursos defendidos pelos religiosos que são extremamente danosos às pessoas identificadas pelas sexualidades divergentes das normas de gênero. No Brasil, houve um agravamento dos atos de intolerância; e o debate público, a discussão acadêmica sobre laicidade são indispensáveis no atual panorama político. Segundo Luiz Antônio Cunha (2018, p. 264):

“O crescimento dos atos discriminatórios de caráter religioso, principalmente de evangélicos pentecostais contra os afro-brasileiros, despertou a iniciativa de pessoas e de instituições para produzirem textos de referência a fim de coibir tais atos.”

Dessa forma, foram elaborados três textos comentados, também denominados de cartilhas. Um elaborado em 2009, e outros dois, em 2017. A equipe da vereadora Marielle Franco, em colaboração com o Observatório da Laicidade na Educação, elaboraram a Cartilha da Laicidade. Cunha afirma que:

“[...] foi a única das três que assumiu o Estado Laico como ponto de partida, não como elemento coadjuvante. Redigida em linguagem

acessível, pois destinada a distribuição ampla, o texto começa por mostrar o que o Estado Laico não é: Estado ateu, católico, evangélico, espírita, do candomblé, da umbanda, nem budista. O Estado Laico é aquele que garante que possamos ser tudo isso ou nada disso.” (2018, p. 267)

A luta contra a intolerância religiosa e o racismo proposta pelo documento pode não atingir seu objetivo. Assim, Cunha, declara ainda em seu texto que:

“O assassinato da vereadora Marielle Franco, em março de 2018, não permite prever a sobrevivência do texto, ao contrário dos outros dois focalizados mais acima, que contaram com patrocínio de órgãos estatais e de organizações não governamentais.” (2018, p. 267)

Torres esclarece que, no Brasil, a heteronormatividade é orientada por um discurso religioso cristianizado devido a uma laicidade precária, algo que tem efeitos danosos nas políticas públicas. Ademais, Torres complementa:

“A laicidade à brasileira, marcada pela precariedade e incapacidade de uma análise crítica da heteronormatividade que rege até mesmo as diretivas das decisões de governantes, a exemplo da suspensão do Kit Anti-homofobia”. (2012 p. 114)

A atuação dos parlamentares ligados à igreja católica e às igrejas evangélicas propõem alteração de projetos de leis visando à contenção do processo de secularização da cultura e da laicidade do Estado, no Congresso Nacional, desde a Assembléia Constituinte de 1987-1988. Esses representantes têm se mobilizado também contra a aprovação de direitos civis das minorias sexuais, como a criminalização da homofobia, a união civil de casais homossexuais e o direito de adoção de crianças por parte das famílias homoparentais. Um dos principais objetivos das políticas para a educação sobre diversidade sexual apontado nas ações e deliberações mencionadas acima é o de contribuir para amenizar um fenômeno que marca a sociedade brasileira, sobretudo nas escolas: a homofobia, definida resumidamente como a rejeição ou aversão a homossexuais e à homossexualidade. Também nesse sentido, a valorização e o respeito pela livre expressão afetivo-sexual e identidade de gênero constituem-se benefícios para coletividade.

Em relação à questão do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras, a situação é ambígua: entre o confessionalismo e a laicidade. Segundo as leis brasileiras, o Estado é Laico e, portanto, não se tem uma religião oficial, cada cidadão e cidadã têm garantidos a liberdade individual e de culto, sem espaço para a intolerância. Todavia, a Lei 9.475, de 22 de julho de 1997, determinou, no seu art. 210, § 1º, que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina de matrícula dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental”(Brasil, 1997).

É naturalizada, no interior das escolas públicas, a presença de práticas religiosas cristãs; várias pesquisas, teses e dissertações acadêmicas comprovam isso. Ao observar os

dados da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar do Ensino Fundamental, promovida pelo MEC – Prova Brasil – que é aplicada a cada dois anos testes de conhecimento aos alunos dos quintos e nonos anos das escolas públicas, constata-se que o ensino religioso é obrigatório.

“Os questionários respondidos pelos diretores de todo o país, em 2013, mostraram que 70% das escolas públicas de Ensino Fundamental ministravam aulas dessa disciplina. Dentre as que o faziam, 54% confessaram exigir presença obrigatória; e 75% não ofereciam atividades para os alunos que não queriam assistir a essas aulas”. (Cunha, 2018, p. 197).

Outrossim, há presença da religião nas escolas públicas. Ela pode ser observada nos nomes das escolas, nas imagens de santos e santas, nos textos inscritos nos murais, nas festividades, nas orações ainda executadas por alguns professores/as antes das aulas e da merenda, e, particularmente, na disciplina Ensino Religioso. Igualmente, em escolas privadas conveniadas com as prefeituras, havia missionárias que conduziam atividades religiosas, inclusive a preparação para a eucaristia. Os valores morais eram apresentados aos alunos como se fossem intrinsecamente religiosos, não havendo possibilidade de discussão fora desse campo.

## **Considerações finais**

O Brasil é um país continental com mais de 200 milhões de habitantes e com as mais diversas matrizes religiosas e filosóficas. De acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), há no país seguidores da fé católica, evangélica e espírita, do candomblé, da umbanda, de outras tradições indígenas e afro-brasileiras, do judaísmo, islamismo, hinduísmo, budismo, além de agnósticos e ateístas.

Percebe-se, no momento atual do processo político social brasileiro, que vivemos hoje sob a hegemonia do sistema capitalista que provoca uma polarização direita-esquerda, ou seja, mercado versus justiça social. A direita, apoiada pela bancada evangélica, mais radical e mais intransigente em relação ao direito à livre orientação sexual e identidade de gênero, é fortalecida pelo apoio do agronegócio e por uma frente parlamentar composta por políticos que defendem o armamento civil, flexibilização de leis relacionadas a armas e contra políticas desarmamentistas. A esquerda, centralizada na luta por direitos humanos, pelo respeito à diversidade religiosa, articulada a questão de identidade, mais recentemente, com o aprofundamento das questões de gênero e sexualidade, prega o direito à livre orientação sexual e identidade de gênero e o reconhecimento da diversidade sexual e levanta a bandeira do respeito à diferença e da liberdade religiosa.

Perceba-se que – para desespero de muitos e muitas –, por conta das disputas em torno de poderes econômicos, sociais, políticos, étnicos, religiosos e as questões que envolvem gênero e sexualidade, o crescimento de comportamentos conservadores, agressivos preconceituosos que têm estimulado os movimentos sociais a reivindicarem, seja

por leis específicas, seja por inclusão das expressões “orientação sexual” e “identidade de gênero”, a explicitação dessas temáticas em termos de legislação e políticas públicas visando à proteção da população LGBTI – a sigla oficial – e à criação de instrumentos de combate à intolerância, nesse caso, chamada “homofobia”.

Essa dicotomia tem acirrado os ânimos dos dois lados. Essas contradições são manipuladas de tal forma a comprometer a laicidade do Estado, a efetivação dos direitos constitucionais e humanos, pondo em risco a própria Democracia. Conclui-se ser necessário fomentar o debate sobre a laicidade no cotidiano das escolas, para que professores/as percebam a importância de se trabalhar a diversidade, para assegurar o reconhecimento dos direitos humanos – sociais, religiosos, étnicos, sexuais, reprodutivos – em uma sociedade na qual o pluralismo religioso hierárquico foi construído historicamente.

Grande é o nosso desafio: construir uma sociedade mais justa, igualitária, sustentável, amorosa, feliz, sob os cânones de políticas laicas, em que se busca o diálogo entre o trabalho da academia, dos movimentos sociais e do parlamento, na perspectiva de construir relações cidadãs e igualitárias no campo dos direitos humanos e dos direitos sexuais. A escola pública e laica pode ser o alicerce e o escudo para assegurar os direitos fundamentais de igualdade e da liberdade para uma Nação tão plural como o Brasil.

## Referências

- Arendt, Hannah. (1989). *Origens do Totalitarismo – Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo*. 3ª reimpr. Tradução de Robertoj. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bobbio, Norberto. (2004) A era dos direitos. Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. — 7ª reimpressão.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília – DF.
- Canotilho, José Joaquim Gomes. (2003). *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 7. ed. Coimbra: Almedina.
- Cunha, Luiz Antônio. (2018). Concordata: a educação pública na mira do Vaticano. *Educação & Sociedade*, v. 30. Consultado em 14 de setembro de 2018 em <http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/artigoconcordata1>.
- Cunha, L.A. (2018). In: D’Avila-Levy, Claudia Masini; Cunha, Luiz Antônio. (2018). *Embates em torno do Estado laico* [livro eletrônico]. São Paulo: SBPC. Consultado em 12 de outubro de 2018 em <http://portal.sbpcnet.org.br/livro/estadolaiico.pdf>.

- Giumbelli, Emerson. (2006). Minorias religiosas. In: Teixeira, F.; Menezes, R. (Orgs). (2006) *As religiões no Brasil. Continuidades e rupturas*. Petrópolis: Vozes, p. 229-248.
- Lafer, C. (2009). Estado Laico. In: Direitos Humanos, Democracia e República – Homenagem a Fábio Konder Comparato. São Paulo: Quartier Latin do Brasil.
- Mainwaring, Scott. (1989). *Igreja católica e política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Brasiliense.
- Mariano, Ricardo. (2001). Laicidade à brasileira. Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*. vol. 11, n. 2, mayo-agosto, p. 238-258. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.
- Observatório da Laicidade na Educação. Nosso objetivo. Consultado em 21 de abril de 2020 em <http://www.edulaica.net.br/50/nosso-objetivo/>.
- Oro, Ari Pedro. (2011). A laicidade no Brasil e no Ocidente. Algumas considerações Civitas - *Revista de Ciências Sociais*, v. 11, n. 2, p. 221-237, maio-ago. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Consultado em 05 de outubro de 2018 em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74220016004>.
- Torres, M. A. (2006). Os significados da homossexualidade no discurso moral-religioso da igreja católica em condições históricas e contextuais específicas. *Revista de Estudos da Religião*, n. 1, p. 142-152. Consultado em 18 de abril em [http://www.pucsp.br/rever/rv1\\_2006/p\\_torres.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv1_2006/p_torres.pdf).
- Zanone, Valerio. (1986). Laicismo. In: Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola; Pasquino, Gianfranco. (1986). *Dicionário de política*. Brasília: UNB, p. 670-674.

# EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM CONTEXTO ESCOLAR – POTENCIALIDADES DO KAMISHIBAI PLURILINGUE

**Maria João Silva** | Universidade de Aveiro | mjoaosilva@ua.pt

**Filomena Martins** | Universidade de Aveiro | fmartins@ua.pt

**Rosa Maria Faneca** | Universidade de Aveiro | rfaneca@ua.pt

## Resumo

A diversidade linguística e cultural que marca a sociedade dos dias de hoje reflete-se também na escola. Este espaço é tido como promotor de oportunidades, de troca de experiências e de desenvolvimento de diferentes aprendizagens. No entanto, as manifestações de discriminação, desigualdade e as dificuldades dos professores em gerir as diferentes pertenças linguísticas e culturais dos alunos são preocupantes. Desde modo, dever-se-á priorizar práticas de promoção da diversidade que possam ser exploradas em espaços educativos diversificados e de modo flexível e que sejam capazes de preparar cidadãos respeitadores da pluralidade linguística para a atual sociedade complexa e diversa. O kamishibai plurilingue tem recebido atenção acrescida a nível internacional devido às suas características multimodais e potencialidades educativas, podendo ser utilizado em contextos vários e com diferentes faixas etárias. Neste sentido, o kamishibai plurilingue poderá constituir uma ferramenta pedagógico-didática de sensibilização à diversidade linguística. As atividades inerentes à sua produção colocam os alunos em contacto com línguas, permitindo o desenvolvimento da consciência linguística, a capacidade de comparar línguas, a valorização da identidade linguística do outro, enquanto contribui para um desenvolvimento multidisciplinar.

O estudo que aqui se apresenta surge no âmbito de um projeto de doutoramento em educação e enquadra-se no paradigma interpretativo, assumindo-se numa abordagem metodológica de estudo multicaso. A investigação tem como objetivos: i) compreender diferentes modalidades de trabalho didático de produção e utilização de kamishibai plurilingues na valorização da diversidade linguística em diferentes contextos educativos e no desenvolvimento de diferentes aprendizagens; ii) conceber linhas orientadoras de programas com recurso ao kamishibai plurilingue, adaptado ao contexto português.

**Palavras-chave:** Sensibilização à Diversidade Linguística, Abordagens plurais, Kamishibai Plurilingue, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## Introdução

Nas últimas décadas, em consequência de diferentes cenários migratórios e da (r)evolução tecnológica, várias línguas coexistem em Portugal e interagem (Sousa Santos, 2001). Dados recentes do Observatório das Migrações evidenciam o acréscimo de entradas e permanências de cidadãos estrangeiros no país (Oliveira & Gomes, 2019). A presença de novos públicos (famílias imigrantes com filhos em idade escolar) tem um forte impacto na sociedade portuguesa, especialmente no sistema educativo, onde se verifica um número significativo de alunos estrangeiros ou com dupla nacionalidade, especialmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (DGEEC, 2019). A diversidade linguística e cultural dos alunos que frequentam agora a escola pode ser vista como uma janela de oportunidades e como um espaço de troca de saberes e experiências (Faneca, Araújo e Sá, & Melo-Pfeifer, 2018). Deste modo, espera-se que sejam concebidas práticas educativas de promoção da diversidade e do acolhimento de diferentes tipos de diversidade como via de combate à desigualdade e à injustiça social, que favoreçam espaços de diálogo intercultural e que sejam capazes de potenciar uma maior compreensão do outro (Andrade, Martins, & Pinho, 2014). Contudo, o estudo levado a cabo por Faneca, Araújo e Sá, & Melo-Pfeifer (2018) revela que os professores de escolas portuguesas sentem dificuldades em gerir as diferentes pertenças culturais e linguísticas dos alunos. A escola parece não incrementar práticas mais plurais e inclusivas que valorizem a heterogeneidade linguística e cultural dos alunos e os professores não se sentem preparados para as integrarem no currículo.

Partindo desta realidade, elaborámos um projeto de investigação no âmbito do Programa Doutoral em Educação, a Universidade de Aveiro, com a finalidade de estudar um recurso didático recentemente introduzido em Portugal – o *kamishibai* plurilingue. O trabalho aqui apresentado surge com o intuito de dar a conhecer, mais aprofundadamente, as opções metodológicas tomadas para a elaboração de um projeto de doutoramento que pretende produzir conhecimento sobre um recurso didático promotor de práticas educativas mais plurais e inclusivas. Para tal, será feito um breve enquadramento teórico sobre a evolução da educação para a diversidade linguística e cultural na Europa e em Portugal, seguida da apresentação do *kamishibai* plurilingue, a ferramenta pedagógica em estudo. Nessa secção poderemos ver como a utilização do *kamishibai* evoluiu ao longo dos séculos, passando a ser introduzido na educação e, posteriormente, como uma ferramenta para trabalhar a diversidade em sala de aula. Numa última parte, será apresentada a metodologia, nomeadamente: as questões e objetivos que serviram de mote para a investigação; o paradigma, a natureza e a tipologia do estudo; e a descrição pormenorizada das diferentes etapas que o projeto vai percorrer.

## Contextualização teórica

### ***Educação para a diversidade linguística – uma breve contextualização***

A educação para a diversidade linguística e cultural tem vindo a assumir um papel de destaque nas políticas linguísticas educativas e nos sistemas educativos europeus, esperando-se que, a nível local, sejam concebidas práticas de promoção da diversidade e do acolhimento como vias de combate à desigualdade e à injustiça social (European Commission, 2019). O movimento *language awareness*, em prol da educação linguística (Hawkins, 1987) surge associado ao desenvolvimento da consciência linguística (Oliveira & Ançã, 2009), ao plurilinguismo e às dificuldades de integração dos alunos imigrantes. Este movimento expandiu-se por vários países, dando origem à abordagem *éveil aux langues/awakening to languages* (Candelier, 1998; 2003). Esta abordagem pressupõe atividades de contacto com línguas e variedades de línguas que não constam habitualmente do currículo escolar (Hélot, 2017), potenciando a construção de conhecimentos linguísticos e culturais, o desenvolvimento de capacidades de análise, de atitudes face às línguas e (re)construção progressiva de identidades plurais e em evolução (De Pietro, 1999; Kervran, 2003; Perregaux, Ogay, Dasen, & Leanza, 2001).

A abordagem *éveil aux langues*, em Portugal com a denominação Sensibilização à Diversidade Linguística (SDL), insere-se no quadro das abordagens plurais das línguas e das culturas (Candelier et al., 2012) que, por incluírem um trabalho didático com diferentes línguas, de diferentes estatutos, podem constituir um recurso poderoso no âmbito de uma educação para o plurilinguismo (Beacco & Byram, 2007) e para a diversidade (Andrade, Martins, & Pinho, 2014). Não se trata de criar uma disciplina do currículo, mas fazer desta abordagem uma matéria-ponte (Hélot, 2017) com as diferentes áreas disciplinares.

A educação para a diversidade pretende, assim, contribuir para políticas e práticas que promovam modos de vida mais sustentáveis e que possam ser exploradas em espaços educativos diversificados e de modo flexível (Andrade, Martins, & Pinho, 2014). Sendo a escola um espaço de acolhimento e de socialização, cabe-lhe a responsabilidade de intervir e acolher esta diversidade, rompendo com abordagens homogeneizadoras e assimilacionistas (Cortesão & Stoer, 1996).

### ***Kamishibai plurilingue – um recurso didático de educação em línguas***

Em Portugal existe uma grande variedade de estudos que incluem o desenvolvimento de práticas plurilingues na área da SDL no 1.º CEB (Andrade & Martins, 2017 para uma visão de síntese). Contudo, apenas recentemente se começou a usar o *kamishibai* plurilingue na SDL, na continuidade da participação de Portugal em projetos europeus na área da educação plurilingue (ERASMUS+KAMILALA, Concurso Kamishibai Plurilingue), importando, pois, continuar a construir conhecimento nesta área.

Esta ferramenta pedagógica tem recebido uma atenção acrescida a nível internacional devido às suas características multimodais e potencialidades educativas, podendo ser

utilizado com várias faixas etárias e em diversos contextos (McGowan, 2015). O *kamishibai* tradicional teve origem no Japão no século VIII e significa “teatro de papel”, no qual o contador insere e remove pranchas ilustradas, num butai, uma caixa de madeira, à medida que conta uma história (Moriki & Franca, 2017). Este recurso evoluiu ao longo do tempo: no século passado tornou-se um meio de divulgação de contos tradicionais e de entretenimento nas ruas do Japão. Já na década de 70, passou a ser utilizado em contexto educativo, em todo o mundo (Faneca, 2020). Em 2015 apareceu o *kamishibai* plurilingue. Este contempla as características do *kamishibai* tradicional, incluindo agora as vertentes plurilingue e intercultural nas suas narrativas, integrando diferentes línguas maternas e de herança (Faneca, Araújo e Sá, & Melo-Pfeifer, 2016). As atividades inerentes à sua produção promovem a descoberta de línguas, o desenvolvimento da consciência linguística, a capacidade de comparar línguas, a valorização de si e do outro (Vernetto, 2018). Deste modo, o *kamishibai* plurilingue poderá constituir uma excelente ferramenta pedagógica para trabalhar a abordagem SDL (De Pietro & Matthey, 2001).

A 1.ª edição do Concurso *Kamishibai* Plurilingue surgiu em França, em 2015. Em 2018, Portugal integrou a rede internacional KAMILALA (cf. <https://kamilala.org/partner/cidttff-lale/>) em 2018 e o Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas/Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro organizou já duas edições (2018-2019 e 2019-2020), contando com a participação de várias escolas do país interessadas em trabalhar as abordagens plurais com recurso a esta ferramenta pedagógica, em diferentes contextos curriculares. Sendo o *kamishibai* plurilingue um recurso a ser integrado em contexto escolar, importa perceber onde é que este se poderá enquadrar no currículo português.

Para enfrentar os desafios da atualidade, o sistema educativo português, no âmbito do *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*, concedeu às escolas, professores e alunos uma maior centralidade na gestão do currículo. No âmbito deste projeto, foram lançados documentos enquadradores como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* e as *Aprendizagens Essenciais*, que integram um conjunto de princípios, áreas de conhecimento, competência e valores promotores de uma formação humanística, do respeito por si, pela identidade linguística e pelo planeta, a desenvolver no 1.º CEB (Martins et al., 2017; Monteiro, et al., 2017).

## **Percurso metodológico para a elaboração de um projeto de investigação**

### **Questões e objetivos de investigação**

Nesta secção, será apresentado o percurso metodológico que as autoras adotaram para conceder uma maior validade e complexidade do estudo a realizar. Tal como referido anteriormente, o projeto de investigação em desenvolvimento apresentado neste trabalho foi elaborado no âmbito do Programa Doutoral em Educação da Universidade de Aveiro.

Vimos que a utilização do *kamishibai* plurilingue é recente nas escolas portuguesas, tendo já dado a origem a alguns estudos com projetos de intervenção, no âmbito do mestrado, com recurso a esta ferramenta pedagógica, no 1.º CEB. A título de exemplo, veja-se Martins (2019) e Valente (2019). Assim, na continuidade dos estudos já efetuados, pretende-se agora compreender quais as potencialidades educativas do *kamishibai* plurilingue na SDL e na promoção de diferentes aprendizagens, particularmente na forma como este se insere em contextos educativos portugueses, no 1.º CEB. Mais concretamente, pretende-se procurar identificar vantagens, limitações e modalidades do uso do *kamishibai* plurilingue na gestão do currículo e na valorização das línguas.

Começamos por apresentar as questões e objetivos de investigação, organizados na tabela abaixo:

*Tabela 1 – Questões e objetivos de investigação*

<b>Questões</b>	<b>Objetivos</b>
1. Quais as potencialidades e limitações do <i>kamishibai</i> plurilingue em contexto educativo:	Caracterizar diferentes espaços curriculares de implementação do projeto <i>kamishibai</i> plurilingue;
1.1. Na SDL, nomeadamente, na promoção e valorização da pluralidade linguística e cultural?	Identificar as potencialidades e limitações do <i>kamishibai</i> plurilingue percebidas pelos professores implementadores do projeto;
1.2. Na construção das identidades e consciência de si, na valorização dos sujeitos?	Reconhecer as competências transversais que o <i>kamishibai</i> plurilingue permite desenvolver nos primeiros anos de escolaridade;
1.3. No desenvolvimento de diferentes aprendizagens no 1.º CEB?	Compreender como o <i>kamishibai</i> plurilingue pode ser inserido no currículo e gerido em articulação com as diferentes áreas curriculares do 1.º CEB e que aprendizagens permite desenvolver;
2. Que estratégias de desenvolvimento curricular são colocadas em prática por diferentes professores implementadores dos	Contribuir para a construção de linhas orientadoras de um trabalho didático de educação para a diversidade linguística com o <i>kamishibai</i> plurilingue no 1.º CEB.

### **Paradigma, natureza e tipologia do estudo**

A investigação que se pretende desenvolver enquadra-se no paradigma interpretativo, de natureza qualitativa, na medida em que o estudo interage com os sujeitos na procura de conhecimento e na compreensão dos fenómenos a analisar (Coutinho, 2014). A tipologia de estudo multicaso (Yin, 2015) pareceu-nos ser a mais adequada uma vez que pressupõe o estudo de vários exemplos de um fenómeno no seu contexto real (Stake, 2007). Assim, cada escola onde foi implementado o *kamishibai* plurilíngue será analisada como um caso (análise intraescolar) e, posteriormente, será efetuada uma análise comparativa entre as diferentes escolas (análise interescolar dos dados), de acordo com as recomendações de Miles & Huberman (1994). A articulação entre os diferentes casos possibilitará o levantamento de evidências relevantes, de maior fiabilidade e complexidade (Amado, 2017).

Pretende-se assim compreender em profundidade as potencialidades do *kamishibai* plurilíngue no tratamento educativo da diversidade linguística e cultural e no desenvolvimento de diferentes aprendizagens por alunos a frequentar o 1.º CEB, em diferentes contextos geográficos, sociais, culturais, económicos, para melhor intervir na sua formação, deixando recomendações às estruturas educativas para a conceção e desenvolvimento de projetos de educação plurilíngue, com recurso à ferramenta pedagógica em estudo.

Para tal, serão recolhidos vários dados provenientes de diferentes fontes: diários de bordo dos professores implementadores do concurso *kamishibai* plurilíngue; questionário por entrevista a diferentes professores; estudos empíricos com projetos de intervenção elaborados com o *kamishibai* plurilíngue no âmbito de cursos de mestrado; e os *kamishibais* plurilíngues desenvolvidos por crianças a frequentar o 1.º CEB.

### **Fases do projeto de investigação**

O projeto será dividido em quatro fases distintas, sendo que a primeira se irá destinar a uma revisão atenta da literatura e conceção de instrumentos de recolha de dados; na segunda fase será efetuada a recolha de dados a partir dos diferentes instrumentos; a interpretação dos dados recolhidos irá ocorrer na terceira fase e, por último, será feita a redação final da tese e a elaboração de recomendações, partindo do conhecimento produzido. Apresentamos agora uma descrição detalhada de cada fase do projeto.

Fase I: Revisão da literatura e conceção de instrumentos de recolha de dados

Na primeira fase do projeto de investigação, será efetuada uma revisão da literatura a partir dos seguintes conceitos-chave identificados: Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural; plurilinguismo; abordagens plurais; *kamishibai* plurilíngue. Também será efetuada uma análise documental relativa às políticas linguísticas europeias e aos documentos

orientadores do currículo em Portugal (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e Aprendizagens Essenciais*).

De seguida, iremos proceder ao levantamento e caracterização de estudos de pós-graduação, desenvolvidos em Portugal, que incluam projetos de intervenção com recurso ao *kamishibai* plurilingue no 1.º CEB. Com estes estudos pretende-se identificar as potencialidades educativas do *kamishibai* plurilingue ao nível da educação para o plurilinguismo, desenvolvimento de competências transversais e de aprendizagens curricularmente previstas no final do 1.º CEB, assim como especificidades dos projetos subjacentes, tendo em vista a conceção dos *kamishibais* plurilingues.

A conceção e validação dos instrumentos de recolha de dados irá ocorrer nesta primeira etapa do projeto. Os dados serão recolhidos com recurso a diferentes técnicas e instrumentos. Em concreto, serão utilizadas técnicas de observação, inquérito e análise documental, utilizando: i) notas de campo; ii) entrevistas aos diferentes professores que participaram no projeto *kamishibai* plurilingue, com as quais se irá recolher opiniões e pensamentos sobre todo o processo e que, de outro modo, dificilmente seriam conseguidos; iii) produções escritas dos diários de bordo dos docentes, fornecidos pela coordenadora do concurso *kamishibai* plurilingue nacional. Posteriormente, será efetuada uma análise de conteúdo (Bardin, 2009).

Será ainda efetuada a redação da primeira versão do quadro teórico da tese a ser atualizada ao longo das fases do projeto.

#### Fase II: Recolha e organização dos dados

Aqui iremos proceder ao levantamento e identificação do total de projetos *kamishibai* plurilingues inscritos nas duas edições do concurso nacional, em 2018/2019 e 2019/2020. Posteriormente, será feito o levantamento, classificação e caracterização dos *kamishibais* plurilingues produzidos em Portugal, tendo em conta:

- O número de *kamishibai* plurilingues que participaram nos concursos nacionais com crianças a frequentar o 1.º CEB;
- Os contextos de implementação (tipo de escola – pública ou privada, localização – zonas rurais ou zonas urbanas);
- O perfil dos professores implementadores dos *kamishibais* plurilingues;
- As línguas envolvidas nos projetos (estatutos e funções das línguas no *kamishibai* plurilingue);
- As temáticas trabalhadas;
- Os conteúdos curriculares e não curriculares inseridos nos *kamishibais* plurilingues.

De seguida, será feita a recolha de dados a partir de diários de bordo e entrevistas aos professores que implementaram o *kamishibai* plurilingue (mais concretamente, a dez professores do 1.º CEB, correspondentes à primeira edição do concurso). Será importante

entrevistar: i) os docentes que participaram pela primeira vez no concurso, seja na primeira ou na sua segunda edição; ii) os docentes que retomaram a participação no concurso, procurando aferir o que os incentivou a fazê-lo novamente e qual o balanço que fazem da experiência da primeira edição do Concurso Nacional *Kamishibai* Plurilingue.

#### Fase III: Interpretação dos dados

Nesta fase será privilegiada a análise de conteúdo de forma objetiva, sistemática e comparativa dos dados recolhidos (Bardin, 2009). Também será efetuada a triangulação de dados provenientes das diferentes técnicas e instrumentos utilizados, garantindo uma maior consistência e validade científica ao estudo (Yin, 2014). Partindo do corpus total dos *kamishibais* plurilingues, das transcrições das entrevistas e da análise de conteúdo dos diários de bordo, serão efetuadas leituras atentas e sucessivas, procurando identificar um padrão de percepções, conceções, crenças e opiniões dos diferentes professores para cada uma das temáticas trabalhadas no *kamishibai* plurilingue. A identificação destes padrões permitirá definir um conjunto restrito de dados, a ser analisado de acordo com as categorias de análise. A partir dos instrumentos de recolha de dados, procurar-se-á indicadores:

1. Ao nível do desenvolvimento nos alunos, nomeadamente: i) conhecimentos, capacidades e atitudes na área da diversidade linguística e cultural; ii) aprendizagens em diferentes áreas curriculares; iii) competências transversais.
2. Ao nível do desenvolvimento de estratégias de ensino adotadas pelos professores durante a conceção e implementação do projeto *kamishibai* plurilingue, identificando potencialidades, limitações e modalidades de utilização deste recurso pedagógico.

Reunidos os resultados do projeto de investigação, iremos proceder à sua discussão.

#### Fase IV: Redação da versão final da tese e recomendações

Na última fase do projeto será efetuada a conclusão da redação da tese assim como uma reflexão sobre a pertinência do *kamishibai* plurilingue. Esta reflexão será feita no âmbito de uma educação para a diversidade linguística e respetiva articulação com as áreas do currículo para o 1.º CEB, assim como o desenvolvimento de diferentes competências previstas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Pretende-se assim refletir sobre a importância do desenvolvimento de propostas inovadoras em prol de uma educação em línguas, assim como na formação de cidadãos mais capacitados e proativos para compreender e intervir na sociedade atual, através do desenvolvimento das competências-chave para o século XXI tidas como cruciais nos documentos orientadores do currículo.

### Considerações finais

O projeto de investigação aqui apresentado procura investigar o contributo do *kamishibai* plurilingue como recurso educativo, reconhecendo o seu potencial para o desenvolvimento de múltiplas competências, capacidades e atitudes. Com o conhecimento

produzido, é nossa intenção: i) construir um referencial de competências para o 1.º CEB a desenvolver com o *kamishibai* plurilingue a partir da análise dos documentos enquadradores, respetivamente, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, entre outros documentos de orientação curricular (programas, metas curriculares e aprendizagens essenciais inerentes ao 1.º CEB); e ii) construir linhas orientadoras, no âmbito das políticas educativas, direcionadas aos concetores do currículo, às estruturas de gestão curricular e aos professores, para a conceção e desenvolvimento de projetos de educação plurilingue nos primeiros anos de escolaridade com recurso ao *kamishibai* plurilingue e curricularmente integrados.

Deste modo, esperamos que a exploração do *kamishibai* plurilingue permita inspirar professores no desenvolvimento de práticas abertas à diversidade, dentro e fora dos espaços curriculares, que se possam traduzir no desenvolvimento de atitudes, discursos e representações positivas que as crianças têm sobre o mundo, sobre as línguas e sobre o outro, para que possam escrever, ilustrar e teatralizar de uma forma mais criativa e plural. Esperamos, também nós construir conhecimento teórico-prático para intervir na formação dos nossos alunos dos primeiros anos de escolaridade e, simultaneamente, desenvolver competências de investigação em educação.

## Referências

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, A.I., Martins, F., & Pinho, A.S. (2014). Abordar as línguas nos primeiros anos de escolaridade: que possibilidades de educação para a valorização da diversidade linguística? In M.A. Moreira, K. Zeichner (Eds.), *Filhos de um Deus Menor: Diversidade Linguística e Justiça Social na Formação de Professores* (pp. 175-191). Ramada: Edições Pedagogo, Lda.
- Andrade, A.I., & Martins, F. (2017). Desafios e possibilidades na formação de professores – em torno da análise de relatórios de estágio. *Educar em Revista*, (63), 137-154. Disponível em <http://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/2115>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Candelier, M. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire – Le programme européen 'Evlang'. In J. Billiez (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène* (pp. 299-308). Grenoble: CDL Lidilem-Université Grenoble III.

- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguero, A. (2012). *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Cortesão, L., & Stoer, R. (1996). A interculturalidade e a educação escolar : Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre outras culturas. *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 9(1), 35-51.
- Coutinho, C.P. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- De Pietro, J.-F. (1999). La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire? *TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)*, (31), 179-202.
- De Pietro, J.-F., & Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence. *Langage & pratiques*, 38, 31-44.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, (2019). *Perfil do Aluno 2017/2018*. Lisboa: Edição DGEEC. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/17/>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faneca, R.M. (aceite para publicar, 2020). O contributo do kamishibai plurilingue na promoção da escrita colaborativa de textos narrativos. *Revista Indagatio Didactica*, 12(2).
- Faneca, R.M, Araújo e Sá, M.H, & Melo-Pfeifer, S. (2016). Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 44-68. doi: 10.1080/14708477.2015.1113751
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: University Press.
- Hélot, C. (2017). Awareness Raising and Multilingualism in Primary Education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.). *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education (3rd ed.)*. Springer, Cham.
- Kervran, M. (2003). Apprentissage d'une langue ou/et éducation aux langues: que doivent faire les élèves avec les langues à l'école primaire ? *Les langues Modernes*, (3), 48-55.

- Martins, A.S. (2019). *Kamishibai plurilingue: diversidade linguística e aprendizagens*. (Master's thesis, Universidade de Aveiro).
- Martins, G., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., ... Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- McGowan, T.M. (2015). *Performing Kamishibai. An Emerging New Literacy for a Global Audience*. New York: Routledge.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *An Expanded Sourcebook – Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications: Estados Unidos da América.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., ... Macedo, M. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Estratégia Nacional 15. Educação para a Cidadania*. República Portuguesa.
- Moriki, R., & Franca, V. (2017). Mukashi, Mukashi: O *kamishibai* e a formação de leitores. *Revista Cerrados*, 25 (22), pp. 173–191.
- Oliveira, A.L., & Ançã, M.H. (2009). 'I speak five languages': fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, 18(3-4), 403-421. doi: 10.1080/09658410903197355
- Oliveira, C. R., & Gomes, N. (2009). *Indicadores de Integração de Imigrantes: Relatório Estatístico Anual 2019*. Observatório das Migrações: Alto Comissariado para as Migrações (ACM).
- Perregaux, C., Ogay, T., Dasen, P., & Leanza, Y. (Eds.). (2001). *Intégrations et migrations: regards pluridisciplinaires*. Paris: Harmattan.
- Sousa Santos, B. (2001). Os processos da globalização. In B. Sousa Santos (Ed.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* (pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Valente, C. (2019). *O kamishibai plurilingue e a relação escola-família*. (Master's thesis, Universidade de Aveiro).
- Vernetto, G. (2018). Le *kamishibaï* ou théâtre d'images: mode d'emploi. *Éducation et sociétés plurilingues* (44), 9-21. Disponível em <http://journals.openedition.org/esp/2161>
- Yin, R.K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre, Brasil: Bookman.



# A CIRCULAÇÃO, A APROPRIAÇÃO E A EVOLUÇÃO DO IDEÁRIO EDUCACIONAL STEINERIANO EM PORTUGAL NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XX PARA O SÉCULO XXI E SUA REPERCUSSÃO NA ESCOLA JARDIM DO MONTE

**Sandra Sylvia de Santana Ziegler** | Instituto de Educação da Universidade de Lisboa  
zieglersylvia76@gmail.com

## Resumo

Este texto apresenta resultados parciais de investigação realizada no âmbito do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, na área de História da Educação. O seu objetivo é analisar, numa perspetiva histórica, a circulação, a apropriação e a evolução do ideário educacional de Rudolf Steiner em Portugal, nas últimas décadas do século XX até a atualidade, na Escola Waldorf Jardim do Monte, situada no Concelho de Vila Franca de Xira. Pretende-se identificar em que medida o projeto pedagógico da Escola Waldorf Jardim do Monte personaliza e/ou efetiva o pensamento e a prática educativa Steinerianos, bem como caracterizar a história do movimento Waldorf em Portugal com enfoque no caso da Escola Jardim do Monte, a sua apropriação do pensamento e da prática educativa Steineriana por meio da análise da história da escola, dos seus rituais e atividades desenvolvidas dentro do projeto educativo. A Escola Jardim do Monte, pertencente à Associação Recriar para Aprender – HARPA, abrange o Jardim de Infância, 1.º Ciclo e 2.º Ciclo até o 6.º ano e conta com uma equipa educativa de cerca de 25 pessoas. A pesquisa é do tipo estudo e a metodologia consiste em observações, pesquisa documental e entrevistas com pais, equipa educativa, ex-alunos, funcionários e Associação das Escolas Waldorf de Portugal. A realização dos procedimentos de recolha e utilização dos dados durante a investigação e a disseminação dos resultados e o armazenamento, que envolverá seres humanos, seguirão as diretrizes da Carta Ética para Investigação em Educação e Formação (CEIEF) do Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa, Deliberação n.º 453/2016, Diário da República, 2.ª série, N.º 52 — 15 de março de 2016 e demais documentos que a referenciam, dentro de um conjunto de orientações sistematizadas para que “a investigação promova, em maior grau, um bem comum”; serão também salvaguardados a confidencialidade e o anonimato dos dados cedidos, consentidos e aprovados oficialmente pelos participantes.

**Palavras-chave:** Pedagogia Waldorf, Apropriação, Educação.

## Introdução

O ideário liberal do início do século XIX inspirou e influenciou de modo decisivo as grandes transformações sociais, políticas, económicas ideológicas ocorridas na sociedade europeia no campo da educação até hoje. Nomeadamente, na sociedade portuguesa veiculou-se por meio do surgimento de novas ideias que resultaram numa diversidade de

experiências pedagógicas inovadoras presentes no ideário da Educação Nova seguido do Movimento da Escola Moderna e que compuseram novos olhares para a educação cívica, a forma e modelo escolar, a relação escola-estado, a relação escola-socialização-integração e a educação da criança entre outros.

As políticas educacionais refletidas nas leis, avanços e retrocessos dos últimos dois séculos da realidade educativa portuguesa, independentemente de se tratarem de escolas públicas, privadas ou associativas, meios académicos ou do senso comum, sociedade e país, demonstram interesse na perspetiva inovadora capaz de possibilitar uma melhoria da qualidade do ensino, sendo disso exemplo as experiências de escolas associativas, escolas livres, escolas com processos de aprendizagem enriquecidos por tecnologia, homeschooling, o unschooling, o flexischooling e escolas com projetos sociais pedagógicos.

Ao longo do século XX, até a atualidade, do mundo pós-moderno ao contemporâneo, globalizado e tecnológico, a Pedagogia Waldorf foi visionária na necessidade de inovação, quase sempre, fruto da urgência de uma resposta aos desafios dos tempos contemporâneos. Assim, nos anos 10 do século XX, Rudolf Steiner intuiu essa inevitabilidade de renovação. Sobre forte influência das condições socio-históricas da época e na busca da inovação e reconstrução do contexto social pós-guerra vigente, ele e importantes reformadores sociais alemães da República de Weimar discerniram a necessidade de atualização da sua missão educativa.

Entre as propostas, surge a Pedagogia Waldorf, idealizada pelo cientista antroposófico, filósofo e professor austríaco Rudolf Steiner no início do século XX. A partir da primeira escola, “Freies Umlandshöhe”, em Stuttgart, Alemanha, implementou-se um movimento mundial escolar inovador, centenário e em crescente expansão, especialmente a partir de 1970 (Friedlinsdorf, 2019, pág.15), chegando, na atualidade, a 1149 escolas e 1817 Jardins de Infância em 66 países (Murphy, 1991) a despertar o interesse, a chamar a atenção de muitas pessoas e especialistas na área e, por fim, a líder do movimento da reforma pedagógica internacional conforme constatou o cientista da educação Heiner Ulrich (2016, pág. 142).

Utilizaremos para a análise da biografia de Steiner um conjunto de autores que enfatizam a evolução do seu pensamento, tendo em conta a criação e o desenvolvimento do movimento da Antroposofia, também nomeada Ciência Espiritual (Steiner, 2006; Van Oort, 2011; Easton, 1980; Hemleben, 1984; Prokofieff, 2014; Lanz, 2018).

A Pedagogia Waldorf advém da Antroposofia – corpus teórico sobre o universo, o ser humano e os conhecimentos civilizatórios da humanidade – e tinha como intuito propor um modelo de escola que atendesse às necessidades do contexto socioeconómico e cultural da época, até 2018. O romantismo e o idealismo alemães contribuíram de modo significativo para a construção desse movimento pedagógico (Hemleben, 1984; Lanz, 1986; 1979; Childs, 1991; Safranski, 2010; Quintana, 2013).

Segundo o movimento educativo antroposófico, o papel da educação é desenvolver e harmonizar as atividades pelas quais o ser humano se relaciona com o mundo através dos

corpos: físico; etérico; astral e o eu ou ego, o pensar, o querer e o sentir (Hahn, H., 1993; Schieren, 2012). São fundamentos e metas de ensino da educação Waldorf: o desenvolvimento humano em septénios; o ensino em épocas com base nos ritmos da natureza; os trabalhos inter-trans-multidisciplinares; o currículo escolar com disciplinas específicas e complementares; a autogestão e o associativismo; a ritmicidade no processo de aprendizagem e o reconhecimento-compreensão-domínio do conteúdo, entre outros (Richter, 2002; Glastone, 2018).

As escolas que seguem a Pedagogia Waldorf podem ser, devido às suas características, consideradas como alternativas em relação à forma escolar tradicional. Por isso usaremos nesta pesquisa o conceito de forma escolar proposto por Guy Vicent (Vicent et al., 1994) e o conceito de gramática escolar (Tyack e Cuban, 1998). Os conceitos de inovação (Cros, 2001) e tradição (Burke, 2007), bem como o conceito de modelo pedagógico (Formosinho, 2007) serão igualmente importantes para esse propósito.

Pretendemos com o estudo da apropriação, circulação e evolução da Pedagogia Waldorf em Portugal continuar e aprofundar algumas pesquisas académicas realizadas, com enfoque nas escolas Waldorf em Portugal (Henriques, 2017), que afirmam que, para Steiner, a educação era um processo pelo qual se aprendia a relacionar o corpo físico com o emocional e o intelectual. Este trabalho inspira-se na pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto INOVAR que estuda um conjunto diversificado de escolas diferentes ou inovadoras em Portugal.

Encontramos ainda, para o período de 2010-2018, trabalhos científicos publicados (ainda que não numa perspetiva histórica) como a tese de Monteiro (2016), um estudo de caso entre Portugal e a Alemanha sobre as competências transversais e curriculares na educação infantil; Antunes (2016) que, na sua dissertação, trata do fazer artístico da criança na Pedagogia Waldorf; Cordeiro (2018) que fala sobre a relação pedagógica professor – aluno na prática educativa Waldorf e, para o caso de Espanha, a Tese de doutoramento de Quiroga Uceda (2015), que reflete sobre a receção da Pedagogia Waldorf em Espanha.

## **Desenvolvimento**

Investigação o estudo da circulação e apropriação do ideário educacional Steineriano em Portugal numa perspetiva histórico-educativa-inovadora com o apoio das dimensões políticas, sociais, económicas e ideológicas na transição do século XX para o século XXI até à atualidade, objetivamos o reconhecimento científico das produções de investigadores de História da Educação e o rigor científico do nosso projeto por meio de uma ampla revisão da literatura académica produzida contendo o nome “Pedagogia Waldorf”.

Para tal, foram consultadas teses, dissertações, publicações científicas em revistas e frequentados congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), da Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDUP). Foram consultadas revistas internacionais como a revista Pedagógica Histórica, History of Education, History of Education and Children's Literatura, Espacio, Tiempo y Educación, História de la Educación,

Histoire de l'Éducation, História y Memória de la Educación, History of education quarterly e Educational Research.

Foram selecionados a Biblioteca Nacional de Portugal, os Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal – (RCAAP) e o repositório de produções académicas do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa por serem amplos utilizadores deste tipo de literatura académica de História da Educação. Analisamos e comparamos os resultados obtidos no período entre 2010 a 2018, nos quais foi inserida no campo descritor a palavra-chave “pedagogia Waldorf”. Foram também selecionados livros, teses, dissertações, publicações científicas em revistas e congressos da SBHE e da HISTEDUP sobre a Pedagogia Waldorf em Portugal.

Nos RCCAP- Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, foram encontradas 35 publicações com 5 teses de doutoramento, 20 de mestrado e 10 de bacharelato em universidades brasileiras sobre a Pedagogia Waldorf em Portugal Continental e ilha da Madeira. As 5 publicações de doutoramento deste repositório que figuram na tabela abaixo não tratam sobre a Pedagogia Waldorf na linha da História da Educação e sobre a realidade deste campo em Portugal.

### Objetivos

1. Identificar os contributos da conceção filosófica steineriana para a sistematização e implementação da sua conceção educativa;
  - a) Analisar diacronicamente o percurso biográfico, filosófico, conceptual e profissional de Rudolf Steiner;
  - b) Caracterizar o contexto histórico em que emergiram as ideias steinerianas e sua relação com correntes de pensamento predominantes da época;
  - c) Especificar o contributo da Antroposofia para a génese da Pedagogia Waldorf;
  - d) Detalhar as especificidades da conceção educativa steineriana;
2. Caracterizar o surgimento e a expansão do movimento Waldorf no contexto internacional e nacional;
  - a) Identificar os meios de circulação internacional do modelo Waldorf;
  - b) Caracterizar o processo de apropriação (aparecimento) e expansão da Pedagogia Waldorf em Portugal;
3. Aprofundar, no estudo do caso da Escola Jardim do Monte, a apropriação efetiva do pensamento e da prática educativa steineriana;
  - a) Contribuir para a reflexão sobre o modo como o ideário educativo steineriano se incorporou no contexto educativo português;
  - b) Aferir as repercussões do paradigma pedagógico steineriano na renovação da cultura escolar portuguesa de finais do século XX até a atualidade;
  - c) Investigar a origem e a história da Escola Waldorf Jardim do Monte;

- d) Analisar a relação do pensamento educativo steineriano e a sua apropriação nas práticas pedagógicas da Escola Waldorf Jardim do Monte;
- d) Historiar a identidade material, cultural e educacional da instituição;

4. Promover a disseminação do conhecimento científico, disponibilizando produtos resultantes deste projeto:

- a) Partilhar os conhecimentos mediante a participação em encontros científicos na área de História da Educação, Educação, Pedagogia, entre outras áreas afins;
- b) Promover a disseminação e comunicação dos resultados nas comunidades escolares Waldorf;
- c) Conceber materiais relativos aos resultados da investigação acessíveis ao público não especializado.

O presente programa de trabalhos enquadra-se nos objetivos 4.º e 11.º da Agenda 2030.

Quanto ao 4.º objetivo desta agenda, consideramos a intrínseca qualidade presente nas escolas que implementaram o modelo educativo Waldorf: as características da inclusão e garantia de que os alunos adquiram conhecimentos e competências promotoras do desenvolvimento sustentável, estilos de vida saudáveis e promotores de uma cultura de paz.

Quanto ao 11.º objetivo da agenda, a redução do impacto ambiental negativo por meio do fomento e consumo de materiais naturais e de uma alimentação saudável, desde a sua prática pedagógica até uma formação para a vida numa sociedade sustentável, compõem a essência do projeto educativo Waldorf. Com este projeto propomo-nos analisar, numa perspetiva histórica, a circulação e a apropriação do ideário educacional Steineriano em Portugal, das últimas décadas do século XX até a atualidade, a partir do estudo de caso da Escola Jardim do Monte, situada em Alhandra, Lisboa.

Após tais considerações, cabe-nos levantar a seguinte pergunta: Em que medida o projeto pedagógico da Escola Jardim do Monte personaliza e/ou efetiva o pensamento pedagógico e a prática educativa Steinerianos? A Escola Jardim do Monte abrange o Jardim de Infância, o 1º, 2º e 3º Ciclos. Possui planos próprios legalmente autorizados segundo a Pedagogia Waldorf conduzidos sob a orientação e direção pedagógica de uma equipa educativa composta por 32 pessoas responsáveis pelo projeto pedagógico e pelas propostas alimentar, ambiental e cultural. A estrutura conta com seis salas de ensino básico e três salas de Jardim de Infância e um espaço exterior de quatro amplos jardins da Quinta Jardim do Monte.

Esta pesquisa insere-se no campo da história das instituições. Entendemos aqui instituição como uma totalidade em devir dotada de autonomia relativa e que pretendemos reconstituir, interpretar e historiar enquanto organização situada no tempo e no espaço em evolução, com arquivo e memória, identidade cultural e educacional, buscando a

singularidade material e sociocultural, as interações e ajustamentos entre os ideários e o público e uma articulação do itinerário histórico com o modelo educacional. Teremos em conta os acervos documentais, arquivísticos e museológicos e as memórias e representações do quotidiano da escola (Magalhães, 2004). No que se refere à abordagem etnográfica, procuraremos concretizar uma observação naturalista do ambiente escolar, usando o caderno de campo, realizando entrevistas, analisando os documentos da escola e da sala de aula para captar a cultura da escola (Amado, 2019).

O estudo de caso em educação é uma abordagem investigativa que caracteriza, delimita e integra o objeto estudado numa unidade, investigando a sua origem, evolução e estabilidade reconhecida pelos próprios membros, de forma holística, de modo a poder observar e analisar o caso na sua complexidade de forma contextualizada e dinâmica, recorrendo a múltiplas fontes que permitam captar sob diferentes olhares o funcionamento interno da escola e do sistema (De André, 2011).

O percurso da nossa pesquisa pode ser assim sistematizado:

1. Aprofundamento da fundamentação teórica sobre o nosso objeto genérico de estudo, a Pedagogia Waldorf, a partir de um conjunto de tarefas, nomeadamente: completar e aprofundar o estado da arte, a revisão de literatura sobre a biografia de Steiner, o seu pensamento, a Pedagogia Waldorf, o desenvolvimento e expansão das escolas deste tipo em Portugal através da procura, leitura e análise crítica das obras mais importantes sobre os pontos acima citados.

2. Aprofundamento teórico e conceptual: consiste em aprofundar as revisões de literatura e leituras sobre os conceitos a que recorreremos neste estudo; deste modo, implicará a realização de leituras sobre os conceitos de apropriação, circulação, práticas, representação, inovação-tradição, forma e modelo escolar, modelo pedagógico entre outros.

3. Aprofundamento das metodologias a serem usadas nesta investigação: histórico-educacional, etnográfica e de estudo de caso, estabelecendo as formas e condições de investigação.

4. Quanto às estratégias específicas de investigação, recorreremos à pesquisa iconográfica para estudar equipamentos como carteiras, mesas e outros objetos, ao registo visual da escola usando o arquivo fotográfico existente, a imprensa e os jornais dos alunos publicados pela escola e, havendo autorização, faremos um registo fotográfico das atividades com os devidos cuidados, seguindo as regras éticas relativas à investigação e à escola.

No que diz respeito à pesquisa sobre sustentabilidade, analisaremos a estrutura física interna e externa, bem como os materiais utilizados no quotidiano escolar, conferindo uma classificação segundo os critérios e níveis de sustentabilidade dos Projetos Bandeira Azul e Eco-escolas.

A pesquisa documental comportará uma análise a partir dos documentos existentes na instituição, como regulamentos da escola, da Associação Mantenedora e das suas

atividades, o Projeto Educativo, o Regulamento Escolar, os Planos Curriculares anuais e vários tipos de planos existentes, bem como materiais didáticos que tenham sido produzidos na escola nas várias áreas de trabalho.

Recorreremos, também, a entrevistas semiestruturadas e registadas a realizar com cerca 30 pessoas entre pais, equipa educativa, associação mantenedora, ex-alunos e Associação das Escolas Waldorf de Portugal, bem como as instituições formadoras de professores Waldorf e outras instituições afins. Procederemos ainda à observação sistemática do quotidiano escolar, os seus ritmos e rituais próprios da escola Waldorf.

5. Realizaremos uma análise de conteúdo de toda a documentação compilada tendo por base, entre outras, as seguintes categorias: criação e instalação da escola; percurso histórico da escola; projeto educativo e modelo pedagógico; edifício(s); fundadores(as) e diretores(as); professores(as) e educadores(as); alunos(as); saberes escolares; organização pedagógica e práticas educativas; materialidades; publicações e documentos da instituição; rituais identitários; relações com as famílias e a comunidade; contacto com outras experiências e movimentos pedagógicos; grau de sustentabilidade e qualidade da Educação.

6. Redigiremos comunicações específicas de modo contínuo sobre os resultados e, nas últimas etapas, procederemos à redação final do texto.

Por fim, consideraremos as análises feitas em vários momentos e eventos no primeiro ano de doutoramento, o processo de evolução do projeto de tese a flexibilidade necessária ao seu aprimoramento, ao mesmo tempo que serão cumpridos os passos devidos.

## Referências

- Amado, J. (2019). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2> Accessed: 20-Mar-2019 14:49:17
- Antunes, I. P. (2016). *As artes plásticas na Pedagogia Waldorf: o fazer artístico da criança*. (Dissertação de Mestrado). ESAD, PT.
- Burke, P. (2007). Cultura, tradição, educação. In: D. Gatti & J. Pintassilgo (org.). *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. (15-20) Uberlandia: Edufu.
- Childs, G. (1991). *Steiner education in theory and practice*. Edinburgh: Floris Books.
- Cordeiro, A. S. L. (2018). *A relação pedagógica na Pedagogia Waldorf*. (Dissertação de Mestrado). ISPA, PT.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris: INPR.
- André, M.E.D. de. (2011). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: SP: Papirus.

- Easton, S. C. (1980). *Rudolf Steiner. A herald of a new epoch*. New York: Anthroposophic Press.
- Esterl, D. (2001). Where Waldorf Education Began. En N. Göbel y S. Heuser, (Eds.), *Waldorf Education Worldwide* (pp. 44-46). Alemanha: Friends of Waldorf Education.
- Frielingsdorf, V. (2019). *Geschichte der Waldorfpädagogik*. Weinheim. Beltz Verlag, Suíça.
- Formosinho, J. O. (2007). Pedagogia (s) de Infância In: J. O. Formosinho, J.O., D. Lino & S. Niza. *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma prática de participação*. Porto Editora, (p. 34).
- Ginsburg, C. (1991). *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel.
- Gladstone, F. (2018). *Academias Republicanas*. São Paulo: FEWB.
- Hahn, H. (1993). How the Waldorf Scholl arouse from the Threefold social Movement. In: J. Davy, G. Adams & Merry, C. (Eds), *A man before others. Rudolf Steiner remembered*. (pp. 55-72). Reino Unido, Rudolf Steiner Press
- Hemleben, J. (1984) *Rudolf Steiner*. São Paulo: Antroposófica.
- Henriques, R. P. (2017). Ritmos com sentido. Educar o corpo, a alma e o espírito em escolas Waldorf. (173-189) *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa SARMIENTO*. Nº 22. Serviços de Publicacion da A. Corunã. Universidad da Coruña, Universidad de Vigo e Universidad de Santiago de Compostela.
- Lanz, R. (1986, 1979). *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica.
- Levi, G. (1992). Sobre a micro-história. In: P. Burke (org). *A escrita da História: Novas perspectivas*. Org. Peter Burke. São Paulo: Editora UNESP.
- Quintana, J. M. (2013). *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distância.
- Magalhães, J. (2014). *Tecendo Nexos. História das Instituições Educativas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco.
- Monteiro, S. P. V. (2016). *Competências transversais e orientações curriculares na educação infantil: um estudo de caso entre Portugal e Alemanha*. (Dissertação de Mestrado). UAB, PT.
- Murphy, C. (1991). *Emil Molt and the beginnings of the Waldorf School Movement. Autobiographical sketches*. Edinburgh: Floris Books.
- Prokofieff, Sergei (2004). *O que é Antroposofia*. São Paulo: Editora João de Barro.
- Richter, T. (2002). *Objetivo pedagógico e metas de ensino de uma escola Waldorf*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil.

- Safranski, R. (2010). *Romantismo: uma questão alemã*. (R. Rios, trad.). São Paulo: Estação Liberdade.
- Schieren, J. (2012). *The concept of learning in Waldorf education*. Research on Steiner Education.
- Steiner, R. (2006). *Mein Lebensgang*. São Paulo: Editora Antroposófica.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1998). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press, UK.
- Quiroga, Uceda, P. Q. (2015). *La recepción de la pedagogía Waldorf en España*. (Tese de doutoramento). Universidad Complutense de Madrid, ES.
- Viaud, M.L. (2005). *Des collèges et lycées différents*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vicent, G; Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur histoire et la théorie de la forme scolaire. Em: *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans sociétés industrielles*. G. Vicente. (Dir.) Lyon: Presses Universitaires de Lyon.



# O FÓRUM DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JIQUIRIÇÁ E A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: COMO É QUE FAZ PARA SAIR DA ILHA?

**Ubirajara Couto Lima** | Universidade do Porto | bira.lima@hotmail.com

**Tiago Neves** | Universidade do Porto | tiago@fpce.up.pt

## Resumo

De um lado, reformadores empresariais defendem organizações cooperativas como uma forma de regulamentação do regime de colaboração. Do outro lado, profissionais da educação empenhados em buscar alternativas de institucionalizar o regime de colaboração por meio de fóruns interfederativos alinhados com o princípio da equalização. Foi nesse acirrado campo de disputa teórico e prático que foi realizada uma pesquisa de doutoramento, cujos resultados são tratados neste texto, mais especificamente àqueles relacionados aos objetivos de analisar e compreender qual a contribuição do Fórum de Secretários de Educação do Vale do Jiquiriçá (estado da Bahia, Brasil), enquanto uma experiência de organização cooperativa, para o desenvolvimento territorial e a melhoria de qualidade da educação dos vinte municípios envolvidos. A referida pesquisa está fundamentada numa abordagem qualitativa, tendo como estratégia metodológica o estudo de caso e como referência de análise as dimensões extraescolares (o espaço social e as obrigações do Estado) e as intraescolares (sistema, escola, professor e aluno). Numa perspectiva mais ampla, a pesquisa evidenciou o quanto a qualidade social da educação está sujeita às dimensões supracitadas, abordadas de modo articulado, levando em conta os diversos atores, a dinâmica pedagógica, bem como os distintos fatores extraescolares que respondem direta ou indiretamente pelos resultados educativos. De modo mais específico, evidenciou a necessidade de ações coordenadoras e indutivas da União e dos estados na articulação federativa com os municípios, em destaque para o quanto a percepção sobre o próprio isolamento, por parte dos entes municipais, e a premente necessidade de buscar saídas possibilitaram a construção de articulações, entre si e instigando os demais entes federados, no enfrentamento das desigualdades de estrutura e conjuntura que obstam o alcance da qualidade social da educação pública no Brasil.

**Palavras-chave:** Regime de Colaboração, Organização cooperativa, Qualidade da educação.

## Introdução

No decorrer dos últimos anos, a ativa participação do movimento Todos pela Educação (TPE) nos processos de formulação e implementação de políticas educacionais junto ao governo federal brasileiro, nomeadamente sobre os Arranjos de Desenvolvimento da

Educação (ADE), tem fomentado um intenso campo de disputa, de natureza teórica e prática: de um lado, os reformadores empresariais defendendo os ADE como sinônimo do regime de colaboração e envidando esforços para esvaziar a possibilidade política de sua regulamentação; de outro, os profissionais da educação, a partir de sua atuação em vários órgãos e instâncias, envidando esforços para compreender nosso complexo pacto federativo e empenhando-se em buscar alternativas de financiamento e possibilidade de fóruns interfederativos que possam se institucionalizar e servir de base para a lei complementar do regime de colaboração que assegure a oferta de educação em quantidade e qualidade com base no princípio da equalização.

É nesse campo de disputa que se insere a esta pesquisa, cuja tarefa inicial foi identificar as experiências de ADE no estado da Bahia, analisando de que modo estas se articulam com o instituto do regime de colaboração, sobretudo no tocante ao compartilhamento de competências políticas, técnicas e financeiras. Os objetivos de que tratam especificamente este artigo abrigam a tarefa de compreender e analisar, a partir da perspectiva dos agentes responsáveis pela referida organização cooperativa, qual a contribuição do Fórum de Secretários de Educação do Vale do Jiquiriçá (Educavale), para a melhoria de qualidade da educação dos vinte municípios envolvidos, a saber: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaira.

Concerne às opções metodológicas, tendo como base os objetivos propostos, adotamos como abordagem a metodologia qualitativa. Enquanto caminho, ou estratégia metodológica, escolhemos o estudo de caso para a condução da pesquisa. Desse modo, realizamos uma pesquisa de caráter empírico-descritivo, instrumentalizada pela coleta e análise de documentos das organizações cooperativas (regimentos, atas e indicadores educacionais locais), acompanhamento de reuniões, bem como entrevistas a gestores, educadores e secretários de educação dos municípios que integram as experiências analisadas.

Esses sujeitos da pesquisa foram categorizados como agentes diretamente responsáveis pelas organizações cooperativas e como representantes de instituições que dão suporte a estas organizações. No tocante aos agentes diretamente responsáveis pelo Educavale, integrado por vinte municípios, colaboraram com a pesquisa 15 agentes, incluindo 12 secretários (as) de educação em pleno exercício da função, bem como três ex-secretários/as que atuaram como coordenadores e foram os responsáveis pela criação do Fórum. Já em relação às instituições que dão suporte às organizações, houve a colaboração da presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), então secretária de educação do município de Serrinha, na Bahia.

Para a interpretação dos dados adotamos o referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade (HP), proposta por John B. Thompson (2011), que pressupõe três níveis interligados de abordagem: a análise sócio-histórica (foco específico no contexto sócio-histórico e nas formas simbólicas e sentidos contidos nas mensagens), a análise discursiva

(foco na conexão entre o meio social e os sentidos produzidos, veiculados e interpretados pelos sujeitos que habitam o espaço contextualizado) e a interpretação/reinterpretação (pela síntese, procede-se a construção criativa de possíveis significados contidos nas formas simbólicas em análise).

## **Afinal, o que é o Educavale e qual a sua natureza?**

O Território de Identidade Vale do Jiquiriçá localiza-se no centro sul da Bahia, possui extensão total de 10,4 mil quilômetros quadrados e é composto por 20 municípios. O Educavale foi constituído em 2010 pelos municípios filiados à Associação dos Municípios do Vale do Jiquiriçá (MERCOVALE), em virtude da premente necessidade desses entes federados assegurar aos seus professores a oportunidade de cursar uma licenciatura numa Instituição de Ensino Superior Pública (IESP) através do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR), criado em 2009, justamente com o objetivo de garantir aos educadores das redes públicas a formação superior (primeira ou segunda licenciatura) na área em que atuam.

Al longo da pesquisa, as especificidades do Educavale fizeram emergir uma questão central sobre a sua natureza: Afinal, o Educavale é um arranjo? Bem, segundo os autores Abrucio e Ramos (2012, p. 68), os arranjos são definidos como um trabalho em rede, de modo que municípios com proximidade geográfica e características sociais semelhantes troquem experiências e solucionem em conjunto dificuldades na área de Educação, atuando de maneira articulada com os estados e a União, e promovendo e fortalecendo a cultura do planejamento integrado e colaborativo na visão territorial e geográfica. Além do mais, na metodologia de implementação dos arranjos, é comum o uso do Plano de Ações Articuladas (PAR) - diagnóstico e planejamento da educação municipal - como ferramenta de gestão enquanto documento elaborado por educadores locais, gestores e especialistas externos, tendo como suporte o instrumento de avaliação de campo.

Apesar de, em grande parte, se adequar a esse corpo conceitual básico definido pelos autores supracitados, em contrapartida, na perspectiva dos secretários de educação e dos ex-coordenadores, o Educavale é um Fórum, conforme podemos observar nessa explicação de um ex-coordenador:

A palavra arranjo é complicada... o termo arranjo veio como algo complicado... a gente até chegou até a travar num momento uma discussão sobre isso e a gente preferiu o termo fórum por conta de que nós acreditávamos no Educavale enquanto espaço de discussão, de implementação de políticas públicas e até entendendo como um espaço onde pode se pensar a política pública, não apenas um espaço para discutir a execução de políticas que são definidas de cima para baixo... até porque nós tivemos um pouco essa experiência, não na elaboração, mas na mudança de formato de políticas públicas pensadas... então, enquanto espaço de discussão, o termo fórum acho que se adéqua melhor... até porque no final de 2012, quando chegou ao final da gestão a gente já caminhava para um entendimento de que

o Educavale precisaria ser gerido, coordenado, não apenas pelos dirigentes de educação, mas também pelos conselhos de educação... a gente percebeu ao final do ano de 2012, como houve uma mudança muito grande de dirigentes de educação, o risco de não continuidade do movimento por conta desse tempo de término de gestão... e a gente sempre discutia no próprio Educavale a importância dos conselhos enquanto parceiros, enquanto parceiros para discussão de políticas, eles participavam na maior parte dos momentos... por que não fazer a gestão compartilhada? Então eu penso que o termo fórum seria o mais adequado para esse tipo de organização (RSm40Ec).

Como pode ser observado, o entendimento do Educavale identificado como um fórum se justifica pela possibilidade de que essa natureza está associada, a partir da cooperação horizontal, ao exercício de uma autonomia para pensar as políticas públicas de educação de interesse das comunidades. Isso é corroborado pelas palavras de uma ex-coordenadora:

[...] eu percebo o Educavale como um fórum... porque fórum eu creio que é mais amplo... arranjo ainda traz uma certa marca de imposição, de algo que... o pouco que estudei sobre arranjo percebi que envolve questões maiores e o Educavale abre essa possibilidade de pensar a educação e pensar soluções conjuntas para a educação de um território... então eu acredito nele como um fórum porque abre esse leque de possibilidades e de crescimento (EF45Ec).

Nessa mesma perspectiva, a então atual coordenadora do Educavale afirma que “o arranjo é uma palavra que está na moda, já fórum é uma palavra que define bem o trabalho que a gente faz” (RAf47Co).

Como está evidenciado, o termo “arranjo” provou-se inapropriado ou insuficiente para dar conta das especificidades tanto dos desejos quanto das ações no âmbito da experiência em estudo. Acrescenta-se a isso toda a complexidade que envolve as discussões sobre a criação de um Sistema Nacional de Educação (que abrange os dois níveis e todas as modalidades de ensino), a regulamentação da cooperação federativa, as iniciativas de coordenação federativa e a organização dos sistemas e suas formas de colaboração. Estas últimas questões, somadas à conclusão de que os arranjos não têm um formato adequado a um Sistema Nacional de Educação organizado (assegurador de unidade e de ações integradas), porque, em geral, são pouco institucionalizados e com limitados mecanismos de transparência, participação e controle social, levaram o GT-ADE a um deslocamento conceitual de arranjo horizontal entre municípios para o de território como espaço geográfico.

Como pode ser percebido, não é só para os agentes do Educavale que a ideia de arranjo é limitada. Em razão das questões acima expostas, o GT-ADE percebeu a necessidade de abrigar uma concepção mais integradora de território - unidade na diversidade – o que implica pensá-lo no sentido de “pacto federativo como um acordo de base territorial em que as partes se organizam em busca da harmonização entre demandas locais específicas e interesses gerais da sociedade” (Brasil, 2015, p.8). Em linhas gerais,

essa ideia se aproxima do que compreende o geógrafo brasileiro Milton Santos (2007, p.133), ao propor um pacto territorial estrutural, enquanto um conjunto de propostas tendo em vista o uso do território em consonância com um projeto de país.

A esse respeito, ainda que o Fórum Educavale apresente dificuldades com as questões da institucionalização, da participação e do controle social, é uma experiência alheia à territorialização como uma medida de gestão voltada à modernização e alívio da máquina do Estado. É, sobretudo, uma experiência de rutura, de apropriação de vários espaços sociais por uma determinada comunidade educativa, que, a partir de um processo autônomo de mobilização de alguns atores (secretários, diretores, sindicatos, comunidade escolar) são capazes de empreender uma ação coletiva de significativo impacto. A construção do Educavale não é resultante de uma medida que veio de cima para baixo. E ainda que a solidão institucional imponha limites às suas ações, o Fórum move-se pelas “próprias práticas sociais e institucionais e é derivado do esforço de integração (discussão, negociação e contrato) dos interesses individuais de diferentes atores em interesses comuns” (Barroso, 2013, p.21).

No entanto, mesmo reconhecendo esses aspetos, é certo afirmar, consubstanciado pelo entendimento do referido autor, que ainda que o Educavale indique a existência de um processo complexo de disputas e partilha de poderes formais e informais que envolvem diferentes atores (dentro e fora do âmbito do Estado), e ainda que a emergência do local não se reduza a um simples trasfego de competências e recursos entre os entes e instâncias, não estamos testemunhando no Brasil uma política de territorialização capaz de promover uma nova ordem educativa local. Como apontado, as observações e os estudos indicam que a consignação do território como lugar de decisão e de construção de políticas, é, ainda, sobretudo retórica.

Nas palavras de Ayed (2009, p. 158 apud Barroso, 2013, p. 23), a exemplo do que ocorre na França, o local é uma construção institucional que “marca o declínio do paradigma republicano”, suscitado pela ineficiência das políticas anteriores. Em contrapartida, o mencionado declínio é também o requisito da possibilidade de emergência de uma nova ordem educativa local, não estruturada ou unificadora, mas reconhecidamente híbrida, capaz de conjugar “ao mesmo tempo liberalismo e burocracia” e de polarizar “regimes de pensamento e de ação incompatíveis e inconciliáveis como o compromisso, a impotência e a compaixão”. Nesse processo, o local não é um lugar de consenso, como nomeia alguns pressupostos políticos, mas, ao contrário, é um “lugar de controvérsia e de expressão de novas lutas educativas locais”.

É nessa contextura que Barroso propõe ao território (enquanto espaço público multirregulado) o alargamento do conceito de regulação sociocomunitária como uma possibilidade de configurar uma ordem educativa territorial, que articula “os planos extra e intraterritorial, pondo em comum atores e entidades diversas, atuando em diferentes níveis, com diferentes saberes, poderes e legitimidades”. Na perspectiva do supracitado autor, a complexidade de processos, bem como a pluralidade de atores e de espaços de atuação cunham as possibilidades e potencialidades da territorialização das políticas educativas, ao

passo em que possibilitam superar a minguada visão de singela modernização administrativa, vinculada a decisões tomadas no plano da descentralização e da adoção de novas formas de regulação (Barroso, 2013, p. 24).

## Os agentes responsáveis pelo Educavale

Uma condição imprescindível para analisar as contribuições do Educavale para a melhoria da qualidade da educação dos municípios envolvidos é o conhecimento sobre os seus agentes e suas trajetórias, a fim de possibilitar uma compreensão sobre sua inserção nos contextos político, social e cultural e a percepção sobre suas atuações. Colaboraram com a pesquisa 15 agentes, incluindo 12 secretários (as) de educação em pleno exercício da função, bem como três ex-secretários/as que atuaram como coordenadores e foram os responsáveis pela criação do Fórum. Houve também a colaboração da presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), então secretária de educação do município de Serrinha, na Bahia.

Desse modo, os dados coletados sobre a identificação dos agentes e representantes permitiram uma construção do perfil do grupo, levando em consideração os seguintes referenciais: idade, gênero, grau de instrução, ocupação, segmento que representa e filiação partidária. Devo ressaltar que a identificação dos sujeitos e dos contextos, enquanto campos de interação, é um pré-requisito metodológico do trabalho hermenêutico, a fim de que se possa compreender a maneira como os sujeitos percebem a realidade ao seu redor, suas opiniões, crenças e compreensões. Para efeito de explicitação, o contexto deste estudo engloba os arranjos de desenvolvimento da educação, as instituições que dão suporte a esses arranjos, e a qualidade da educação dos municípios envolvidos, que são o lócus onde de fato se desenvolvem as políticas públicas de educação.

O referencial «idade» foi considerado a partir de intervalos de 10 anos. Assim, entre 20 e 31 anos, nenhum agente; entre 31 e 40 anos, são quatro; entre 41 e 50 anos, são onze; e entre 51 e 60 anos, um. Como pode ser visto, aproximadamente 65% dos agentes têm mais de 41 anos, o que indica que são pessoas nascidas num momento histórico de intensa ebulição política e social no Brasil, nomeadamente no tocante à luta pelo fim do regime ditatorial e pela garantia de direitos já conquistados, bem como pela conquista de novos direitos, processo este consubstanciador do marco fundamental da democracia representado pela Constituição Federal de 1988. Quando o assunto é a participação em algum movimento ou organização comunitária ou profissional, a grande maioria declarou ter alguma experiência de participação, o que se constitui em algo substancial para a construção da cidadania e para a luta política.

O referencial gênero também chama atenção, pois dois terços do total de agentes é constituído por mulheres. E todos os agentes que colaboraram com esta pesquisa são professores/as. Quando são considerados exclusivamente os profissionais que exercem ou exerceram a função de secretário/a, apenas a presidente do ICEP não está/esteve nessa condição. Nota-se, portanto, a predominância feminina na composição sexual da categoria

docente e, nesse caso, também na função de secretário de educação. Esse é um dado que salta aos olhos nos resultados da pesquisa realizada pela UNDIME sobre os secretários municipais de educação e publicada no livro *Dirigentes municipais de educação: um perfil* (2000), já que 68,4% dos 1.973 profissionais, ou seja, mais de dois terços, eram mulheres. Para os autores do livro, a predominância do gênero feminino na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e sobretudo nas secretarias de educação,

longe de explicar a fraqueza relativa da área e suas históricas necessidades, serve, na verdade, para demonstrar uma extraordinária capacidade de resistência, sem a qual o setor provavelmente estaria em patamares bem mais inferiores do que os atuais e suas conquistas e seus avanços não lograriam tanta relevância e criatividade (Waiselfisz & Silva, 2000, p. 63).

Outro referencial analisado nesta pesquisa é a filiação partidária, a identificação com algum partido ou com algum político em especial e a participação em campanhas eleitorais. Dos dezesseis agentes, dez, ou seja 62%, têm filiações partidárias concentradas nos partidos de maior representação congressual, sendo que oito dos dez agentes são filiados à partidos de esquerda; e setes destes são filiados a um mesmo partido. Os dados sobre esse tema também revelam que em sua grande maioria, dentre os agentes filiados, o vínculo partidário está associado aos partidos ou às coalizões que governam os municípios e que não são comuns os casos de mudança de sigla nos últimos anos, diferentemente do que ocorreu com os prefeitos nos pleitos eleitorais de 2012 e 2016. No que diz respeito à participação ativa em campanhas eleitorais, os dez agentes que são filiados a partidos políticos disseram ter. E dos sete candidatos que não têm filiação partidária, quatro reconheceram ter simpatia por algum candidato, mas admitiram que não fizeram campanha para o seu candidato de preferência.

Os dados acima, por mais que sejam limitados para conhecer a ideologia política dos secretários municipais, tampouco o impacto da mesma na gestão das políticas públicas de educação do município, nos permitem indagar sobre a provável identificação dos SME com o princípio da gestão democrática a partir de um discurso ajustado ao compromisso que o Educavale vem buscando com o planejamento participativo e colaborativo, diálogo e corresponsabilidade de todos os segmentos, a fim de promover a melhoria da qualidade da educação dos municípios envolvidos. Essa afirmação se baseia na perspectiva de que os partidos e entidades vinculados a uma agenda programática progressista tem aproximações com bandeiras importantes para a educação pública: ampliação do financiamento público para a educação básica e, por consequência, a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); realização das Conferências Municipais, Estaduais e Nacionais de Educação; discussão, aprovação e implementação do Plano Nacional de Educação; constituição e regulamentação do lei complementar do sistema nacional de educação; constituição dos parâmetros Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e Custo Aluno-Qualidade (CAQ).

O referencial grau de instrução dos agentes expressa a seguinte distribuição: todos possuem nível superior completo; todos cursaram licenciatura, sendo que oito dos dezasseis são licenciados em Pedagogia, o que representa um percentual de 50%. Do total, doze possuem especialização e apenas dois cursaram mestrado. Tanto a especialização quanto o mestrado são da área de Educação. Quanto à divisão social e técnica do trabalho, todos os agentes estão inseridos no setor de serviços: uma é professora do ensino superior; cinco são professores do ensino médio; nove são professores do ensino fundamental; um é coordenador pedagógico.

## **O Educavale e a qualidade social da educação básica: do que estamos falando?**

Nas últimas décadas, no Brasil, a questão da qualidade tem sido vista como crucial nas abordagens sobre a educação e o ensino. Mas é notória também uma ingênua tendência à naturalização da expressão qualidade, evidenciada por uma compreensão que ignora o seu caráter essencialmente polissêmico “em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social” (Dourado et al., 2016, p. 100). Com base nesse entendimento, é coerente afirmar que a obtenção daquilo que se almeja como qualidade da educação – isto é, as finalidades educativas – está atrelada à diversidade de atores, espaços e processos formativos, em níveis, etapas, ciclos e modalidades educativas específicas, assim como ao percurso histórico-cultural e ao projeto de nação que sinaliza o horizonte jurídico normativo em que a educação se realiza (ou não) como um direito social ao definir diretrizes e bases para o sistema educacional.

Um longo percurso foi atravessado para que as políticas educacionais constituídas aflussem para considerar a qualidade do ensino como política de estado. Nesse sentido, é certo asseverar que o tema da qualidade, nomeadamente aquela oferecida pela esfera pública na educação básica, foi introduzido pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que defendia uma educação de qualidade socialmente útil, que beneficiasse o reconhecimento do direito de ser educado, por meio da estruturação de uma escola comum e única, acessível em todos os seus graus a todos os cidadãos, indistintamente. Os pioneiros defendiam uma reforma integral de organização e de métodos de toda a educação nacional, bem como uma política educacional, com sentido unitário e de bases científicas, atrelada a um permanente aperfeiçoamento (Azevedo, 2010).

No tocante à legislação brasileira recente, a Constituição Federal de 1988 abriga os aspectos de ordem qualitativa na garantia e efetividade do direito à educação em três registros: no artigo 206, inciso VII, ao definir como um dos princípios do ensino brasileiro a garantia de padrão de qualidade; no artigo 211, parágrafo 1º, ao estabelecer que a União deve garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade; e no artigo 212, ao determinar vinculação de recursos por esfera administrativa a serem aplicados para a realização dessas finalidades (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/1996, prevê em seu artigo 4º, inciso IX, que a efetivação do direito à educação, enquanto dever do estado, será realizado por meio da garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Do mesmo modo, esta mesma lei, no artigo 9º, inciso IV, estabelece que a União, em regime de colaboração com os entes federados, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, com base em um custo-aluno mínimo que assegure um ensino de qualidade (Brasil, 1996).

No Plano Nacional de Educação (PNE), lei 13.005/2014, o tema da qualidade aparece em 2 dos 14 artigos, em 9 das 20 metas, bem como em 25 estratégias das 254 que compõem a lei. Envolve a educação básica e superior e suas modalidades, perpassando pelas questões do financiamento e valorização dos profissionais da educação. Neste documento, a qualidade é apresentada como uma diretriz orientadora da melhoria da educação e um eixo de sustentação que possibilite a construção de parâmetros alinhados ao alcance das metas instituídas.

É importante destacar que a preocupação com a melhoria da qualidade da formação oferecida pelo Estado vai além de ser referida apenas como anseio que se adita à democratização do acesso e ganha, nas duas últimas décadas, o estatuto de elemento orientador da ação estatal no tocante à educação, virando referência para um conjunto significativo de iniciativas governamentais, no âmbito da União, voltadas ao desempenho escolar e atentas aos múltiplos fatores que funcionam como suporte à ação educativa, congregando elementos do debate sobre os fatores externos e internos relacionados à melhoria da formação.

Dentre as iniciativas referidas, está a Emenda Constitucional nº 14, possibilitando a chamada lei do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que reorientou a aplicação dos recursos voltados à educação obrigatória e provocou, de modo compulsório, a responsabilização dos entes federativos na promoção do ensino, ao passo em que formulou o indicador gasto-aluno (erroneamente confundido como custo-aluno) e definiu o papel da escola e dos professores no alcance de padrões de qualidade ajustados às expectativas de aprendizagem dos estudantes.

Outras ações diretamente relacionadas à qualidade do ensino se seguiram, a saber: estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais; definição de diretrizes curriculares nacionais para os diferentes níveis de ensino e modalidades; processo de avaliação do livro didático; a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) composto pelas Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); a formalização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); e mais recentemente, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Aqui, nesse momento, cabe um contraponto importante. O texto constitucional, a lei complementar subsequente (a LDBEN), o PNE e as supracitadas iniciativas foram importantes para consolidar a obrigatoriedade do ensino fundamental (indivíduo, famílias e a oferta por parte do estado), bem como incorporar o conceito de qualidade do ensino à formalização e desenvolvimento de ações, especialmente por parte da União. No entanto, ainda é muito incipiente a definição sobre em que consiste e quais elementos integram o indefinido padrão de qualidade do ensino brasileiro.

Essa dificuldade deve-se, em parte, à natureza reconhecidamente complexa da temática qualidade no campo educativo, mas em se tratando de Brasil, há outros elementos que permeiam essa questão e que devem ser considerados, a saber: os embates e as visões de mundo que orientam os debates sobre os marcos da educação, ora como direito social (forças progressistas), ora como mercadoria (orientação neoliberal); as injunções internacionais e suas configurações em políticas, programas e ações educacionais materializados no cotidiano escolar; e a hercúlea tarefa de se estabelecer parâmetros de qualidade em um cenário caracterizado por profundas desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais, e também por uma teia institucional de sistema, redes e normas quase nunca articulados.

Desse modo, apesar da criação de conceitos e índices voltados a amparar movimentos em favor da melhoria da atividade educativa formal, a prevalência da visão mercadológica e econômica na estrutura dos sistemas de educação, intensificada pelo processo de globalização no qual o conhecimento é visto como elemento-chave do desenvolvimento econômico, reduziu o sentido de qualidade da educação ao alcance de conceitos ou índices definidos nacionalmente, ao passo em que deslocou o uso das informações para a classificação de instituições, regiões, estados e municípios, promovendo um famigerado ranqueamento que ignora diferenças intrinsecamente evidentes em toda ação social e, portanto, também na ação educativa formal.

Isso se evidencia em limitações, por exemplo, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, constituído por indicadores de sucesso/fracasso escolar, até consegue aferir competências e habilidades exigidas para um ensino de qualidade, mas como não possui metodologias para avaliar os indicadores de desempenho, ignora (por opção política, certamente) “a relevância do clima e da cultura organizacional para amenizar o peso das desvantagens socioeconômicas e culturais dos alunos no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira; Araújo, 2005, p.14).

Ademais, no tocante à escola, essa lógica gerencialista, amparada no paradigma da qualidade econômica, de um lado, obsta as iniciativas da instituição concernente à construção coletiva do projeto político-pedagógico, enquanto processo amalgamador da autonomia, da participação, da cultura e da identidade escolar, e do outro lado, ao priorizar os números em detrimento dos processos, robustece os instrumentos de fiscalização, controle e de pressão externa sobre as decisões da instituição escolar.

Em contraposição à força da lógica mencionada, é importante salientar que há à nossa disposição experiências localizadas e estudos em âmbito nacional e internacional afirmando que questões relativas à formação escolar, como o domínio da leitura, da escrita e do raciocínio lógico, estão indiscutivelmente associadas a elementos que compõem uma formação ampla, tais como relações familiares, ambiente cultural diverso, acesso a livros, hábitos de leitura, condição de alimentação, de transporte, acesso a equipamentos tecnológicos etc.

Esse olhar multifário é que deu corpo à formulação do conceito de qualidade social da educação no Brasil, quando, nas primeiras décadas do século XX, reunidos na Associação Brasileira de Educação (ABE), os pioneiros (ou renovadores) ampararam suas ideias e propostas em valores democráticos de universalização de acesso à escola e de igualdade de ensino para todos. Eles estimulavam a qualidade metodológica da educação básica a partir da assunção de uma pedagogia voltada à individualização do aluno, através de atividade livre e espontânea.

Vale ressaltar, que, embora sob a influência do pragmatismo de John Dewey, o baiano Anísio Teixeira, o mais expoente dos pioneiros, ampliou o olhar sobre a educação escolar, voltada à formação para o desenvolvimento econômico, mas como meio de superar o dualismo social, instrumentalizando o sujeito para uma inserção social democrática, igualitária e participativa (Fonseca, 2009). Essa indissociação entre educação escolar, qualidade social e democracia é reafirmada pelas palavras do próprio pioneiro ao asseverar que:

só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública. Não a escola sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados, e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país (Teixeira, 1936, p. 58).

Como pode ser compreendido, foi nessa conjuntura histórica que se construiu a formulação sobre qualidade social da educação. No entanto, é na esteira da crítica ao processo de concepção instrumental da educação escolar como fator de desenvolvimento econômico e social, intensificada pelo processo de globalização, que se consolida a visão (ou visões) da educação como formação humana, como direito social básico e fundamental, fortemente associada (s) às temáticas da justiça social, inclusão social e cultural. Tomam a cena os enunciados atinentes à educação e implicados com as lutas sociais e culturais empreendidas nas últimas quatro décadas do século XX, tais como inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais; educação ambiental; formação do cidadão crítico; consideração dos aspectos de raça, classe, gênero, etnia, sexualidade na avaliação dos livros didáticos; avaliação em processo, bem como a adoção dos ciclos na reorganização escolar.

Nesse contexto, quando os agentes do Educavale (secretários, ex-secretários, coordenadores e ex-coordenadores) foram perguntados sobre a sua concepção de qualidade,

houve, inicialmente, uma notória dificuldade em construir um conceito estruturado, e passado esse primeiro momento, os posicionamentos revelaram uma considerável diversidade de percepções, como já era esperado. Em suas respostas, eles associaram à qualidade da educação os seguintes termos: promoção social, financiamento, investimento, aprovação, reprovação, alimentação, transporte escolar, felicidade, participação, formação de professores, valorização profissional, convivência, condições de trabalho, condições de aprendizagem, indivíduo integral, tecnologia, contextualização, interesse do aluno, oportunidades, garantia de direitos. No entanto, sistematicamente, no conjunto das respostas, os termos formação, financiamento e aprendizagem são os que mais apareceram.

Além dos três termos em destaque, os agentes apontaram outros indicadores importantes, tais como o ambiente educativo, gestão escolar democrática, condições de trabalho dos profissionais, a prática pedagógica, o ambiente físico escolar, a avaliação, o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos. São, indubitavelmente, indicadores implicados com a qualidade social da educação escolar que, como tal, não se amolda a tabelas e fórmulas numéricas cuja tarefa é medir um resultado de processos de natureza complexa e subjetiva, em consonância com os interesses de determinados setores empresariais que atribuem à escola pública, especialmente, a mera função de preparar trabalhadores e consumidores para os seus produtos. Por outro lado, uma escola de qualidade social, da qual as falas dos agentes são sinalizadoras, é aquela que

atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (Silva, 2009, p. 225).

Essa nova perspectiva, amparada na articulação entre processo pedagógico, melhoria da aprendizagem, condições de vida e formação do professorado, é denominada por Dourado e Oliveira (2009) de qualidade socialmente referenciada, e tem contribuído sobremaneira para pensar a qualidade da educação sob novos moldes e, por consequência, superar as visões da escola como simples prestadora de serviço instrucional e da aprendizagem apenas como rendimento escolar. Para tanto, os referidos autores defendem a definição de padrões de qualidade de ensino (ainda que não se adote padrão único), partindo do pressuposto de que é basilar definir “dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política”, visando à melhoria do processo educativo, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, bem como à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados (Dourado & Oliveira, 2009, p. 207).

## O processo-ilha e a solidão institucional: obstáculos à qualidade da educação

Uma questão de singular importância, sobretudo para o alcance da qualidade da educação desejada nos municípios analisados, é que havia, por parte dos secretários e ex-secretários de educação, uma clara convicção sobre o próprio isolamento. E nesse contexto foi forjada uma expressão bastante significativa e que ilustra bem a visão de que os municípios estão abandonados à própria sorte. Uma ex-secretária e também fundadora do Fórum, quando foi questionada de que maneira se formou e se institucionalizou o Educavale, respondeu:

[...] eu me sentia muito só... quando nós participávamos de encontros de secretários de educação eu ficava muito só... eu percebia que existia esse processo-ilha por parte dos outros secretários e nós recebíamos todo o processo de demanda, de programas, tudo, mas não havia uma discussão se aquilo iria ou não ser propício para o nosso município, se era adequado para o nosso município (grifo nosso) (EFf45Ec).

Nomear o seu contexto como um “processo-ilha” talvez seja a crítica mais contundente ao federalismo brasileiro porque, nesse caso, é a partir do município, o ente mais frágil, em termos de diferentes capacidades econômicas e fiscais, e com maiores responsabilidades (especialmente na área de educação), que fica demonstrado o quanto a União vem fracassando em seu papel precípua de garantia da equalização, tanto no sentido da coordenação quanto no sentido da colaboração, num Estado federativo de bases cooperativas. E sobre essa questão, outro aspecto evidente na fala da ex-secretária é que, por ausência de instituição/regulamentação do regime de colaboração, enquanto um dos institutos jurídicos e políticos fundamentais para a garantia da equalização, os sistemas municipais, com suas demandas e singularidades, não participam do processo de pensar e elaborar as políticas públicas de educação, mas são induzidos pelos demais entes (União e estados) a desenvolverem essas políticas, por meio de adesão, onde, quando há, é pactuada algum tipo de assistência técnica e financeira.

Nas palavras da ex-secretária, o Educavale é uma ilha. Mas que tipo de ilha é? É razoável afirmar que movimentos como o Educavale, no contexto do federalismo brasileiro, são como uma ilha deserta? Estas questões são, indubitavelmente, um exercício de imaginação e, como tal, remetem-nos ao texto “Causas e razões das ilhas desertas”, de Gilles Deleuze, no qual o autor afirma que, segundo os geógrafos, há dois tipos de ilhas: as continentais, que são ilhas derivadas, nascidas de uma desarticulação, de uma fratura, constituídas de porções de terra que se separam do continente; enquanto as ilhas oceânicas, originárias, essenciais, ora se apresentam como um verdadeiro organismo, ora surgem de erupções submarinas, sem relação com o continente em sua formação. Ainda segundo o autor, as ilhas continentais nos advertem que o mar contorna a terra, podendo, oportunamente, avançar sobre ela. Já as ilhas oceânicas nos revelam que sob o mar também há terra, esperando ter forças suficientes para irromper à superfície. Em síntese, os dois tipos de ilhas demonstram, cada uma à sua maneira, um efetivo combate entre o oceano e a terra.

Compreendendo a natureza dos problemas enfrentados pelo Educavale, na sua (não) relação com os entes federados, não parece exagero asseverar que o Fórum congrega os dois aludidos tipos de ilhas.

A esse respeito, um ex-secretário e fundador do Educavale, afirmou que “o abandono”, como um processo resiliente, “criou as condições institucionais que possibilitaram o Arranjo” (RSm40Ec). Nessa mesma linha de entendimento, uma das secretárias de educação, diante do sentimento de isolamento e de abandono, assevera que o desafio infligido, inicialmente, ao Educavale foi o de “sair da ilha e se congregar” (MOf47Se). Mas, afinal, como é que faz para sair da ilha? Qualquer brasileiro que conhece minimamente o seu cancioneiro popular, responderia a esta pergunta cantarolando “pela ponte, pela ponte”, que são versos da canção “A Ponte”, do músico pernambucano Lenine. Esta mesma canção, numa outra passagem, também define qual a natureza dessa ponte, como um construto capaz de criar aproximações: *“A ponte não é de concreto, não é de ferro/Não é de cimento/A ponte é até onde vai o meu pensamento/A ponte não é para ir nem pra voltar/A ponte é somente pra atravessar/Caminhar sobre as águas desse momento”*.

No intuito de “atravessar” as históricas dificuldades relacionadas à educação, no caso do Educavale, as pontes foram erguidas sobre as águas do rio Jiquiriçá cuja bacia hidrográfica atravessa quatro microrregiões fitoclimáticas (a Caatinga, a Floresta Estacional, a Floresta Ombrófila Densa e as Formações Pioneiras). Este rio, ao longo da sua extensão de 275km, recebe inúmeros afluentes e banha 25 municípios cuja população equivale a aproximadamente 494.063 pessoas (IBGE, 2017). Por onde passa, a bacia do rio Jiquiriçá se constitui num grande elo, tanto em termos de desenvolvimento econômico quanto em nível cultural. E foram os movimentos culturais fortes, nas palavras da referida secretária de educação, que possibilitaram um autoconhecimento da região, de suas forças, bem como de suas fraquezas. Ela acrescenta que o Vale do Jiquiriçá tem um diferencial:

[...] acho que é a necessidade de estar junto... a necessidade de participar de um coletivo... acho que esse rio aí aproxima, nos aproxima... essa ligação que nos faz, nos aproxima muito... porque não existe muita diferença de uma cidade... no Vale não existe muita diferença de uma cidade para outra, não... quando a gente vai discutir a gente ver que as dificuldades que Mutuípe tem com 22 mil habitantes, quase 23 mil... o que tem 6 mil também tem... acho que essa coisa do rio de alguma forma nos deixa próximos um do outro... esse verde, essa energia... nos aproxima e não querem ficar só... de outro ponto, penso também sobre a questão do eco, isolado... do só... de talvez ficar esquecido e vamos nos juntar para nossa voz soar mais forte... (MOf47Se).

Essas condições de contexto, nas palavras de alguns secretários de educação, foram fundamentais para o reconhecimento e fortalecimento dos elementos comuns, aglutinadores entre os municípios que integram o Educavale. A similaridade dos problemas provocou a união dos entes, fazendo emergir a questão da identidade e do pertencimento. Sobre esses

aspectos, do ponto de vista de uma ex-secretária e fundadora do Arranjo, não parecia haver uma percepção do que é território. Ela complementa afirmando que

o Educavale ajudou nesse processo, pois trabalha com o território. Então, eu vejo que perpassa a questão de identidade, perpassa a questão de pertencimento, a partir de objetivos comuns. Eu vejo, em primeiro lugar, o dirigente municipal ter esse sentimento (EFf45Ec).

A esse respeito, é importante afirmar que a emergência do local como referencial de políticas públicas educativas não é algo exatamente novo, ainda que, em muitos casos tenha apenas um caráter retórico. Barroso (2013, p. 14) afirma que há 3 pressupostos básicos dessa emergência, ambos vinculados à alteração dos modos de regulação das políticas educativas. O primeiro, baseia-se num modo de regulação burocrático-profissional, fortemente centralizado, visando assegurar um ensino universal e homogêneo, onde o local é considerado sobretudo como lugar de aplicação; o segundo, baseia-se na introdução de novos modos de regulação de tipo pós-burocrático, marcada pela adoção de medidas de desconcentração e descentralização (modernização e privatização), onde o local é visto como um lugar de inovação e de mobilização; e o terceiro, baseia-se num quadro de políticas mais transversais de territorialização educativa, onde o local pode ser visto como um espaço público multirregulado, ainda que o território, como lugar de decisão e de construção de políticas, seja, sobretudo, retórico.

Em determinado momento, o autor assinala que a mudança desses modos de regulação é tendencial, o que significa dizer que as antigas formas de regulação estatal não foram simplesmente abandonadas e substituídas pelas novas formas. A exemplo do que ocorre em Portugal e em outros países como o Brasil, há uma coexistência do burocrático e do pós-burocrático na definição e aplicação das políticas públicas de educação. Barroso (2013, p.18) afirma ainda que, na verdade, o que prevalece é a hibridizade como uma estratégia de sobrevivência do Estado, de modo que temos numa face o Estado mobilizador da governança negociada e na outra o Estado regulador, vigilante e controlador.

A partir da experiência do Educavale, fica evidente que do ponto de vista de um federalismo capenga como o nosso, os processos de territorialização das políticas educativas, como uma aposta política, são vistos e compreendidos, de um lado, como uma estratégia para introduzir uma lógica de mercado no funcionamento e regulação do sistema educativo, ao passo em que se configura também como um mecanismo de transferência para a periferia das contradições que o centro abriu mão de resolver, além de representar um modo de manipulação pelo Estado ao financiar localmente as políticas que ele determina unilateralmente.

E do outro lado, como um processo que expõe as fragilidades do pacto federativo, a solidão institucional a qual estão submetidos especialmente os municípios, ao mesmo tempo em que põe em evidência a natureza, senão inovadora, corajosa de um determinado movimento que se diferencia de outras iniciativas de arranjos territoriais, ao ser criado sem

a tutela de empresas privadas, no intuito exclusivo de preservar sua autonomia na gestão da escola pública, ainda que essa decisão lhe imponha algumas limitações.

## Considerações finais

Ao concretizar o desafio de investigar a ação de organizações cooperativas num campo de disputa teórico e prático tão acirrado, observamos, de um lado, reformadores empresariais defendendo essas experiências como uma forma de regulamentação do regime de colaboração e, do outro lado, profissionais da educação empenhados em buscar alternativas de institucionalizar o regime de colaboração por meio de fóruns interfederativos alinhados com o princípio da equalização. No centro das nossas atenções, o Educavale, uma experiência de organização cooperativa cujos idealizadores e agentes da sua construção e operacionalização rechaçam qualquer tentativa de classificá-lo como um arranjo de desenvolvimento da educação. E isso nos chamou atenção porque, ainda que o Fórum de Secretários de Educação do Vale do Jiquiriçá, como eles preferem ser identificados, se enquadre nas características de um arranjo, o princípio amalgamador da experiência do Território é a autonomia. Sem o apadrinhamento de empresários ou fundações, eles são donos do próprio nariz. Sequer recebem editoras oferecendo soluções prontas. Isso contrasta com o exaltado discurso sobre a ineficiência administrativa das instituições públicas educacionais, largamente usado, inclusive pelo movimento empresarial do Todos Pela Educação (TPE). Isso nos possibilita afirmar que nesse sobredito campo de disputa teórico e prático o Educavale é a terceira via.

O que eles buscam e o que os motivam é o diálogo. Haja vista que a partir dessa premissa, buscando a articulação com o Programa de Apoio a Educação Municipal (PROAM), do governo estadual, e com a (lamentavelmente) extinta Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do governo federal, todos os municípios elaboraram seus planos municipais de educação, revisaram seus planos de carreira dos profissionais de educação e implantaram dentro do Território, de maneira inovadora no país, os polos regionalizados de formação de professores, através do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Além da parceria com a Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrário (EBDA) e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), no sentido de implementar a Lei 11.947/2009, que estabelece a aplicação de no mínimo 30% dos recursos da alimentação escolar para aquisição de produtos da agricultura familiar.

A questão inquietante “como é que faz para sair da ilha?”, permitiu ao Fórum, num primeiro momento, construir uma aproximação dos municípios pela via dos problemas educacionais comuns, e isso os possibilitou perceber que nenhum era melhor ou pior do que o outro, e, num segundo momento, percebendo que, além dos problemas, tinham um capital social e cultural potente, buscarem de modo articulado, entre si e instigando os demais entes federados, o enfrentamento das desigualdades de estrutura e conjuntura que obstam o alcance da qualidade social da educação pública.

Na visão dos secretários, ex-secretários, coordenadora e ex-coordenadores, alguns desafios que precisam ser enfrentados pelo Fórum. Dentre eles, como bem disse um dos agentes, destacamos a necessidade de uma maior aproximação com o chão da escola, com o pedagógico e com as comunidades escolares, mas entendemos também que essa aproximação deve acontecer em relação às instituições de ensino superior públicas, inclusive pela mudança do regimento, permitindo que estas tenham direito a um assento no Fórum. Vemos como necessário que o Educavale construa uma aproximação com a Associação dos Municípios do Vale do Jiquiriçá (MERCOVALE), que é composta pelos prefeitos dos municípios do Território e que foi transformada em consórcio público em 2013, possibilitando o recebimento de recursos para atender demandas dentro do Território, como na regularização fundiária, na área ambiental, na infraestrutura (estradas) e na área de saúde. Ademais, essa aproximação com os prefeitos pode viabilizar uma demanda importante da educação pública que é a descentralização de recursos para as secretarias de educação. A esse respeito, segundo dados da UNDIME, apenas 10 municípios (dos 417) do estado da Bahia adotaram essa iniciativa.

Do ponto de vista intraterritorial, parece-nos forçoso que ao Educavale, como forma de superar alguns percalços, caberá abrir-se ao diálogo e à participação de outros atores importantes dentro do território, dedicando-lhes assento, voz e voto. Os próprios secretários de educação e ex-coordenadores admitem, por exemplo, que há pouca divulgação dentro dos municípios sobre as ações do Fórum. E no atual contexto educacional brasileiro em que, do ponto de vista do governo federal, há sinalizações claras de abandono das agendas sobre melhoria da qualidade da educação, o que envolve a regulamentação do regime de colaboração, a adoção do custo aluno qualidade, a institucionalização do sistema nacional de educação e o FUNDEB como uma política permanente, pensamos que seja essencial a adoção de medidas que rompam a fragmentação, agregando novos saberes, poderes e legitimidades.

## Referências

- Abrucio, F. L., Ramos, M. N. (2012). *Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da Educação*. São Paulo: Fundação Santillana.
- Azevedo, F. (2010). *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/MEC.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: Temas e Problemas*, n. 12 e 13, p. 13-25.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 05 de outubro de 1988.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

- Brasil. (1996). *Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.
- Brasil. (2009). *Lei 11.947, de 16 de junho de 2009*. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Presidência da República. Casa Civil.
- Brasil. (2014). *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun.
- Brasil. (2015). Ministério da Educação. *Relatório Final do GT-ADE*. Grupo de Trabalho para elaborar estudos sobre a implementação de regime de colaboração mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação, portaria nº 1.238, de 11 de outubro de 2012. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC), jul.
- Deleuze, G. (2006). Causas e razões das ilhas desertas. In: \_\_\_\_\_. *A ilha deserta*. Artigo citado: tradução de Luiz Orlandi. Vários tradutores. São Paulo: Iluminuras.
- Dourado, L. F. (2016). A qualidade da educação socialmente referenciada na construção do sistema nacional de educação. In: AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Ângela da S. *Qualidade Social da Educação Básica*. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora.
- Dourado, L. F., Oliveira, J. F. (2009). Qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago.
- Fonseca, M. (2009). Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, 153-177, mai./ago.
- IBGE. (2017). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas (DPE) e Coordenação de População e Indicadores Sociais (COPIS). *Estimativas de população para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros*.
- Jaguaquara. (2010). *Regimento Interno do Fórum de Secretários de Educação dos Municípios do Vale do Jiquiriçá*.
- Oliveira, R. P., Araujo, G. C. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, Apr.
- Santos, M. (2007). *O espaço do cidadão*. 7.ed. EDUSP: São Paulo.
- Silva, M. A. (2009). Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, mai./ago.

Teixeira, A. (1936). *Educação para a Democracia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

Thompson, J. B. (2011). *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Waiselfisz, J. J., Silva, R. N. P. (2000). *Dirigentes municipais de educação: um perfil*. Brasília: UNESCO, UNDIME, Fundação Ford.



# O PROGRAMA ERASMUS+ NO ENSINO REGULAR: UMA POSSIBILIDADE DE RUTURA CURRICULAR

**Bárbara Pereira** | Universidade da Madeira | barbara.pereira@staff.uma.pt

**Liliana Rodrigues** | Universidade da Madeira – CIE- UMA | lilianagr@staff.uma.pt

## Resumo

O presente artigo visa a apresentação da pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira (UMa), que tem como objetivo principal analisar as dinâmicas dos projetos desenvolvidos numa Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Funchal, na Região Autónoma da Madeira (EB1) no âmbito do Programa Erasmus+, numa perspetiva de inovação curricular.

Após a análise dos normativos da Comissão Europeia para a Educação e as políticas e práticas educativas nacionais que vão ao encontro do discurso europeu para a educação, contribuindo para o fenómeno da europeização, será apresentado o Estudo de Caso como modelo de investigação, bem como as diferentes técnicas de recolha de dados, nomeadamente a pesquisa documental e a bibliográfica, as notas de campo, as entrevistas, que terão um papel fundamental na compreensão da questão central do estudo. Pretende-se assim, recorrendo a variadas técnicas de investigação, como a análise de conteúdo e a análise documental, chegar a novas conclusões relativamente ao tema em estudo e perceber se o programa Erasmus+ no ensino regular leva ou não a uma rutura curricular.

Uma vez que ainda não foi efetuada nenhuma pesquisa deste género, nesta escola, relativamente aos Projetos do Programa Erasmus+ consideramos pertinente este estudo, de forma que seja possível a compreensão da questão principal deste trabalho. Ao conhecer as medidas políticas educativas locais e ao analisar o impacto da implementação das práticas dos projetos do Programa Erasmus+, na EB1, tenta-se compreender se com projetos desta natureza está em vista a implementação de uma educação mais ampla, descobrindo de que forma o currículo está implícito nos mesmos, ou seja, perceber se a escola vai ao encontro das necessidades dos jovens da pós-modernidade.

**Palavras-chave:** Inovação Curricular, Políticas Educativas, Europeização, Programa Erasmus+, Estudo de Caso.

## A temática em estudo

Sabendo que a sociedade está sempre em constante transformação, devido a diversos fatores, entre eles: a globalização, a aceleração do conhecimento, a exploração da sociedade da informação, a crescente diversidade cultural (Sousa, 2016), e que com ela está a educação, residindo a ideia fundamental no seu desenvolvimento, dadas as novidades que surgem todos os dias com implicações diretas e necessárias na educação, a escola tem de

suprir as necessidades dos jovens da pós-modernidade. Assim, deve ser primordial o desenvolvimento de competências cognitivas globais necessárias para a vida, e não somente o conhecimento de base disciplinar (Enguita, 2004). Segundo a Agência Europeia Erasmus+ Educação e Formação, os setores da educação, da formação, da juventude e do desporto podem “dar uma contribuição importante para ajudar a enfrentar as mudanças socioeconômicas e os principais desafios que a Europa terá de enfrentar até ao final da década” (ERASMUS+, 2019a). De acordo com Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação (ANE+EF), o Programa Erasmus+ Educação e Formação

“visa contribuir para melhorar a qualidade da educação e reforçar a sua dimensão europeia, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. O Programa visa também fortalecer as instituições que oferecem estes níveis de ensino, contribuindo para melhorar o nível de competências dos intervenientes e agentes da atividade educativa (ANE+EF, 2019).”

Reside nos ambientes de aprendizagem, que emergem do anseio de responder às grandes necessidades educacionais, um potencial de mudança fundamental. Esta iminência deveria implicar uma rutura de paradigma que nos levasse a

“romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores, [o que] é, no essencial, a função da inovação pedagógica, constituída por práticas qualitativamente novas (...) (Fino, 2011, pp. 104-105).”

Ao tentarmos recuperar o tão necessário conceito de pedagogia, nesta “época de grande e acelerada transformação, impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico” (Fino, 2017, p. 32) em que vivemos, tal como Fino (2017), notamos que o modelo atual de educação reside na “monotonia governada por um currículo cada vez mais supranacional” (Fino, 2017, p. 32). Fazendo parte de uma região ultraperiférica, conforme artigo nº 349 do TFUE, a Região Autónoma da Madeira apesar de ter alguma autonomia é enquadrada em políticas educativas e curriculares não somente nacionais, mas também supranacionais, e sabendo ainda que fazem parte dos objetivos primordiais do Programa Erasmus+, para o Ensino Escolar, a promoção da aquisição de aptidões e competências básicas dos estudantes, que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como para uma cidadania europeia ativa, e que para além de reforçar o perfil das carreiras do ensino escolar, também propõe-se a apoiar os intervenientes e agentes da atividade educativa no sentido de serem fortalecidos e promoverem um ensino de alta qualidade e lidarem com realidades complexas nas salas de aula, adotando práticas e instrumentos inovadores, suscitou-nos muito interesse desvendar se o Programa Erasmus+ Educação e Formação potencia algum tipo de inovação no currículo.

Após alguns anos de docência e de observação das dinâmicas de diversos projetos em ambiente escolar, recentemente, tornou-se notório que o Programa Erasmus+ é mote para o desenvolvimento de projetos no seu âmbito que movimentam inúmeros professores,

das diversas áreas curriculares, tal como alunos, contemplando temáticas atuais e globais. Este facto fomenta o nosso interesse, pois consideramos que a educação deve ser vista, por todos e mais especificamente pelos docentes, como um processo para favorecer a aptidão natural da mente que, de acordo com Morin (2002) deve dar primazia ao livre exercício da curiosidade, utilizando conhecimentos existentes, de forma a superar os paradoxos provocados pelo progresso nos conhecimentos especializados, em que os saberes devem ser contextualizados e integrados nos seus conjuntos naturais de modo a que as mentes não percam as suas aptidões naturais e a perceção do global, para resolver os problemas essenciais e, de modo mútuo, estimular o pleno emprego do intelecto global.

## Programa Erasmus+ Educação e Formação

O Programa Europeu Erasmus + tem especial preocupação na área da Educação e Formação, e está sob alçada da Comissão Europeia, apoiando as ações, as formas de cooperação e os instrumentos que se enquadram com os objetivos da Estratégia Europa 2020 e as respetivas iniciativas emblemáticas, tais como os objetivos do Quadro Estratégico Educação e Formação, a Estratégia Europeia para a Juventude, a Juventude em Movimento e a Agenda para Novas Qualificações e Novos Empregos (Erasmus+, 2019b).

A nossa abordagem ao Programa Erasmus + Educação e Formação incide no Ensino Escolar que conta, cada vez mais, com instituições que incluem objetivos de internacionalização nos seus projetos educativos, com atividades de cariz intercultural e de inovação estrutural para aumentar a qualidade do ensino e aprendizagem (Erasmus+, 2019b). Atualmente o Programa estrutura-se em ações-chave e engloba organizações ativas em qualquer domínio da educação (formal e não formal), formação ou juventude, bem como organizações que realizam atividades transversais. As mesmas estão representadas no Esquema 1.



Esquema 1 – Ações e atividades integrantes do Programa Erasmus +  
(Fonte: Erasmus+, 2019a)

Focamo-nos nas ações-chave 1 e 2, as que serão as contempladas neste estudo. A ação-chave 1 destina-se à mobilidade individual para fins de aprendizagem e visa incentivar a mobilidade dos estudantes, pessoal, voluntários, animadores de juventude e dos jovens em geral. Relativamente à ação-chave 2, de inovação e boas práticas, que visa desenvolver os setores do ensino, da formação e da juventude através de cinco atividades principais: as parcerias estratégicas, as alianças do conhecimento, as alianças de competências setoriais e os projetos de reforço de capacidades. No Ensino Escolar, expressão pouco feliz pois uma vez emanado do Estado certamente é escolar, mas a utilizada pela agência europeia, as parcerias estratégicas são apoiadas em projetos para o intercâmbio de boas práticas entre escolas, são contemplados, assim, os projetos de parcerias estratégicas para a promoção de inovação nas instituições de ensino e as parcerias estratégicas de Intercâmbio Escolar. (Erasmus+, 2019b).

## **Políticas Educativas e Curriculares**

Em Portugal, em 2017, numa tentativa de responder aos contextos atuais, iniciou-se com base o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, uma redefinição do Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, mediante a construção de um Referencial Curricular, sendo assumido, pelo XXI Governo Constitucional, que “a educação e a formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país” (DGE, 2017) e responsabilizando a escola pela criação de um “ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar” (DGE, 2017), exigindo-lhe uma reconfiguração que responda “às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (DGE, 2017) e fundamentando-se na Lei de Bases do Sistema Educativo, na Lei Fundamental e ainda no n.º 2 do artigo 73.º da Constituição da República Portuguesa que se refere à democratização da educação (AR, 2005).

Acreditando numa mudança de paradigma, o sistema educativo português, com o Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho que se refere à autonomia e flexibilidade curricular, juntamente com os documentos sobre a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2018) e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que diz respeito à escola inclusiva, pressupõe uma visão de escola como comunidade de aprendizagem, com autonomia conquistada pela confiança na capacidade da Escola e dos professores. Assim, tomou-se como ponto de partida o estabelecimento do perfil dos alunos (PA) no final da escolaridade obrigatória que articula com as novas aprendizagens essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) num currículo com a intenção de formar cidadãos autónomos, responsáveis, democráticos, participativos e humanistas para as décadas próximas do século XXI, tendo em consideração a imensa diversidade social e cultural e primando a tolerância e a não discriminação. Os princípios orientadores desta política curricular encontram-se explícitos na Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto, e assentam na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, entre outros, convergindo assim para as atuais políticas educativas europeias.

Assumindo que a Escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado, o qual segue uma dada ideologia caracterizada por costumes, rituais, comportamentos padrão, modos de pensamento de forma a manter o poder, por parte das classes dominantes, facto que segundo Sousa (2013, p.1) leva “a escola ir a reboque de mudanças determinadas externamente retira-lhe totalmente a capacidade de assumir ela própria a mudança desejada, reservando-se-lhe um papel passivo, qual brinquedo nas mãos de outras forças mais poderosas”, assim, este estudo prende-se com a compreensão se com os projetos do Programa Erasmus+, está em vista a implementação de uma educação mais ampla, descobrindo de que forma o currículo está implícito nestes projetos.

## **Onde poderá residir a inovação curricular**

Sabendo que o currículo tem influência direta, das diretrizes europeias, das nacionais e também das regionais, mas que o Projeto Educativo de Escola (PEE) é um instrumento de alguma autonomia, dada a flexibilidade da organização do sistema escolar, que permitem a construção “de um projeto didático que se situa no contexto da realização do currículo e que envolve os intervenientes diretos do espaço da sala de aula.” (Pacheco, 2001, pág. 90), foi na análise do PEE da EB1, que encontramos implícita a importância dos projetos inerentes ao Programa Erasmus+.

A essência do currículo pode ser emanada pela administração central através da apresentação de uma proposta de programas de escolarização, na exposição de planos curriculares, de programas, de indicações metodológicas e de critérios de avaliação, mas é a escola, os seus professores, e a comunidade educativa em geral, que, através do PEE, que podem formular um currículo mais enquadrado na sua realidade social e que corresponda às verdadeiras necessidades dos seus alunos, numa sociedade tão heterogénea e neste período de “pós-modernidade (Lyotard, 1984), modernidade radicalizada ou modernidade tardia (Giddens, 2000), modernidade líquida (Bauman, 2007) ou hipermodernidade (Lipovetsky, 2004)” (Sousa, 2019), onde tudo é mutável e inconstante.

Segundo Goodson (2001, p. 210), “a inovação representa, essencialmente, aparência de modernidade que não altera a aliança fundamental do currículo com o conhecimento abstrato e tradicional”. O mesmo autor salienta que o conceito de inovações curriculares traduz a vontade das escolas em envolver “formas e modos alternativos de conhecimento e de compreensão do mundo” (Goodson, 2001), apesar de se tratar de uma “aparente diluição do currículo clássico” (Goodson, 2001, p. 211), mantendo-se este inalterável. Enquanto os processos internos se mantiverem, apesar das mudanças curriculares, não ocorrerá inovação, pois representará nada mais do que uma mudança aparente (Goodson, 2001).

Sousa (2019) e Goodson (2001) reconhecem que não é fácil a inovação, pois esta propõe uma “alteração de natureza disruptiva”, mas assume, que perante o atual quadro teórico, é necessária. A rutura de paradigma é proposta por Sousa (2019), seguindo uma “viragem” recorrendo ao Currículo. Assim, sendo o Programa Erasmus+ um potenciador de projetos, que têm fortes indicadores políticos, mas que também tem uma dinâmica muito interessante e típica de uma “comunidade de prática” (Lave & Wenger, 1991), com este

estudo pretende-se analisar se existe perspectivas de inovação curricular, implícitas nos mesmos, e que vão ao encontro das “viragens” apresentadas por Sousa (2019).

## Método de Investigação

Uma vez que a escolha das metodologias qualitativa ou quantitativa está relacionada com a posição paradigmática do investigador, os conhecimentos que possui dos métodos, do tema ou objeto da ação a analisar e ainda da disponibilidade temporal, optámos pela metodologia qualitativa, que assume um maior envolvimento do investigador, mas que permite a compreensão das causas de fenómenos humanos e sociais, e do seu significado para os indivíduos e para a sociedade, ou seja, citando Rodrigues (2008, p. 239), “interpretar finalidades que refletem valores, crenças e motivações”.

Dada a justificação para escolha da temática de estudo, a questão central da investigação, neste estudo define-se como “Será que o Programa Erasmus+ Educação e Formação potencia algum tipo de inovação no currículo?”. O estudo projetado, preocupa-se essencialmente com o significado das coisas, o que é consonante com Yin (2003) que destaca que, em educação, é frequente a necessidade de responder a questões do tipo “como” e “porquê”.

Ao refletir na aceção de um projeto de pesquisa, que segundo Yin (2003, p. 41) é “a sequência lógica que conecta os dados empíricos às questões de pesquisa iniciais do estudo e, em última análise, às suas conclusões”. O mesmo autor aponta quatro problemas pronunciantes do projeto de pesquisa: “quais questões estudar, quais dados são relevantes, quais dados coletar e como analisar os resultados” (Yin, 2003, p. 41). Assim, de acordo com as questões de investigação e com os objetivos previamente delineados e anteriormente apresentados, e tomando como ponto de partida os “três procedimentos lógicos da investigação empírica, três métodos fundamentais: o experimental, de medida e de casos” (Almeida & Pinto, 1995, p. 94), cingimo-nos à abordagem de investigação metodológica, do Estudo de Caso.

O Estudo de Caso é definido por “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidas” (Yin, 2003, p. 32). Stake (2012, p. 11) refere-se a esta investigação como “estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes”. Mas é de salientar que “nem tudo é um caso (...), um caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento” (Stake, 2012, p. 18).

Stake (2012, p. 20) menciona que a seleção de um caso poderá passar por um caso “típico” ou pela “representatividade de outros casos”, mas sempre com a restrição de que o Estudo de Caso não é uma investigação por amostragem, pelo que um caso pouco frequente trará outros benefícios na ilustração de problemas omissos em casos considerados típicos. A investigação deverá sempre incidir em casos que maximizem “o que podemos aprender”

e que sejam de possível acesso, tanto temporal, físico, como sigiloso, mas sempre sem o propósito da generalização.

Em educação, “um caso refere-se geralmente a um sujeito que apresenta uma dada tipologia característica que ao ser estudada numa perspectiva construtivista permite uma maior compreensão do seu funcionamento fenomenológico” (Sousa, 2009, p. 139).

Sabendo que os Estudos de Caso, segundo Yin (2003), têm cinco componentes: 1. as questões de um estudo; 2. suas proposições, se houver; 3. sua(s) unidade(s) de análise; 4. a lógica que une os dados às proposições; 5. os critérios para se interpretar as descobertas, estes assumem diversos intuitos, os quais são sintetizados pelo mesmo autor em: explorar, descrever ou explicar, sendo que no presente estudo pretendemos explorar o caso de modo a obter informação preliminar acerca do respetivo objeto de interesse. Por sua vez Stake (2012) divide os Estudos de Caso em três categorias: Estudo de Caso intrínseco, Estudo de Caso instrumental e Estudos de Caso coletivos. Esta divisão torna-se importante pois cada um deles irá recorrer a diferentes métodos, “dependendo dos interesses intrínsecos e instrumentais” (Stake, 2012, p. 20). Em geral, o Estudo de Caso constitui uma estratégia de pesquisa que sobrepõe o estudo do fenómeno ao método (Yin, 2003).

De acordo com Yin (2003) subsistem quatro formas de Estudos de Caso: Estudo de Caso único que usa uma narrativa simples para descrever e analisar o caso, podendo ser destacada com tabelas, gráficos ou imagens; Estudo de Casos múltiplos desse mesmo caso único clássico, contendo várias narrativas separadas com uma posterior apresentação da análise e dos resultados de casos cruzados; Estudo de Caso único ou casos múltiplos, com a elaboração de uma série de perguntas e respostas; Estudos de Caso múltiplos, cujo relatório inteiro consiste numa análise cruzada, de informações provenientes de casos individuais.

Focando-me neste enquadramento de Yin (2003), podemos classificar o Estudo de Caso desta investigação como um Estudo de Caso Simples/ Embutido, isto é, será numa EB1, o Caso é o Programa Erasmus+ e as Unidades de Análise Embutidas são os diversos projetos desenvolvidos no âmbito deste Programa. Ao estudar este fenómeno preserva-se o carácter unitário dos dados, com a finalidade última de alcançar algo mais do que a compreensão do programa, recorrendo a técnicas variadas de recolha de dados e cuja forma de escrita é baseada na elaboração de uma série de perguntas e respostas, fundamentadas na base de dados.

## **Técnicas de recolha de dados**

Em Estudos de Caso, os procedimentos baseiam-se essencialmente na recolha de inúmeras e exaustivas informações acerca de todos os elementos do caso, com instrumentos construídos e dados recolhidos pelo investigador (Yin, 2003) tais como os representados no Esquema 2.



Esquema 2 - Instrumentos e técnicas de recolha de dados. Adaptado de Yin (2003)

Os dados recolhidos são posteriormente sujeitos a uma análise estruturada, qualitativa e quantitativa, “procurando” constantes, relações, discrepâncias, frequências e elementos de valor significativo” (Sousa, 2009, p. 140). A nossa investigação iniciou-se com a pesquisa bibliográfica que nos permitiu reunir conhecimentos e dados basilares na construção desta investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Optou-se também pela recolha de notas de campo, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), devem englobar aspetos descritivos: retratos dos sujeitos, reconstruções do diálogo, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividade, e o comportamento do observador; e aspetos reflexivos: reflexões sobre a análise, reflexões sobre o método, reflexões sobre conflitos e dilemas éticos, reflexões sobre o ponto de vista do observador, pontos de clarificação.

Procederemos também à realização de entrevistas, com registo de confidencialidade, que implicam uma formulação prévia de questões a colocar, sendo através delas que o investigador compreende a posição e vivências do sujeito e a forma como “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Segundo a organização das entrevistas em estruturada, semiestruturada, e não estruturada, optaremos pela semiestruturada, pois é uma técnica privilegiada na recolha de dados no âmbito de uma investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1991; Flick, 2005; Fortin et al., 2009) onde é traçado um guião que nos faculta a possibilidade de alterar as perguntas, relativamente à sua ordem e estrutura.

Não menos importante será a pesquisa documental que se trata de todo o material documental recolhido pelo investigador, desde agendas, decretos, planos, cronogramas, fotografias, entre outros. Estes são situados contextualmente, quando e para que finalidade foram concebidos (Bogdan & Biklen, 1994).

## **Análise e tratamento de dados**

Após a recolha dos dados, inicia-se um processo de tratamento e análise dos mesmos, com base no referencial teórico e após cruzamento de evidências recolhidas. Assim serão identificadas as convergências e divergências da literatura.

Assim, iremo-nos servir da análise documental que nos permite revelar o conteúdo de um documento, de outro modo, sendo o mesmo importante e auxiliar na compreensão do máximo da própria informação (Sousa, 2009).

Com recurso à análise de conteúdo, que Bardin (2004) descreve como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (...) destas mensagens” (p. 37), será realizado o tratamento de dados das entrevistas e das notas de campo. O objetivo primordial da análise de conteúdo é conhecer o que está implícito nas palavras que estuda, deslindando, por dedução, variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, entre outras, “com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (Bardin, 2004, p. 39). Esta análise envolve três fases, a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (Bardin, 2004). Embora a análise de conteúdo não permita destacar todas as significações possíveis de uma mensagem, esta técnica permite restabelecer as ideias base de um texto (Almeida & Pinto, 1995).

## **Limitações da investigação**

O Estudo de Caso tem aspetos considerados como vantagens, entre as quais, o facto de permitir a descrição detalhada de fenómenos raros, em pouco tempo. Mas podemos também observar algumas desvantagens como a falta de controlo e objetividade, dadas as possíveis influências do investigador no investigando ou na informação obtida. Mas tal não representa uma falha no método, pois não nos podemos esquecer que

“O conhecimento que temos do mundo é uma produção humana que, no entanto, tem alguma autonomia. Há a pressuposição de um mundo objetivo, de um sujeito construtor que dialoga com a realidade exterior. Os conceitos científicos fazem parte dessa construção e representam o modo como olhamos para lidar com o mundo. É impossível aniquilarmos o elemento subjetivo do conhecimento porque a ciência se constitui por subjetividades. A objetividade de uma teoria implicaria a morte daquele que a conceber: o homem, o cientista, o investigador (Rodrigues, 2008, p.247).”

Yin (2003) destaca três critérios para garantir a qualidade e o sucesso da pesquisa científica: a validade interna, a validade externa e a confiabilidade. No caso deste estudo cingimo-nos à validade interna pois trata-se de um estudo explanatório que busca relações causais, embora talvez fosse possível tentar uma “sequência lógica e internamente trabalhada, isto é, os problemas estudados localmente podem ser colocados numa escala

mais ampla” (Rodrigues, 2008, p. 278). A validade externa não faz sentido, neste caso, pois tal como Sousa (2009) refere, o Estudo de Caso é uma estratégia de pesquisa abrangente, que não permite generalizações nem relações de causa-efeito.

O despoletar desta investigação, foi a “inquietação de um espírito” (Rodrigues, 2008, p. 250), e como quando investigamos em educação, reconhecemos problemas, os quais não são necessariamente resolvidos, assumimos que é no pensamento humano que reside o crescimento do conhecimento (Rodrigues, 2008), sendo esta a última e a grande finalidade deste estudo. Investigar em educação, tal como em todas as ciências sociais, permite-nos uma análise da realidade social, sendo esta a derradeira importância do Estudo de Caso.

Segundo Yin (2003), é a confiabilidade que garante que outro pesquisador chegue aos mesmos resultados e para tal propõe um protocolo de pesquisa para o Estudo de Caso, o qual deve apresentar os seguintes itens: visão geral do projeto do Estudo de Caso (objetivos, questões, leituras); procedimentos de campo, questões do Estudo de Caso; guia para o relatório do Estudo de Caso. A existência de um protocolo de pesquisa constitui uma das melhores formas de aumentar a confiabilidade do Estudo de Caso (Yin, 2003).

Em investigação, é necessário a utilização de vários tipos de métodos ou de diversos dados para o estudo de uma mesma realidade. Só assim se obtém o rigor e aumenta o crédito na interpretação (Stake, 2012). Patton (1990), a par com Denzin (1978) distinguem quatro tipos fundamentais de triangulação, que se assumem como o anteriormente referido protocolo: a triangulação dos dados, a triangulação dos investigadores, a triangulação das teorias e a triangulação das metodologias. Neste estudo optaremos pela triangulação dos dados, através do uso de várias fontes no mesmo estudo e pela triangulação das teorias, recorrendo a várias perspetivas na interpretação de um mesmo conjunto de dados, numa tentativa de alcançar um plano de investigação mais sólido, com uma maior robustez e validação dos resultados.

As questões éticas da investigação serão guias no processo de investigação, pelo que tentaremos enumerar algumas, pois “temos consciência que outras estarão omissas precisamente por serem naturais” (Rodrigues, 2008) e respeitará os códigos de conduta do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. Inerentes à consciência de liberdade científica, deparamo-nos com o direito à privacidade ou à não-participação, o direito a permanecer no anonimato, o direito à confidencialidade, o direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador (Tuckman, 2005).

Como investigadoras idóneas, tanto na recolha de dados, como na apresentação do produto final da investigação manteremos a integração ética, não poupando a escrita em vazão da “letargia mental” (Rodrigues, 2008, p. 308).

## **Nota Final**

Para formar jovens ativos, dinâmicos, criativos e com competências para promover o seu próprio conhecimento, é essencial uma “negociação situada” (Wenger, 1998) do meio envolvente do sujeito, o qual, no âmbito da escola, é o aluno. Assim, este precisa ser

envolvido em práticas significativas e criativas em contextos, e com recursos que lhe transmita emoções que melhorem a sua participação em todo o processo de aprendizagem e o direcionem para os seus próprios objetivos, fazendo emergir as suas capacidades geradoras de novos conhecimentos, e atuando em prol da comunidade em que está inserido (Wenger, 1998). Desta forma, estará garantido o desenvolvimento, o progresso científico e tecnológico e estes jovens, poderão ser integrados neste “futuro [que] tornou-se aberto e imprevisível no século XX com as criações e destruições da humanidade” (Morin, 2002, p. 85).

## Referências

- ANE+EF (2019). *Portal da Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação*. Acesso em 30 de maio de 2019. Disponível em <https://www.erasmusmais.pt/agencia-nacional>
- Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bardin, L. (2004). *A Análise de Conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Acesso em 20 de janeiro de 2020. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- ENEC (2018). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Acesso em 30 de maio de 2019. Disponível em [https://www.eapn.pt/iefp/docs/Estrategia\\_Europa\\_2020.pdf](https://www.eapn.pt/iefp/docs/Estrategia_Europa_2020.pdf)
- Enguita, M. (2004). *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed.
- Erasmus+, (2019a). *Portal do Erasmus+*. Acesso em 30 de maio de 2019. Disponível em <https://www.erasmusmais.eu/o-programa>
- Erasmus+, (2019b). *Erasmus+ Guia do Programa*. Versão 2 (2019). Comissão Europeia. Acesso em 30 de maio de 2019. Disponível em [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide-2019\\_pt.pdf](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide-2019_pt.pdf)

- Fino, C. (2011). *Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciação*. In Fino, C. N. *Etnografia da Educação* (pp. 99-118). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa.
- Fino, C. (2017). *Matética, pedagogia e o papel que ainda não têm nos estudos curriculares*. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. v. 10, n. 23, p. 27-36, set./dez. 2017. Acesso em 03 de abril de 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7442>
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições, Lda.
- Fortin, M., Côté, J. & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Goodson, I. (2001). *Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.2003
- Rodrigues, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino técnico-profissional nível III nas escolas públicas da RAM* (tese de doutoramento). Universidade da Madeira. Funchal.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa: Horizonte.
- Sousa, J. (2013). *Que Professor no Futuro? A técnica de scenario planning*. In A. Mendonça (Org.). *O Futuro da Escola Pública* (pp 9 – 20). Funchal: Universidade da Madeira CIE-UMa.
- Sousa, J. (2016). *Currículo em tempo de mestiçagem*. In *Revista Estudos Curriculares*, 7 (1), 14-24. Acesso em 28 de março de 2019. Disponível em <http://www3.uma.pt/jesus Sousa/Publicacoes/102.REC.pdf>
- Sousa, J. (2019). *Currículo, Inovação e Flexibilização na perspetiva académica*. In J. C. Morgado et al (Orgs.). *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 73-81). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com Estudos de Caso* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice – learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, R. (2003). *Estudo de Caso: planeamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

## **Legislação**

- Assembleia da República. VII Revisão Constitucional – Lei Fundamental (2005)
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva)
- Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho (Autonomia e flexibilidade curricular - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens)
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho (Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico)
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).
- Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro com as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Acesso em 28 de maio de 2019. Retirado de <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo>
- Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto (Princípios Orientadores para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem - Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas)



# O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO NO QUADRO DAS ESPECIFICIDADES CULTURAIS: ESTUDO DE CASO NO SECTOR DE HOTELARIA

Leonor Pacheco | Universidade do Minho | carlyta.5@gmail.com

## Resumo

Embebido nas correntes gerencialistas, o enfoque nos domínios da cultura e formação nos contextos das organizações tende a adotar uma perspetiva unilateral que delega à formação- na sua vertente instrumental, a missão de difundir e reforçar a cultura que a organização tem, fortemente imbrincada nos princípios da competitividade e performatividade económica. Acresce ainda a convicção de que a formação é a solução para suprimir as exigências do mercado económico e das próprias estratégias organizacionais, descredibilizando o seu contributo para o desenvolvimento pessoal dos trabalhadores. Adotando um olhar cruzado entre a análise das diferentes manifestações culturais e as políticas e práticas formativas que se desenvolvem no seio das organizações, pretende-se compreender a pertinência da relação entre a cultura e a formação, (re)lembrando a vertente mais democrática e emancipatória da sua articulação. Através da investigação realizada numa unidade hoteleira da região Norte de Portugal, procurou-se identificar e analisar as especificidades culturais e identitárias da instituição para, num segundo momento se analisar a sua articulação com as lógicas formativas. Assim sendo, atendendo aos objetivos principais delineados para esta investigação-intervenção, adotou-se uma abordagem qualitativa, com recurso ao método estudo de caso, alicerçada em várias técnicas de pesquisa que potenciassem, através da triangulação de dados, desocultar as particularidades culturais do hotel segundo as perceções dos atores organizacionais. Os resultados obtidos sugerem a coexistência de várias manifestações culturais – que vão desde as consensuais às fragmentadoras e, paralelamente, permitem aferir a inexistência de uma articulação das práticas formativas quer com as especificidades culturais, quer com as necessidades individuais e coletivas dos sujeitos organizacionais. Assim como observado no Projeto Trappo, estes resultados são consequência de um processo formativo endogenamente construído isento de ideais humanistas e emancipatórios.

**Palavras-chave:** Cultura organizacional, Formação, Lógicas da Formação, Manifestações culturais.

## Introdução

A cultura organizacional e a formação constituem dimensões-chave das políticas e práticas de gestão no seio das organizações, sendo estrategicamente preconizadas como um meio para alcançar os objetivos organizacionais em termos de qualidade, eficácia e eficiência.

A grande questão que se coloca prende-se com o reconhecimento da importância da articulação da cultura e formação, e vice-versa, tendo em vista não só o desenvolvimento

organizacional como também o das pessoas. É certo que as empresas atribuem um papel fulcral à formação no que diz respeito ao desempenho e desenvolvimento profissional dos trabalhadores, contudo esta conotação encontra-se intimamente relacionada à convicção de que a formação é a solução para suprimir as exigências resultantes das estratégias organizacionais. Com efeito, teremos práticas de formação que em nada se inscrevem nos contextos reais da organização e que desvelam desinteresse quer pelas especificidades culturais e identitárias, quer pelas necessidades complexas dos atores organizacionais.

Tratando-se de um projeto no domínio da Educação, a nossa fundamentação teórica parte da mudança de paradigma da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida e das transformações político-sociais que se sucederam nos últimos 30 anos ao nível da Educação e Formação de Adultos, alertando para as repercussões que se verificaram ao nível das políticas e práticas formativas no contexto organizacional, provenientes da *ressementização* da educação de adultos (cf. Lima, 2002), centrada nas questões da economia e competitividade do mercado de trabalho. Esta análise torna-se relevante pois permite-nos lembrar e refletir sobre os ideias emancipatórios e democráticos decorrentes da Educação Permanente que se foram dissipando ao longo do tempo mas que agora, mais do que nunca, se assumem fundamentais.

Atendendo à definição apresentada por Schein (2004), procura-se abordar o conceito cultura segundo duas questões primordiais, habitualmente evidenciadas como referências estruturantes em grande parte dos estudos culturais: como se constrói e como se difunde a cultura do hotel X, para posteriormente, fomentar um momento de reflexão sobre as lógicas de articulação dos conceitos formação e cultura, salientando a importância em promover práticas formativas na(s) e pela(s) cultura(s).

## Metodologia

O presente trabalho assume-se como um estudo de carácter qualitativo estando a sua fundamentação metodológica alinhada quer com os objetivos inicialmente definidos, quer com as cinco características apresentadas por Bogdan e Biklen (1994) que definem a natureza de uma investigação qualitativa. A escolha do método - estudo de caso, surge da necessidade em adotar um método capaz não só de colocar em diálogo e confronto o investigador com a sua unidade de análise observação (Casa-Nova, 2008, p.50), como também de explorar as particularidades do contexto em análise.

Neste sentido, pretendemos desocultar e compreender: 1) os processos de (re)construção cultural- ainda em fase de maturação; 2) os significados que os sujeitos atribuem às suas ações; 3) a interpretação que fazem das suas próprias ações, através da observação e interpretação das práticas, atos e comportamentos dos atores, para de seguida confrontarmos com as orientações previstas nas normas e procedimentos retratados nos manuais e documentos institucionais.

A mobilização de diversas fontes de dados é tida para Yin (2001) como uma forte vantagem do estudo de caso, uma vez que o cruzamento de informações, adotando uma

visão holística segundo diferentes ângulos de visão, permitirá evidenciar possíveis linhas convergentes (ou divergentes) e, conseqüentemente, ampliar a confiabilidade e validade do estudo. Na mesma linha de pensamento, Stake (2007) aponta a triangulação de dados como uma estratégia que determina a qualidade de um estudo de caráter qualitativo. Neste estudo, as técnicas utilizadas foram: a análise documental, inquérito por questionário, a entrevista e a observação não-participante.

Adotando como estratégia a triangulação de dados, a análise dos dados empíricos recolhidos resulta:

- Da seleção dos documentos organizacionais nos quais se expressam os procedimentos, normas e condutas que influenciam quer as práticas dos trabalhadores, quer as relações que estabelecem coletivamente;
- Da observação que decorreu ao longo do período de estágio e das conversas informais que foram ocasionalmente acontecendo com os trabalhadores;
- Da recolha de dados obtidos através da realização de inquéritos por questionário aos sujeitos organizacionais, com vista a compreender qual a sua perceção/posicionamento face às manifestações culturais e às práticas formativas da organização do qual fazem parte;

O tratamento estatístico dos dados obtidos pelos inquéritos por questionário e respetivo procedimento foram realizados através do programa SPSS (Statistical Package for Social Science) com vista a explorar as frequências simples, o grau de concordância dos inquiridos relativamente a certos temas e o cruzamento de variáveis com o intuito de desocultar eventuais relações.

## **Contribuições do Projeto Trappo <sup>7</sup>**

O Projeto de investigação Políticas e Práticas Formação em Contextos Organizacionais (Trappo) assumiu um papel central no desenvolvimento da presente investigação, particularmente no que diz respeito aos instrumentos de recolha de informação (inquérito por questionário e entrevista) e da análise e compreensão dos dados obtidos.

Ao confrontar as principais conclusões do Projeto Trappo com as considerações finais do nosso estudo, evidenciam-se ideias bastante convergentes, podendo mesmo confirmar a sua reprodução no nosso contexto de investigação, ainda que o setor, a dimensão e o tempo

---

<sup>7</sup> O projeto Trappo (Training Polices and Pratices in Organisations) contou com a participação de três equipas de investigação, nomeadamente: uma equipa de investigadores da Universidade do Minho constituída pelo Professor Doutor Carlos Estevão, Doutor Carlos Gomes e Doutora Leonor Torres, apoiados por outra equipa da TecMinho, formada pela Engenheira Ana Dias, Engenheira Manuela Alves e Dr. Paulo Silva; e duas equipas convidadas, uma equipa francesa da Universidade Mendès-France (Gréndole) coordenada pelo Professor Doutor Gérard Figari, e outra equipa sueca da Universidade de Jonkoping coordenada pelo Professor Benny Hjerm.

de existência da nossa instituição sejam divergentes das seis empresas portuguesas envolvidas no estudo.

Uma das ideias centrais do Projeto diz respeito à centralidade conferida à cultura e formação no quotidiano da gestão das organizações. No hotel X, ainda que se denote uma falta de conscientização sobre o que é cultura, os dois conceitos assumem um eixo central nas prioridades estratégicas do hotel, emergindo no plano discursivo como dimensões-chave para suprimir os desafios do mercado. Apesar de no plano formal se identificarem políticas e práticas que se aproximam de uma cultura integradora, principalmente por parte do topo estratégico, a cultura ainda não é suficientemente reconhecida como uma das dimensões fulcrais de uma organização, e que deve acompanhar, à priori, qualquer prioridade estratégica delineada pelo hotel. Se assim fosse, não teríamos encontrado graus de discordância quanto: à motivação do trabalho de equipa (c.f. Quadro 11), à coesão interdepartamental (c.f. Quadro 23) e ao reconhecimento dos trabalhadores (c.f. Quadro 23).

Do mesmo modo se constata a desarticulação das políticas e práticas formativas com as especificidades culturais do hotel. Independentemente de os trabalhadores terem sido auscultados quantos às necessidades formativas, apenas foram atendidas as necessidades predominantemente técnicas e que iam ao encontro dos interesses gestionários da organização. Acresce ainda a falta de iniciativa por parte dos trabalhadores em manifestar as suas necessidades individuais (c.f. Quadro 32). Encontramo-nos assim, perante um grau de participação e iniciativa muito baixo, sendo o plano de formação externamente concebido e subordinado às prioridades técnicas e estratégicas do hotel. A propósito, os mecanismos de difusão da informação quanto ao plano de formação eram maioritariamente através de um documento formal, reencaminhado pelas chefias intermédias, conferindo um carácter formal e distante à formação. Se de facto estivessemos perante ma cultura dominante integradora, e sabendo que se trata de uma empresa de pequena dimensão, os mecanismos de comunicação seriam menos formais e menos hierarquizados.

Não obstante, a esmagadora maioria dos trabalhadores referiu que os objetivos principais da formação se cingiam à aquisição de competências específicas (cf. Quadro 27), tal como se constatou em cinco empresas que integravam o Projeto Trappo. Se estivessemos efetivamente na presença de uma cultura integradora, os objetivos inspirar-se-iam fundamentalmente nas competências relacionais e de adaptação às mudanças. Pelo contrário, conforme o Quadro 15, a maioria dos trabalhadores assume a existência de subgrupos e posições individualistas, coexistindo no mesmo contexto as três manifestações culturais, sendo também notório algumas diferenças detetadas ao nível das opiniões manifestadas pelos sujeitos no inquérito por questionário (cf. Quadro 19).

Relativamente às potencialidades democráticas e emancipatórias da formação marcadas por valores de cidadania, conscientização e solidariedade, não são valorizadas em nenhum momento no plano formal da organização. Elas estão implícitas nas preocupações ambientais que a organização demonstra – pela cultura da gerência, e que tenta transmitir aos atores organizacionais. Tais dimensões são tidas em consideração, não porque se preocupem em ter trabalhadores conscientes da sua importância enquanto

cidadãos do mundo social, mas sim porque é uma prioridade que se difunde no sentido vertical e descendente.

## **Considerações finais**

Este estudo teve como principal objetivo identificar e compreender as especificidades culturais da empresa, com o intuito de analisar a articulação entre as lógicas formativas e as particularidades simbólicas e culturais evidenciadas.

Estando perante uma empresa integrada num setor altamente competitivo e em constante mudança, o nível de exigência do cliente é e será cada vez maior, devido à quantidade e diversidade de ofertas disponíveis em inúmeras unidades hoteleiras. Consequentemente, é exigido à organização que aposte cada vez mais numa maior qualificação dos seus recursos humanos em diversas áreas. Naturalmente, que perante este cenário, o plano estratégico do hotel orienta-se fundamentalmente segundo os valores gestionários da máxima qualidade, eficácia e eficiência, procurando oferecer um serviço marcado pela excelência e inovação, garantindo em primeira instância a satisfação do cliente.

No que diz respeito aos valores, princípios e opções estratégicas do hotel, denota-se uma certa desconformidade entre aquilo que é o discurso político, situado no topo da hierarquia, que procura reproduzir os valores da qualidade, eficiência, eficácia e excelência, e entre aquilo que se verifica no plano de ação, particularmente na base operacional, prevalecendo a coexistência de subculturas e de identidades profissionais (cf. Quadro 15). Ainda que se denote alguma preocupação em promover a integração cultural dos trabalhadores, quer ao nível político – manual de acolhimento- quer ao nível das práticas - processo de integração, jantar de Natal, convívio - o que sobressai é a resistência dos trabalhadores às mudanças devido: 1) aos baixos níveis de envolvimento dos trabalhadores (cf. Quadro 12); 2) à ausência de mecanismos identificadores/reguladores das distintas subculturas e identidades profissionais. Apesar de se ter verificado que grande parte dos sujeitos se identificam com a missão e objetivos do hotel, bem como com a imagem social, a ausência de práticas que incentivam o trabalho de equipa (cf. Quadro 11), a falta de reconhecimento dos trabalhadores, os baixos níveis de participação e o défice ao nível da comunicação (cf. Quadro 23) são fatores que influenciam o comprometimento dos atores organizacionais.

Não obstante, o espírito de união assenta em princípios utilitaristas imbrincados na concretização dos procedimentos e objetivos organizacionais ao invés da lealdade e confiança mútua, o que por sua vez acentua o processo de diferenciação e fragmentação cultural. Do ponto de vista formal, a política de formação ressalta uma preocupação em valorizar e qualificar os trabalhadores, contudo, esta valorização é no sentido de dotar os sujeitos de competências - valorizar na sua vertente instrumental - e não no sentido de reconhecer o contributo, quer pessoal quer profissional, do trabalhador para o sucesso da organização.

O processo de construção do plano da formação obedeceu a uma lógica vertical e centralizada, orientado segundo programas externos à organização (Programa de Internacionalização e Programa de Certificação da Qualidade, Segurança e Ambiente), obedecendo a um modelo de formação por catálogo. Apesar de no último ano os trabalhadores terem sido auscultados quantos às suas necessidades formativas, o plano de formação não sofreu grandes alterações, uma vez que se denotou uma enorme dificuldade nas questões ligadas à Segurança e Saúde no Trabalho. Para que o hotel mantenha o Certificado no âmbito da Qualidade, Segurança, Saúde e Ambiente, estas dificuldades precisam de ser colmatadas, o que implica que necessidades de caráter relacional e comportamental – salientes no diagnóstico de necessidades- permaneçam em segundo plano. Emerge assim uma conceção de formação divorciada das especificidades culturais e identitárias da organização.

Paralelamente, confrontando as respostas dos trabalhadores (cf. Quadro 30) e a entrevista ministrada à Responsável dos Recursos Humanos, constatamos a existência de um modelo de circulação de informação do tipo vertical e descendente, optando maioritariamente por estratégias burocráticas - o plano de formação é enviado para os chefes de departamento que por sua vez reencaminham para os trabalhadores. Verificamos ainda a ausência da iniciativa por parte dos atores em relação à formação (cf. Quadro 32) e, por isso, a distribuição dos formandos pelas ações de formação é feita pela empresa, assumindo como critério o enquadramento dos conteúdos pedagógicos com o exercício da atividade laboral.

Face a este cenário, estamos perante uma cultura de acomodação em que formação se destaca ora como um mecanismo estratégico – sendo preconizada como um meio de atingir o sucesso organizacional através da qualificação dos trabalhadores, ora como um mecanismo reativo – no sentido de corrigir as lacunas a fim de melhorar o desempenho da função. Em ambos os casos, é atribuído um peso significativo às dimensões mais instrumentais e performativas no qual “[...] a formação constitui uma área mais ou menos externa aos trabalhadores, não sendo ainda perspetivada como um direito inerente à condição do trabalhador, mas sim como um dever exclusivamente da responsabilidade da empresa.” (Torres, 2008, p.203). Por fim, ao analisarmos as principais contribuições da formação, prevalece a ideia de que as políticas e práticas formativas se encontram “despidas” de valores humanistas e emancipatórios, como participação, conscientização e cidadania, devido à falta de articulação da educação e formação em contexto de trabalho. Paradoxalmente, parece ser inquestionável que nos encontramos perante um processo formativo, externamente concebido e descontextualizado das especificidades culturais e identitárias da organização, prova disso é a elaboração de um plano de formação hegemónico (Torres, 2004) para todos os trabalhadores, ausente de critérios como posição hierárquica, função, habilitações literárias, idade, entre outros.

Neste sentido, retomando a proposta apresentada no Quadro 3, face aos resultados alcançados neste estudo, que realçam uma pluralidade de crenças e valores individuais, sugere-se a adoção de uma estratégia formativa endogenamente construída, de dentro para fora, contando com a participação ativa dos trabalhadores, de forma a identificar as

necessidades individuais e coletivas, e a conceber “[...] um projeto de formação flexível que visibilizasse mais uma dinâmica construtiva e reconstrutiva de subprojectos que, de facto, se articulassem melhor com as distintas culturas e identidades profissionais em presença.” (Torres, 2008, p.208).

## Referências

- Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. London: Sage Publications.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2003). *A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política*. In R. Canário (org.). *Formação e situações de trabalho*. (p.189-207). Porto: Porto Editora.
- Casa-Nova, M.J. (2008). *Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com Ciganos*. Lisboa: ACIDI.
- Costa, A. F. (2005). *A pesquisa do terreno em Sociologia*. In A. S. Silva et al. (orgs). *Metodologia das ciências sociais* (pp.129-147). Porto: Afrontamento. 13ª ed.
- Cunha, L. (2009). *Introdução ao turismo*. Lisboa-São Paulo: Verbo. 4ª ed.
- Estêvão, Carlos V. [et al.], coord. (2006). *Políticas e práticas de formação em organizações empresarias portuguesas: relato de uma investigação*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Frost, P. J. et al. (Eds) (1991). *Reframing organizational culture*. London: Sage Publications.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- Harari, Y.N. (2016). *Homo Deus: uma breve história do amanhã*. São Paulo: Companhia das letras.
- Lima, L. (1991). *Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar*. *Revista Inovação*, 4, 142- 53.
- Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- Lengrand, P. (1970). *Introduction à l'éducation permanente*. Paris: Unesco.

- Marconi, M. & Lakatos, M. E. (2003). Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas. 5ª ed.
- Martin, J. & Meyerson, D. (1988). Organizational Culture and the Denial, Channelling and Acknowledgment of Ambiguity, In Pondy, L.R., Boland, Jr., Thomas, H. (orgs), Managing Ambiguity and Change. New York: John Wiley, 93-125.
- Martin, J. (1992). Culture in organizations. Three perspectives. New York, Oxford University Press; London: Sage Publications.
- Martin et al. (2004). Organizational culture: Beyond struggles for intellectual dominance. London: Sage Publications.
- Martins, C. A. (2002). A gestão de recursos humanos e a especificidade do mercado de trabalho no setor hoteleiro. A região norte de Portugal. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Meyerson, D. & Martin, J. (1987). Cultural change: An integration of three different views. *Journal of Management Studies*. 24, 623-647.
- Mintzberg, H. (2006). Criando organizações eficazes: Estrutura em cinco configurações. São Paulo: Atlas.
- Quivy, R., & Campenhoudt L.V. (2005). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva. 4ª ed.
- Rodrigues, S. & Alves, N. (2016). A indelével relação entre Trabalho e Formação: O caso do Centro de Formação de uma grande empresa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol 50, 117-138.
- Schein, E. H. (1991). What is culture? In P. J. Frost et al. (Eds.), *Reframing organizational culture* (p. 243-253). London: Sage Publications.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de projetos sociais*. Porto Editora. Porto.
- Smirch, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358.
- Stake, R. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torres, L.L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar- Representações soa professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, L.L. (2001). A cultura organizacional na (re) concetualização da formação em contextos organizacionais. *Cadernos de ciências socias*, 21-22, 119-150.

- Torres, L.L. (2004). Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Torres, L.L. (2007). Cultura Organizacional Escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. Revista Educação e Sociedade, vol.28, p.151-179.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2008). Cultura, formação e aprendizagens em contextos organizacionais. Revista Crítica de Ciências Sociais, 83, 99-120.
- Torres, L.L. (2008). (Re)Pensar a cultura e a formação em contexto de trabalho: tendências, perspectivas e possibilidades de articulação. Revista Sociologias, 19, 180-211.
- Tracey, J. B., & Tews, M. J. (1995). Training effectiveness: Accounting for individual characteristics and the work environment. Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly, 36(6), 36-42.
- Tuca, M. (2013). Cultura(s) organizacional(ais) da universidade: A tomada de decisões para o provimento da carreira do docente na universidade pública de Angola. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Yin, R. K. (2001) Estudo de caso: planeamento e métodos. Porto Alegre: Bookman. 2ª ed.



# FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO NUMA PERSPETIVA DE CIDADANIA GLOBAL E JUSTIÇA SOCIAL: FOCOS, METODOLOGIAS E PROCESSOS AVALIATIVOS<sup>8</sup>

**Andreia Vieira Reis** | Instituto de Educação, Universidade de Lisboa  
adrisreis1980@gmail.com

**Ana Sofia Pinho** | UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa  
aspinho@ie.ulisboa.pt

## Resumo

Neste artigo apresentamos um projeto em curso, no âmbito do Doutoramento em Educação, especialidade Formação de Professores e Supervisão, no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Tendo em conta que a promoção de uma educação intercultural, democrática e inclusiva tem sido objeto de debate no domínio da formação inicial de professores, práticas de formação baseadas em modelos reflexivos orientadas para a cidadania global e justiça social assumem-se como um desafio perene ao currículo de formação. É neste contexto que se inscreve o presente estudo, que tem o intuito de compreender como é concretizada a dimensão reflexiva na formação inicial de futuros professores do 1.º CEB numa perspetiva de cidadania global e a justiça social. Apresentam-se, assim, como objetivos principais: (i) descrever cenários de formação reflexiva que visam o desenvolvimento de uma profissionalidade docente orientada para a educação para a cidadania global e a justiça social; (ii) identificar potencialidades e fatores favorecedores e/ou inibidores do desenvolvimento de um currículo de formação inicial alicerçado num modelo reflexivo orientado para educação para a cidadania global e justiça social, e (iii) compreender o contributo da formação reflexiva orientada para a educação para a cidadania e a justiça social para a construção da profissionalidade docente dos futuros professores de 1.º CEB.

Situando-se num paradigma fenomenológico-interpretativo, prevê-se a realização de um estudo de caso de uma instituição de ensino superior público universitário. Recolher-se-á informação sobre as práticas de formação reflexiva orientadas para a educação para a cidadania e a justiça social, bem como o seu contributo para a construção da profissionalidade docente, recorrendo-se à análise documental, entrevista semiestruturada e em grupo focal de professores-formadores e mestrandos. Considera-se, por conseguinte, que este estudo poderá fornecer contributos relativamente princípios e práticas curriculares na formação inicial de professores do 1.º CEB, proporcionando uma reflexão sobre cenários

---

<sup>8</sup> O presente projeto está enquadrado na Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação UIDB/04107/2020

de formação reflexiva que visam o desenvolvimento de uma profissionalidade docente orientada para a educação para a cidadania global e a justiça social.

**Palavras-chave:** currículo de formação; cidadania global e justiça social; dimensão ética e política; formação reflexiva de professores.

## Introdução

Num momento em que tantos desafios e problemas se colocam à sociedade contemporânea, designadamente a discriminação cultural, a desigualdade social, a ausência de respeito pelos direitos humanos, crises humanitárias e ambientais, questões relacionadas com o respeito pelo Outro, a sustentabilidade, a interculturalidade, a equidade, a justiça social, a identidade e a participação na vida democrática têm sido objeto de debate, com particular reflexo para a atuação pedagógica no âmbito da formação inicial de professores. Face ao exposto, a educação e a formação deveriam deste modo preparar para uma atuação e participação socialmente responsável e democrática, norteadas por princípios de tolerância, não discriminação, cidadania, justiça social e equidade (OCDE, 2005). Com efeito, face às demandas globais e locais contemporâneas, Zhao (2010) aponta para um currículo de formação inicial que concorra para o desenvolvimento de professores capazes de agir como cidadãos globais e locais, sensíveis às realidades culturais e às implicações da globalização na construção do currículo, à luz de um compromisso ético e social com as questões do seu tempo e de uma população escolar cada vez mais diversa (Freire 2001); um discurso igualmente preconizado por organismos internacionais (UNESCO, 2014). Nesta perspetiva, as instituições responsáveis pela formação de professores necessitam de ser capazes de formar professores enquanto intelectuais críticos, com consciência e sensibilidade social, fomentar um discurso e uma prática pela liberdade, justiça e democracia (Pimenta, 1999).

Este panorama reforça e devolve sentido à intenção de desenvolver este estudo intitulado Formação reflexiva de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico numa perspetiva de cidadania global e justiça social: focos, metodologias e processos avaliativos, levado a cabo no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE/ULisboa), no âmbito do Doutoramento em Educação, na especialidade Formação de Professores e Supervisão. Pretendemos, com o mesmo, analisar modelos e práticas de formação reflexiva orientados para a educação para a cidadania global e a justiça social. bem como seu contributo para a construção da profissionalidade docente, estando a presente investigação enquadrada no programa “Forças de Mudança em Educação” da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF) do IE/ULisboa.

Seguidamente, daremos brevemente conta das linhas teóricas que estruturam a investigação, bem como dos seus objetivos e metodologia.

## Enquadramento Teórico

Considerando a globalização como uma das forças mais poderosas influenciadoras do mundo atualmente, Zhao (2010) questiona como poderão as nossas crianças ser preparadas para viverem com sucesso. De facto, como nos refere Schleicher (2012, p.12), “in a fast-changing world, producing more of the same education will not suffice to address the challenges of the future.” Se, em outras gerações, os professores tinham a responsabilidade de transmitir o conhecimento, seguindo um currículo fixo e pré-determinado, empregando quase sempre as mesmas estratégias independentemente das necessidades e perfis dos alunos, nos dias de hoje espera-se que os professores acompanhem e utilizem as novas tecnologias, estimulem a criatividade e, acima de tudo, respeitem as diversidades dos alunos por meio de pedagogias diferenciadas. Espera-se, por isso, que os professores personalizem as experiências de aprendizagem gerindo o currículo de forma a conseguirem lidar com a crescente diversidade cultural nas suas salas de aula e diferenças nos ritmos de aprendizagem e, assim, contribuir para o progresso de cada aluno (Schleicher, 2012).

O foco crescente nos problemas dos professores e nas profundas mudanças económicas e sociais tornaram a educação e a formação mais importante do que nunca. Assim sendo, não é de agora que se considera fundamental elevar-se a qualidade do ensino e da aprendizagem para todos (OCDE, 2005), estando a própria qualidade da educação relacionada com a qualidade da ação docente (UNESCO, 2014). Por conseguinte, por todo o mundo, têm sido feitas reformas com o intuito de se preparar melhor as crianças para as exigências educacionais cada vez mais elevadas da vida e do trabalho no século XXI, procurando os sistemas educacionais debater questões como: Que habilidades necessitam os jovens, neste mundo, em permanente mudança?; Que conjunto de competências precisam os professores de possuir para, efetivamente, ensinar tais habilidades?; Como deverá ser a formação inicial destes professores? (Schleicher, 2012).

Defende-se, por isso, que as instituições responsáveis pela formação de professores devem proporcionar espaços nos currículos que interliguem a aprendizagem académica com a aprendizagem cívica, facultando e estimulando o conhecimento e a compreensão sobre questões globais, com o objetivo de potencializar o desenvolvimento académico, profissional e pessoal dos estudantes, nomeadamente através da promoção do pensamento crítico, da responsabilidade social e do diálogo intercultural (Loureço, 2018). Tendo isto em linha de conta, considera-se que a formação de professores detém um papel crucial em equipar os futuros docentes “with the necessary competence to contribute effectively to cross curricular and whole-school approaches which promote progress towards concern and action for equal opportunities, social justice and sustainable development from the local to the global scale (Robbins, Francis, & Elliott, 2003, p.94).

Morgado (2005) destaca a premência de se pensar o “professor da contemporaneidade”, face ao desafio de este desenvolver uma educação intercultural, democrática e inclusiva, muitas vezes ligada a princípios de educação para a justiça social (Zeichner 2014; Kitchen & Petrarca 2016) e educação para a cidadania global, também designada de transformadora (Banks 2004, 2017; Bleszynska 2008; Tawil 2013; Willemse et

al. 2015). De facto, a educação para a cidadania global, dado a sua natureza transformadora e emancipatória tem vindo a ganhar terreno, assumindo-se como uma forma de preparar os futuros professores para as demandas do mundo globalizado de hoje, ajudando-os a comprometerem-se com a educação de cidadãos responsáveis a nível local e global (Kopish, 2017).

De acordo com Kopish (2017), a preparação de futuros professores implica, simultaneamente, a promoção do desenvolvimento de cidadãos esclarecidos e comprometidos, cujas ações alcançam mudanças sociais e políticas. Portanto, espera-se que o currículo da formação inicial vise a promoção de uma educação para a responsabilidade cidadã, criando oportunidades e momentos de participação cívica, onde os princípios democráticos são integrados nas atividades de aprendizagem - um processo que Dewey (1938) chamou de educação experiencial. Importa, nesta linha de pensamento, criar ambientes educacionais que promovam o desenvolvimento da consciência crítica (Freire, 1973), onde os futuros professores sejam desafiados a examinar suposições, reconstruir crenças pessoais e conhecimento para abordar questões e problemáticas de natureza social e educativa, com projeção local e global, o que implica uma pedagogia e um currículo de cariz reflexivo e crítico (Starkey, 2012).

Estas problemáticas, também intencionalizadas na atual política educativa portuguesa (designadamente nos documentos Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania), são estruturantes para o debate sobre os desafios que se continuam a colocar atualmente ao currículo de formação inicial de professores (Cochran-Smith, 2010). Por essa razão, Kelchtermans (2009) e Korthagen (2017) preconizam uma formação de professores que garanta o desenvolvimento de uma reflexividade mais ampla e profunda.

Uma leitura aprofundada da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) permite-nos constatar que o princípio da reflexão está nela subjacente. Sendo definido como um dos principais objetivos do ensino superior a estimulação da “criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”, esta lei determina que a formação deve promover, em referência à realidade social, uma atitude simultaneamente crítica e atuante. Este documento sugere, assim, que o professor, consciente dos problemas da comunidade, atue permanentemente à luz da leitura crítica da realidade social e educativa. Reafirma-se a postura de um professor crítico, ativo e interveniente, que observa, reflete e investiga constantemente a realidade onde trabalha.

É de sublinhar que a prática do ensino reflexivo é compartilhada por muitos educadores contemporâneos de justiça social (Dover, 2013), dado que a educação para a justiça social, integrando aspetos da educação democrática, pedagogia crítica, educação multicultural crítica e educação culturalmente responsiva, procura promover ações educacionais para a transformação social. No entanto, como refere Korthagen (2017), uma formação de professores alicerçada num modelo reflexivo pode representar uma verdade inconveniente para muitos decisores políticos na educação e até mesmo para alguns formadores de professores, habituados em abordagens padronizadas para a formação de professores. Mas,

tal como sublinhou Lourenço (2018), dado aos inúmeros desafios sociais, ambientais, políticos e económicos oriundos deste mundo globalizado, em permanente mutação, formar professores supõe sim alterações curriculares e uma atitude comprometida por parte dos formadores de professores.

Em Portugal, uma orientação reflexiva na formação inicial de professores tem marcado os currículos há longa data (Alarcão 1996; Sá-Chaves 2000; Vieira, 1993) e sido alvo de atenção investigativa ao nível do 1.º CEB (Tomaz, 2007). Exemplificando, Andrade e Martins (2018) destacam a importância de projetos reflexivo-interventivos para processos de compreensão de uma educação global e da construção da profissionalidade docente de futuros professores do 1.º CEB, assim como para o desenho pedagógico-curricular de práticas de formação.

Neste contexto, construir o currículo de formação inicial à luz de dimensões políticas, éticas e culturais do trabalho do professor requer, entre outros, ressituar o lugar e a natureza da reflexão enquanto instrumento crítico para análise da ação, leitura e compreensão crítica do mundo e de construção da profissionalidade docente (Carr & Kemmis, 1986; Freire, 2001; Kitchen & Petrarca, 2016; Willemse et al. 2015). Não obstante, o desenvolvimento de uma formação reflexiva, de natureza crítica e transformadora, vem exigir espaços e tempos curriculares e dispositivos de formação intencionalmente desenvolvidos com esse propósito.

Muito embora práticas de formação baseadas em modelos reflexivos orientados para a justiça social e cidadania global não sejam de hoje, permanecem desafios ao currículo de formação, quanto a focos, metodologias e processos de avaliação (Bourn & Hunt, 2017; Cochran-Smith, 2010; Goren & Yemini, 2017; Kitchen & Petrarca, 2016; Zeichner, 2014).

## **Estudo: Objetivos e Metodologia**

Considerando a problemática apresentada – a formação reflexiva de futuros professores de 1.º CEB no quadro de uma educação para a cidadania global e a justiça social – apresenta-se como questão de partida: Como é concretizada a dimensão reflexiva no quadro de uma formação inicial de professores de 1.º CEB para a cidadania global e a justiça social? Neste sentido, os objetivos que norteiam a presente investigação são:

1. Descrever cenários de formação reflexiva que visam o desenvolvimento de uma profissionalidade docente orientada para a educação para a cidadania global e a justiça social.
  - 1.1. Conhecer finalidades, focos e conteúdos dos dispositivos de formação.
  - 1.2. Identificar metodologias e estratégias de formação promotoras de competências reflexivas pelos formandos numa perspetiva de cidadania global e justiça social.
  - 1.3. Conhecer processos, estratégias e instrumentos mobilizados na avaliação das competências reflexivo-profissionais dos futuros professores.

2. Identificar potencialidades e fatores favorecedores e/ou inibidores do desenvolvimento de um currículo de formação inicial alicerçado num modelo reflexivo orientado para educação para a cidadania global e justiça social.
3. Compreender o contributo da formação reflexiva orientada para a educação para a cidadania e a justiça social para a construção da profissionalidade docente dos futuros professores de 1.º CEB.

Enquadrando-se num paradigma fenomenológico-interpretativo (Amado, 2013; Bogdan & Biklen, 1994), prevê-se a realização da investigação em uma instituição de ensino superior público universitário, que contempla na sua oferta formativa o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituindo-se um estudo de caso (Stake, 1999).

Este projeto tem uma duração de três anos e será concebido em três fases: i) revisão da literatura; ii) recolha e análise de dados; e iii) escrita e revisão da tese. Com efeito, na primeira fase, apresentam-se como principais objetivos: analisar a literatura existente e definir os principais conceitos e perspetivas de referência (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, a revisão da literatura consistirá em (i) leituras sobre temas nucleares (e.g. currículo de formação inicial, formação de professores para a cidadania global e justiça social [CGeJS]) a partir de autores nacionais e internacionais; (ii) pesquisa e análise de artigos produzidos em contexto nacional sobre formação de professores para a CGeJS, conducente a estudo baseado na revisão sistemática da literatura.

A segunda fase, tendo como principal objetivo recolher toda a informação passível de ser analisada, organizar-se-á em cinco etapas: i) acesso ao campo; ii) recolha e análise documental; iii) acesso aos discursos dos professores-formadores sobre as práticas de formação reflexiva orientados para a educação para CG e JS; iv) acesso aos discursos dos estudantes/futuros professores do 1.º CEB e v) triangulação das análises parcelares dos dados.

É de salientar que serão seguidas as regras de conduta ética em investigação, de acordo com as normas e procedimentos da Comissão de Ética da instituição de acolhimento. E sendo um estudo qualitativo, que envolverá sujeitos participantes, procuraremos assegurar-nos que estes compreendem os propósitos da investigação, por meio de “uma clara apresentação e informação dos seus objetivos, processos, resultados esperados e modos de divulgação (Amado, 2009, p.309). Pretende-se dar início ao acesso ao campo de investigação através do contacto formal com o coordenador do Mestrado da instituição participante, de modo a apresentar a intencionalidade do estudo, a metodologia de recolha de dados e os critérios de seleção dos participantes: coordenador de curso, pelo envolvimento na construção da intencionalidade do plano de estudo do mestrado; professores das unidades curriculares; e estudantes em fase de conclusão do mestrado, de modo a obter dados relativos a toda a trajetória de aprendizagem profissional.

Na sequência da reunião com o coordenador do mestrado, realizar-se-á uma reunião tanto com os docentes como com os estudantes, com o intuito de obter a aceitação de participação e o consentimento informado. Salvaguardamos que a participação de professores e estudantes será voluntária. Após o primeiro contacto formal e a obtenção da aceitação em participar, pretende-se recolher o plano de estudos da instituição e os respetivos programas das unidades curriculares, através do acesso ao documento submetido à A3ES. A análise do mesmo será orientada por uma grelha de análise elaborada a partir da revisão da literatura e complementada no diálogo com o corpus documental.

Numa fase seguinte, é nosso principal objetivo aceder aos discursos dos participantes relativamente aos cenários de formação, particularmente a finalidades, focos, metodologias e processos avaliativos. Pretende-se recolher informação sobre como promovem e avaliam a dimensão reflexiva dos futuros professores de 1.º CEB numa perspetiva de CG e JS. Recorrer-se-á à entrevista semiestruturada a professores do curso pressupondo a realização prévia de um guião orientador (Amado, 2013). Como forma de reajuste e validação desse guião, será realizada uma entrevista exploratória a um professor/coordenador não participante no estudo. É de notar que os dados recolhidos em cada fase serão alvo de análise de conteúdo (Bardin, 2009; Coutinho, 2011), e procurar-se-á partilhar os resultados das análises com os participantes para assegurar a validação interpretativa (Stake, 1999; Yin, 1994). Pretende-se ainda criar grupos de discussão no âmbito de cada instituição com o intuito de envolver cada grupo docentes na discussão das conceções/visões sobre a problemática através da interação em grupo (Amado, 2009). Os novos dados deste processo serão analisados e irão alimentar as conclusões parcelares obtidas em momentos anteriores.

Por fim, a última etapa do projeto, tem como principal objetivo construir/produzir conhecimento sobre a temática do estudo com base na análise realizada ao longo de todo o percurso de investigação, através da escrita e revisão da tese, aspirando-se igualmente disseminar resultados da investigação em curso através de comunicações e publicações.

## **Design de Investigação**

Com base na metodologia de investigação descrita, apresenta-se em forma de esquema, o design de investigação, no qual se refere a opção metodológica selecionada, assim como os respetivos participantes da investigação e as técnicas de recolha de dados previstas.

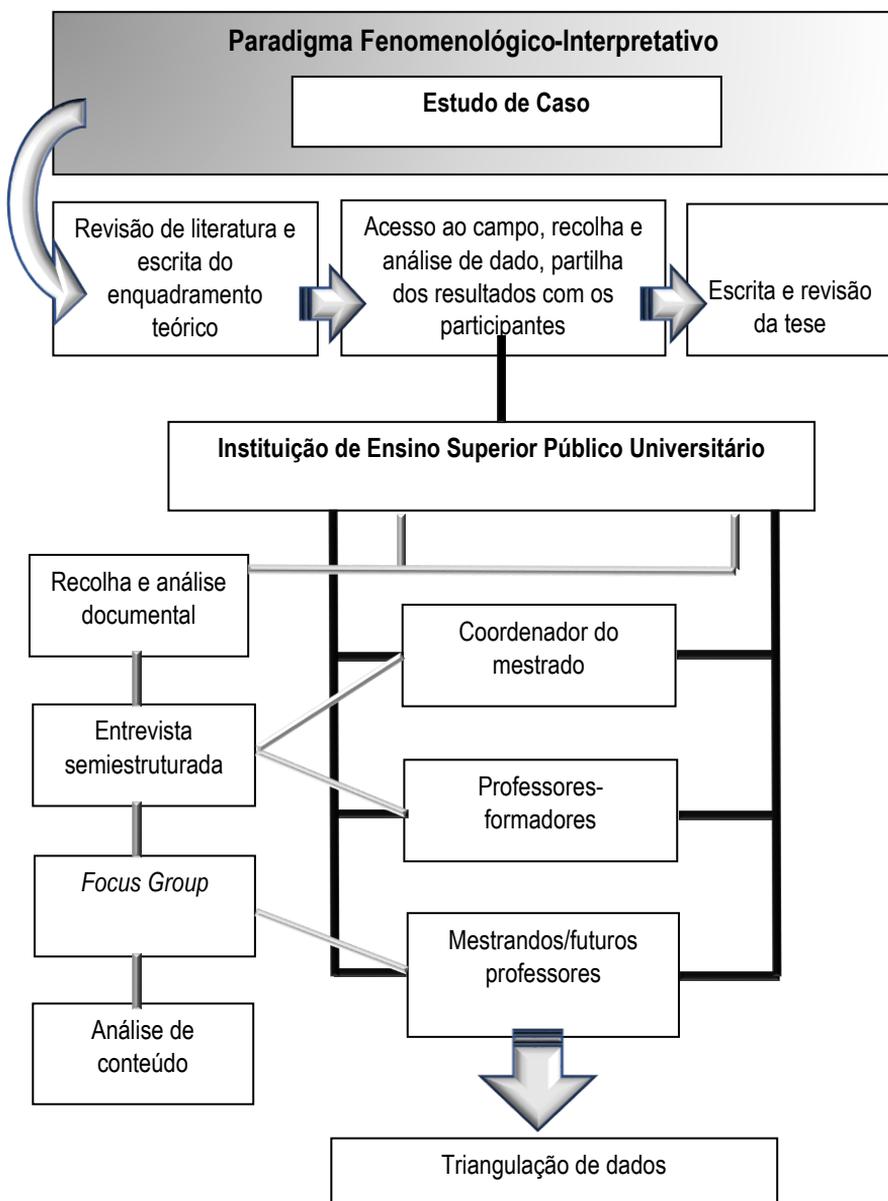


Figura 1 – Design do projeto de investigação

### Considerações finais

Valorizando a promoção de uma educação intercultural, democrática e inclusiva, este estudo poderá contribuir para a construção de conhecimento sobre modelos e práticas de

formação inicial de professores, orientados para a educação para a cidadania global e a justiça social, bem como contributo destes para a construção da profissionalidade docente.

Tal como ressalta Bell (1997), o facto de um estudo poder ser relatado é mais relevante do que a possibilidade de ser generalizado. Desta forma, face à problemática e respetivos objetivos de investigação, considera-se que este estudo terá significado para a Comunidade Científica, dado que poderá fornecer contributos relativamente a princípios e práticas curriculares na formação inicial de professores do 1.º CEB, suscitando uma reflexão sobre cenários de formação reflexiva que visam o desenvolvimento de uma profissionalidade docente orientada para a educação para a cidadania e a justiça social.

## Referências

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta
- Amado, J. (2009). Introdução à Investigação Qualitativa em Educação. (Investigação Educacional II). Relatório de Disciplina apresentado nas Provas de Agregação. Coimbra
- Amado, J. (coord.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, CIDInE.
- Andrade, A. I. & Martins, F. (2018). Educação global e diversidade linguística na formação inicial de educadores e professores: da intervenção à (auto)reflexão. *Indagatio*
- Andrade, A. I., & Lourenço, M. (no prelo). Educação para a cidadania global e identidade profissional: um estudo de caso na formação inicial de professores. In *Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada*, Funchal, Madeira, 29–31 janeiro 2018.
- Andrade, A. I., & Martins, F. (2018) Educação global e diversidade linguística na formação inicial de educadores e professores: da intervenção à (auto)reflexão. *Indagatio Didactica*, 10(1), 47-62. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/12973>
- Banks, J., A. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, 289-298.
- Banks, J., A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 46(7), 366-377.

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bleszynska, K., M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537-545.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourn, D., Hunt, F. & Bamber, P. (2017). *A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/18.)
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London/Philadelphia: The Palmer Press.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (eds.), *Second International Handbook of Educational Change*, vol. 23 (pp. 445-467). Dordrecht: Springer.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Dover, A., G. (2009). Teaching for social justice and K–12 student outcomes: a conceptual framework and research review. *Equity & Excellence in Education*, 42, 507-525.
- Dover, A., G. (2013) Teaching for Social Justice: from conceptual frameworks to classroom practices. *Multicultural Perspectives*, 15(1), 3-11.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (2001). *Política e educação* (6<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Goren, H. & Yemini, M. (2017). Citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A.

- M. Veiga Simão (org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kitchen, J. & Petrarca, D. (2016) *International Handbook of Teacher Education: Approaches to teacher education* (pp. 137-181). Canada: Springer
- Kopish, M., A. (2017). Global citizenship education and the development of globally competent teacher candidates. *Journal of International Social Studies*, 7(2), 20–59. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/320961380\\_Global\\_Citizenship\\_Education\\_and\\_the\\_Development\\_of\\_Globally\\_Compentent\\_Teacher\\_Candidates](https://www.researchgate.net/publication/320961380_Global_Citizenship_Education_and_the_Development_of_Globally_Compentent_Teacher_Candidates)
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405, DOI: 10.1080/13540602.2016.1211523
- Leitao, A. (2009). *Construção da profissionalidade na formação inicial de professores do 1.º CEB: o caso de um grupo de professores estagiários da ESEC.* (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro)
- Lourenço, M. (2018). Cidadania global e integração curricular: desafios e oportunidades nas vozes de formadores de professores. In *CIDTFF- Indagatio didática*, 10 (1), 9-27. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/326159945\\_Cidadania\\_global\\_e\\_integracao\\_curricular\\_desafios\\_e\\_oportunidades\\_nas\\_vozes\\_de\\_formadores\\_de\\_profesores](https://www.researchgate.net/publication/326159945_Cidadania_global_e_integracao_curricular_desafios_e_oportunidades_nas_vozes_de_formadores_de_profesores)
- Mitchell, C., Theron, L., Stuart, J., Smith, A., & Campbell, Z. (2011). Drawings as research method. In L. Theron, C. Mitchell, A. Smith, & J. Stuart (eds.), *Picturing Research: Drawing as Visual Methodology* (pp. 19-36). Rotterdam: Sense Publishers.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- OCDE. (2005). *Teachers Matter Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Pimenta, S., G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (org), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). São Paulo: Cortez Editora. Retrieved from [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod\\_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf)

- Robbins, M., Francis, L., & Elliot, E. (2003). Atitudes toward education for global citizenship among trainee teachers. *Research in Education*, 69, 93-98.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e supervisão*. Cadernos Didáticos – Série Supervisão. Aveiro: UA.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Starkey, H. (2012). Human rights, cosmopolitanism and utopias: implications for citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, 42(1), 21-35.
- Tawil, S. (2013). Education for “Global Citizenship”: a framework for discussion. *UNESCO Education Research and Foresight: working papers*, 7(August). Retrieved from [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223784\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223784_eng)
- Tomaz, A. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania: novos desafios à Formação de Professores*. (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro)
- UNESCO, (2014). Global Citizenship Education: preparing learners for the challenges of the 21st century. *Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Willems et al. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 118-127
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods* (2.<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Zeichner, K. (2014). Formação de professores para a Justiça Social. In M. A. Moreira & K. Zeichner (orgs.), *Filhos de um Deus menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp.135-151). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422-431. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487110375802>

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O USO DE PEDAGOGIAS INOVADORAS EM SALA DE AULA PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NO SÉCULO XXI

**Kátia Caroline Souza Ferreira** | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
katiacaroline6@hotmail.com

**Elsa Maria Bacala Estrela** | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
elsaestrela@gmail.com

## Resumo

A globalização disseminou a utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação indiscriminadamente, isso faz com que muitas escolas busquem estratégias diferenciadas para manterem seus alunos motivados para o aprendizado. Nesse sentido, urge novas configurações e novos papéis na comunidade escolar, sobretudo no que diz respeito à melhoria da formação de professores. O objetivo desse estudo é proporcionar aos professores a utilização de propostas pedagógicas inovadoras nas suas práticas para o desenvolvimento das competências essenciais na formação dos jovens. A referida pesquisa trata-se de uma tese de doutoramento em andamento, a qual será realizada no município de Porto Seguro, situado no Estado da Bahia, Brasil, com professores dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas da rede pública municipal de ensino. A metodologia utilizada será a de natureza qualitativa, recorrendo à análise documental, às técnicas de observação e grupos focais. A investigação teórica da temática estudada, se deu por uma pesquisa bibliográfica de autores como: Tardif (2014); Imbernón (2010); Macedo (2010); Dewey (1959); Carbonell (2002); Moran, Masetto, & Behrens (2000); Bauman (2001); Freire (1996), dentre outros. Como resultados da pesquisa espera-se que possamos enfatizar a importância do desenvolvimento de competências necessárias aos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental para o bom desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula, de modo a desenvolver metodologias ativas para a melhoria da aprendizagem dos alunos, diante das transformações do mundo atual.

**Palavras-chave:** formação continuada de professores, inovações pedagógicas, mudanças na educação.

## Introdução

O presente estudo é parte de uma pesquisa de Doutorado em Educação, em andamento, que versa sobre a formação continuada como elemento essencial para a implementação de processos de inovação pedagógica nas escolas e pretende fazer uma reflexão sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento de competências essenciais à formação dos estudantes e da sua aprendizagem. Os avanços

tecnológicos em nossa sociedade vêm exigir um novo papel da escola e uma nova mentalidade do professor, pois nos deparamos com estudantes cada vez mais ávidos por informações e conhecimentos.

Devido aos diferentes contextos econômicos, políticos e sociais, a formação de professores no Brasil tem se tornado um dos assuntos mais relevantes nos debates acerca da educação no país, por ser uma das estratégias para transformar as instituições escolares em espaços que atendam as novas gerações com criatividade e inovação, possibilitando-lhes uma aprendizagem significativa. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo verificar se há contribuído da formação continuada para a inovação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal de ensino da cidade de Porto Seguro, no Estado da Bahia.

### **Percurso metodológico: caminhos a percorrer**

Ao objetivar investigar qual o contributo da formação continuada para a inovação pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, em Porto Seguro-BA, buscamos realizar esta pesquisa em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino na cidade de Porto Seguro, situada no Extremo Sul do Estado da Bahia. Para responder a esta questão, faremos uma pesquisa exploratória, partindo do ponto de vista dos professores pesquisados e do pressuposto de que a formação continuada é elemento essencial para a implementação de processos de inovação pedagógica nas escolas, visando o desenvolvimento de competências essenciais à formação dos estudantes e ao avanço de sua aprendizagem. Diante disso, indagamos qual a relação entre as dificuldades encontradas por professores, em utilizar propostas pedagógicas inovadoras nas suas práticas, visando ao desenvolvimento das competências essenciais na formação dos jovens e à oferta de uma formação continuada situada no paradigma da inovação. Dessa forma, utilizaremos a abordagem de pesquisa de natureza qualitativa, já que se trata de uma pesquisa exploratória, pois iremos observar e analisar atitudes frente ao objeto de estudo, utilizando análise documental, com predominância do método indutivo, valendo-se da observação, experimentação e constatação da hipótese levantada.

Recorreremos a uma triangulação de instrumentos e procedimentos de recolha de informações, tais como, análise documental, entrevistas e grupos focais. O procedimento utilizado para análise dessas informações será a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Desta forma, poderemos responder a este questionamento e, a partir dos dados coletados, propor especificamente a professores dos anos iniciais do ensino fundamental, situações em que os estudantes se tornem atores centrais no processo de aprendizagem, numa postura ativa, na busca pela resolução de problemas.

### **Desafios atuais na formação de professores**

Com as constantes transformações ocorrendo na sociedade surgem novas necessidades, assim, novas dimensões curriculares e novos perfis sociais refletem em sala de aula à medida que novos valores e crenças circundam a sociedade. Assim, a educação

brasileira precisa lidar com esses diversos desafios no século XXI, pois junto às grandes transformações da sociedade, estão alunos nativos digitais, constantemente conectados, proativos, que pensam rapidamente, cada vez mais conscientes criticamente. Diante disso, a formação de professores passa a ter um papel essencial e indispensável para que se sintam preparados de modo a atender essa demanda de estudantes.

Carbonell (2002) afirma que,

A nova cidadania que é preciso formar exige, desde os primeiros anos da escolarização, outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem. É preciso pensar a escola do presente-futuro e não do presente-passado, como fazem muitas pessoas que sentem tanto mais nostalgia do passado quanto maior é a magnitude da mudança a que se propõe. (p. 16)

Não podemos viver de nostalgias, nem nos permitir olhar para a escola apoiada no passado, devemos pensar a escola como formadora de atitudes, conhecimentos e valores atuais, pensando do presente para o futuro. Para Imbernón (2010), para que a mudança, de fato, ocorra, será necessário, “por parte dos formadores e das políticas de formação, uma visão diferente do que seja a formação, do papel dos professores nesta, e, portanto, uma nova metodologia de trabalho com eles” (Imbernón, 2010, p. 96). Para os professores, essas inovações exigem uma tomada de consciência de sua formação profissional e uma certa reflexividade do seu papel como docente, de forma a encarar os novos desafios sociais, já que todos estão inseridos em um contexto completamente diferente de décadas atrás. Uma reflexividade que deve apontar também para a virtude da humildade, pois é uma das qualidades para um perfil da Educação no século XXI, haja vista a grande máxima socrática “Só sei que nada sei”. Nas palavras de Cortella (2014, p. 40) “só é um bom ensinante quem for um bom aprendente”. Para o autor o bom educador deverá observar a “humildade pedagógica”, cuja principal característica

é a noção de que alguém sabe coisas, mas não as sabe todas, e que outro as sabe. Sabe outras, mas também não sabe tudo. Só a possibilidade de estruturar uma conexão entre as pessoas pode gerar, de fato, um conhecimento que seja coletivamente significativo (Cortella, 2014, p. 40).

A humildade pedagógica corresponde à qualidade essencial de quem se dispõe a educar. Pois a educação, segundo o autor, é “permeável” ao aprendizado contínuo. Nesse sentido, podemos afirmar que nunca estamos prontos, acabados, estamos em constante formação.

Nesse inacabamento do ser professor, necessário se faz pensar em grandes desafios da formação docente na sociedade atual, os quais demandam lidar com as diferentes transformações. Podemos destacar dentre esses desafios, a desvalorização da profissão, a má qualidade dos cursos de formação inicial e continuada, a dicotomia teoria x prática, dentre

outros aspectos. Corroboramos com Nóvoa (2008) ao afirmar que “a formação de professores está muito afastada da formação profissional”.

Nóvoa (2008) elenca algumas “disposições” ao caracterizar o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. Ao indicar o termo “disposições” no lugar de competências, o autor sugere que este último, teve seu apogeu a partir da década de 90, final do século XX e que se enquadrou perfeitamente ao cariz técnico e às políticas de qualificação de recursos humanos e de empregabilidade. Ao sugerir um novo conceito (disposições), rompendo com um termo (competências) que em seu entendimento, lhe parece saturado, ele adota um conceito mais ‘líquido’ e menos ‘sólido’, no sentido em que o professor produz a sua identidade profissional, mantendo uma ligação entre dimensões pessoais e profissionais. Dessa forma, o autor afirma que o docente dispõe de uma forte construção cultural, ao constituir a sua profissionalidade docente, elencando assim cinco disposições essenciais à sua constituição em ser professor, nos dias atuais: o conhecimento; a cultura profissional; o tacto pedagógico; o trabalho em equipa; o compromisso social.

O conhecimento consiste “(...) na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem”. A cultura profissional “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”. O tacto pedagógico é a “(...) capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar”, é a “serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando alunos para o trabalho escolar”. O trabalho em equipa é a “(...) intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se cada vez mais, em torno de ‘comunidades de prática’ (...)” (Nóvoa, 2008, p. 3). Por fim, corroboramos com Nóvoa (2008) no sentido de que para encarar os grandes desafios dessa sociedade, o professor deverá conceber a sua formação como uma responsabilidade profissional, dada à necessidade de mudanças significativas em suas rotinas, quer sejam pessoais ou coletivas, de trabalho, ou organizacionais.

## **Reflexões sobre o uso de pedagogias inovadoras em sala de aula**

Com a chegada de tecnologias digitais houve mudanças tanto no modo como os indivíduos se comunicam, se expressam, mas também na forma de pensar e de agir. Desse modo, as pessoas passaram a ter diversas opções para entretenimento, descontração e interação. Essa realidade, inevitavelmente, chegou também aos espaços escolares, visto que os alunos são, também, essas pessoas que estão constantemente imersas numa contemporaneidade digital. No entanto, esses espaços necessitam de uma emergente adequação, pois ainda temos oferta de ensino e aprendizagem pautada em metodologias distantes da ideia de inter, pluri e transdisciplinaridade.

Nessa sociedade em constantes transformações, torna-se indispensável uma formação de professores que aconteça permanentemente e que se prolongue ao longo da vida, devido a importância que essa profissão possui ao lidar com a formação humana. Diante disso, os aspectos estruturais da escola deverão ser modificados, e com ela as suas relações e o seu currículo, as ações de interligação escola-comunidade, a mudança no perfil

do alunado, o qual vem adquirindo novos valores e grandes problemas sociais que acabam repercutindo em sala de aula. Com essas mudanças ocorrendo, a educação é levada a refletir sobre de que forma poderemos atuar nas escolas, de modo a atender uma educação global, e que todos consigam lidar com as mudanças de paradigmas, as quais exigem uma aprendizagem ao longo da vida. Nesse íntere, o grande desafio das universidades está em oferecer uma formação compatível com as necessidades da sociedade em transformação.

Frente a estas discussões, compreendemos que os educadores precisam acompanhar as transformações e repensar suas práticas pedagógicas. Assim, como afirmam Moran, J. M.; Masetto M. T.; Behrens M. A. (2000, p. 71),

A produção do saber nas áreas do conhecimento demanda ações que levem o professor e o aluno a buscar processos de investigação e pesquisa. O fabuloso acúmulo da informação em todos os domínios, com um real potencial de armazenamento, gera a necessidade de aprender a acessar as informações. O acesso ao conhecimento e, em especial, à rede informatizada desafia o docente a buscar nova metodologia para atender às exigências da sociedade. Em face da nova realidade, o professor deverá ultrapassar seu papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo. O docente inovador precisa ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem. Nesta nova visão, o professor deve mudar o foco de ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o “aprender a aprender”, abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno.

Apesar de termos consciência de que a inovação é uma necessidade atual, de um modo geral, continuamos constatando uma lenta transformação das instituições educativas, que persistem em manter o seu modelo tradicional, sem adaptar-se às mudanças do mundo moderno. O aluno em sala de aula deverá sentir-se em um ambiente agradável, incentivador, com atividades que venham acrescentar conteúdos relevantes à sua vida. Muitas vezes a falha da escola está em não dar sentido aos conteúdos, em não ensinar a melhor forma de lidar com situações reais, de modo que sintam vontade de estar na escola. Por isso, esta precisa ser atrativa e trabalhar na busca do desenvolvimento de competências necessárias à vida. Inovar em sala de aula não é simplesmente levar aparatos tecnológicos para a escola. Inovar vai além de incluir tecnologias à educação, significa ter uma visão global da necessidade dos estudantes. Essa geração, que podemos chamar, aqui, de nativos digitais, pois já nascem em um ambiente totalmente digital, é aquela que gosta de estímulos, de objetivos e metas que instiguem sua criatividade, são pessoas que possuem dificuldade de adaptação a um modelo rígido de educação, por estarem constantemente conectadas à internet. A escola precisa compreender que esses alunos não buscam aulas conteudistas, essa geração mudou, eles querem um propósito, uma justificativa para várias questões,

possuem pensamento crítico. É para esse tipo de aluno que a escola precisa conduzir seus objetivos, na busca de formar indivíduos que possam agir de forma proativa e autônoma.

## Resultados esperados

Partindo da premissa que o desinteresse dos jovens pela escola é consequência dos seus modelos pedagógicos ultrapassados, dos seus currículos engessados, voltados para resultados de avaliações externas, podemos dizer que, quanto mais a escola se torna disposta a encarar novos desafios, modificando suas práticas e metodologias, mais propiciará aos estudantes formas atrativas de aprendizagem. Para que os alunos sejam bem sucedidos em suas aprendizagens devemos inovar para que se sintam motivados a frequentarem a escola. Os espaços escolares precisam ser ressignificados, assim, as práticas pedagógicas deverão estar em permanente evolução, dando significado às aprendizagens, tornando-as significativas.

Como resultados da pesquisa espera-se que possamos enfatizar a importância do desenvolvimento de “disposições” necessárias aos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental para o bom desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula, de modo a desenvolver diferentes metodologias para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

## Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Trad. L. A. Reto e A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- Cortella, M. S. (2014). *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez.
- Imberón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Trad. J. Padilha. Porto Alegre: Artmed.
- Moran, J. M., Masetto, M. T. & Behrens, M. A. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas – SP: Papyrus.
- Nóvoa, A. (2008). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. [Disponível em [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf), consultado em 15/04/2020].

# FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE NAMPULA SOBRE ATIVIDADE EXPERIMENTAL DE MICROBIOLOGIA EM SAÚDE ORAL USANDO MATERIAIS DE FÁCIL ACESSO<sup>9</sup>

**Manecas Azevedo** | Universidade Rovuma, Nampula, Moçambique | CIEC/IE-Universidade do Minho, Braga, Portugal manecascandido@yahoo.com

**Brígida Singo** | Universidade Licungo, Quelimane, Moçambique | bisingo@gmail.com

**Paulo Mafra** | Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança, Portugal | CIEC/IE-Universidade do Minho, Braga, Portugal | pmafra@gmail.com

**Graça S. Carvalho** | CIEC/IE-Universidade do Minho, Braga, Portugal | graca@ie.uminho.pt

## Resumo

O processo de formação dos professores em ensino experimental de ciências cria oportunidades para a consolidação de competências necessárias para implementação de uma educação em ciências com cariz mais investigativo de modo a estimular e envolver os alunos no processo de aprendizagem. No entanto, as limitantes condições materiais para implementar atividades experimentais em sala de aula podem contribuir para que os professores se demitam de as implementar. Considerando a falta de material laboratorial convencional nas escolas moçambicanas, desenvolveu-se uma metodologia com vista à capacitação de professores de Nampula para o ensino experimental de microbiologia, utilizando materiais de fácil acesso. Para o efeito, inicialmente analisou-se programa da 9.<sup>a</sup> classe de Biologia do Ensino Secundário Geral de Moçambique na área de Microbiologia e o respetivo manual para identificação de conteúdos ligados ao estudo de microrganismos e atividades experimentais relacionadas. Na unidade “Introdução à vida das plantas” foi identificada uma imagem em que é referido o uso da planta mulala para a escovagem dos dentes. Com base nisso, foi elaborado um guião de atividade experimental para o professor e outro para o aluno sobre “presença de microrganismos na boca e a eficiência da higiene oral” que foi preparado para a realidade de Moçambique. Estes guiões foram então validados numa formação de professores de Biologia do Ensino Secundário Geral, realizada na Universidade Rovuma. O estudo mostrou que os materiais de fácil acesso utilizados (caixas de garrafas de plástico e meio de cultura de mandioca) permitiram demonstrar que a inoculação com a placa dentária “antes de escovar os dentes” causou o desenvolvimento de microrganismos com uma maior densidade que, “depois de escovar os dentes”. Não se

---

<sup>9</sup> Agradecimentos: O primeiro autor deste estudo teve bolsa do governo de Moçambique através do IBE (Instituto de Bolsa de Estudo e a Universidade Rovuma). O estudo foi também financiado por fundos nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança) da Universidade do Minho, com a referência UID/CED/00317/2019.

desenvolveram microrganismos no controlo (não inoculado). No final da formação, os professores responderam a um questionário e revelaram que atividade foi fácil de realizar, tanto no que diz respeito à preparação dos materiais de fácil acesso quanto aos procedimentos experimentais, referindo ainda que consideram fácil vir a desenvolver a atividade em sala de aula com os seus alunos.

**Palavras chave:** formação de professores, atividade experimental, microbiologia, saúde oral, materiais de fácil acesso

## Introdução

A formação de professores deve desenvolver-se em ambiente de aprendizagem construtivista, o que significa uma participação ativa dos professores em formação que permita que exponham e discutam as suas ideias e conhecimento prévio, analisem e reflitam criticamente as suas práticas em busca da melhoria através de construção consciente de novos conhecimentos baseados nas suas experiências e crenças (Justi et al., 2011). Desta forma, promove-se a integração de conhecimento teórico com o conhecimento prático e torna-se imprescindível promover a inovação para as novas práticas na sala de aula (Martins et al., 2007). A falta de materiais laboratoriais é frequentemente a justificação para a não realização de atividades experimentais (Machado, 2019).

Pode aliar-se a teoria à prática em muitos conteúdos que visam demonstrar através de atividades experimentais, quer no âmbito laboratorial ou na própria sala de aula (Berezuk & Inada, 2010). Neste sentido, é necessário o desenvolvimento de estratégias didáticas que auxiliem o professor a estimular o aluno na aprendizagem de microrganismos e de todos os fenómenos a eles vinculados, bem como a sua relação com a vida no dia a dia (Cassanti et al., 2008). Assim, as práticas laboratoriais respondem a uma intenção básica, tanto dos professores como de alunos de usarem como facilitadores de ensino e aprendizagem (Gil Pérez et al., 1999), permitindo a aplicabilidade do conhecimento não só em situações de natureza científica e tecnológica, mas também em muitos outros contextos da vida (Pinto & Reis, 2011). Assim, existe a possibilidade de utilizar materiais de fácil acesso, como produtos encontrados localmente, vendidos nos supermercados ou reutilizados a partir de lixo doméstico (Pereira & Mandacari, 2018).

Este estudo apresenta atividade experimental de microbiologia utilizando matérias de fácil acesso. O objetivo foi de capacitar os professores de Biologia da 9.<sup>a</sup> classe do Ensino Secundário Geral de Nampula sobre “presença de microrganismos na boca e a eficiência da higiene oral”, que foi preparado para a realidade de Moçambique.

Para a seleção desta atividade experimental identificaram-se previamente os conteúdos de microbiologia no programa nacional e no manual escolar da 9.<sup>a</sup> classe do ensino secundário geral de Moçambique, com vista a serem criados guiões de atividades experimentais para o professor e para o aluno. O currículo do ensino secundário geral de Moçambique (MEC/INDE, 2007) caracteriza-se pela valorização dos aspetos que respondam às necessidades das comunidades. Este aspeto permite maior significado dos conteúdos científicos e aproximação da realidade do aluno. Nesta perspetiva, os métodos didáticos de

ensino e aprendizagem, devem permitir que o professor possa adaptar-se ao contexto social e a realidade atual (Martínez, Cabezas, & Soler, 2018), do sistema educativo moçambicano.

Da análise efetuada ao programa de Biologia da 9.<sup>a</sup> classe do ensino secundário geral (INDE/MINED, 2010) e o respetivo manual escolar (Noronha & Mondego, 2016), na unidade “*Introdução ao estudo das plantas*” verificou-se uma situação de abordagem indireta a conteúdos de microbiologia quando é referido que a utilização de plantas como produtos de higiene, exemplo, a mulala que serve para escovagem dos dentes. Este tema inspirou o presente estudo de formação de professores em atividades experimentais de microbiologia.

## Metodologia

Para a análise de conteúdo do Programa de ensino de Biologia da 9.<sup>a</sup> classe (INDE/MINED, 2010) e o manual escolar (Noronha & Mondego, 2016), procedeu-se à análise temática que diz respeito à contagem de um ou vários temas, numa unidade previamente determinada (Bardin, 2016). Assim, no Programa de ensino e no manual escolar definiram-se “categorias”, “temas” e “unidades de análise” (Bardin, 2016), em que neste estudo: a “categoria” refere-se às unidades no programa e aos capítulos no manual escolar; o “tema” refere-se a temas de microbiologia no programa e a subsecção de microbiologia nos capítulos; e as “unidades de análise” referem-se a extratos de frases nos programas, e a extratos de frases e a imagens no manual. Com base nesta análise, foi elaborado um guião de atividade experimental para o professor e outro para o aluno sobre “presença de microrganismos na boca e a eficiência da higiene oral” usando o material de fácil acesso.

Os guiões de atividades experimentais foram utilizados na formação contínua dos professores de Biologia do ensino Secundário geral da cidade de Nampula, realizada no Laboratório de Biologia e Química da Universidade Rovuma. A amostra foi constituída por 10 professores de cinco escolas, dos quais 7 eram do sexo feminino e 3 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 26 e 50 anos. O curso de formação dos professores decorreu em cinco grupos de dois professores no período de férias, no fim do segundo trimestre de 2019, de modo a que os professores tivessem maior disponibilidade para esta formação.

No fim da sessão de formação os professores responderam a um Questionário elaborado pelos investigadores para avaliarem a atividade experimental (o guião e o questionário podem ser solicitados por e-mail ao primeiro autor).

## Resultados

A formação contínua de professores em atividade experimental sobre a presença de microrganismos na boca e a eficiência da higiene oral, usando o material de fácil acesso. Assim, cada grupo cortou transversalmente, a 2,5 cm da parte inferior, o fundo de três garrafas de plástico de 0,33 L, para colocar o meio de cultura. Foram ainda cortadas, transversalmente, a 1 cm da base, o fundo de outras três garrafas de plástico de 0,5 L, para

servir de tampa às caixas. Os formandos utilizaram materiais de fácil acesso (Figura 1) e esterilizaram as caixas de garrafas de plástico na solução de lixívia a 5%, durante 30 minutos.



Figura 1 Materiais de fácil acesso usado na atividade experimental sobre a eficiência da higiene oral (fogão a gás e panela fornecidos pela Universidade Rovuma).

Os 10 professores em formação, organizados em cinco grupos prepararam o meio de cultura de mandioca. Os professores cozeram a mandioca e depois esmagaram-na com uma colher na tigela de plástico para colocarem nas caixas feitas a partir de garrafas de plástico já esterilizadas com lixívia. Assim procederam, e prepararam o meio de cultura de mandioca e colocaram em três caixas de garrafas e marcaram no exterior com “antes de escovar”, “depois de escovar” e “controle”, conservaram no laboratório de um dia para outro.

No dia seguinte às 8h, no início da sessão da formação foram inoculadas as caixas com mandioca, um(a) professor(a) de cada grupo tirou um pouco da placa dentária com um palito e depois inoculou o meio de cultura na caixa de garrafa plástica. Este processo foi realizado antes e depois do(a) professor(a) escovar os dentes.

Assim, cada grupo preparou três caixas de garrafas plásticas com o meio de cultura de mandioca, duas inoculadas com placa dentária (uma antes de escovar os dentes e outra depois de escovar) e uma terceira sem inocular “controle” (Figura 2-d 0). No dia 2 (d 2), as caixas inoculadas com placa dentária antes da escovagem dos dentes apresentavam manchas brancas densas de microrganismos (bactérias e fungos) da boca (Figura 2-A), enquanto as inoculadas depois da escovagem dos dentes apresentavam manchas de fraca densidade (Figura 2-B). Nas caixas não inoculadas, para controlo, não houve desenvolvimento de manchas brancas (Figura 2-C).

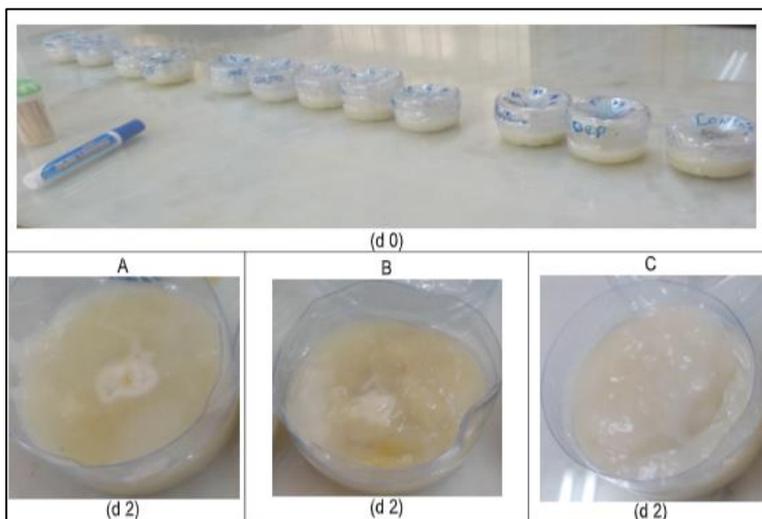


Figura 2 – Caixas de garrafas de plástico dos vários grupos ao d 0, e as três caixas do grupo 5 ao d 2, inoculadas com placa dentária antes de escovar os dentes (A) e depois de escovar (B) e não inoculada (C) para controlo.

### 3.1. *Aspetos significativos no desenvolvimento da atividade experimental*

Na preparação inicial do meio de cultura foi usada inicialmente uma mandioca tirada da machamba há 3 dias, que já apresentava as características de estar seca. Este facto fez com que a cozedura da mandioca levasse muito tempo (cerca de 1 hora) e que o meio de cultura de mandioca apresentasse cor acastanhada. Assim, o investigador e os professores em formação decidiram pela repetição da atividade com uma mandioca fresca tirada da machamba no próprio dia em que se realizou a atividade experimental. Este é um aspeto importante que foi acrescentado ao guião, referindo que a mandioca deve ser fresca, colhida pouco tempo antes da preparação do meio de cultura.

### 3.2. *Avaliação de atividade experimental pelos professores*

No final da atividade experimental sobre a presença de microrganismos na boca e a eficiência da higiene oral, os professores responderam ao questionário relacionada com as suas aprendizagens adquiridas e perspetivas para futuras aulas de atividades experimentais na escola. O Quadro 1 apresenta uma síntese das respostas dadas às diversas questões.

Quadro 1. Síntese das respostas dos formandos (professores de biologia do ESG de Nampula) sobre a atividade experimental presença de microrganismos na boca e a eficiência da higiene oral 9.ª classe

Professor Pergunta	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Total
Pergunta 1. Teve dificuldades no desenvolvimento da atividade experimental sobre “presença de microrganismos na boca e a eficiência da higiene oral”? Se sim, que dificuldades sentiu?	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	8 N
Pergunta 2. Depois desta formação, há fatores que poderão dificultar a realização desta atividade experimental em contexto de sala de aula?	N	N	N	S	N	S	N	N	N	N	8 N
Pergunta 3. A atividade facilita a compreensão dos professores e alunos na aprendizagem de bactérias que provocam a cárie dentária? Se sim, principalmente em quê?	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10 S
Pergunta 4. O que observou na atividade experimental “presença de microrganismos na boca e a eficiência da higiene oral”?	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10 S
Pergunta 5. Como considera a preparação do meio de cultura da mandioca fácil ou difícil? Porquê?	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	8 S
Pergunta 6: A atividade experimental ajuda os alunos a compreenderem que existem microrganismos na boca? Explique.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10 S
Pergunta 7. Como considera a abordagem dos procedimentos metodológico ao longo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10 S

da realização da atividade experimental?											
Pergunta 8: O que acha que pode ser melhorado nesta atividade experimental	N	N	N	S	S	S	N	N	S	N	6 N

N – Não; S – Sim

O Quadro 1 apresenta exemplos de respostas dadas pelos professores sobre a vivência e aprendizagens adquiridas com a atividade experimental “presença de microrganismos na boca e a eficiência da higiene oral”.

Oito dos 10 professores acharam não ter tido dificuldades (Quadro 1, Pergunta 1), tendo considerado que “não senti dificuldades durante a execução da atividade experimental, porem alguns inconvenientes normais de uma experiência” (P4) (Quadro 1, Pergunta 1). Os outros 2 professores afirmaram que sentiram dificuldade porque “a mandioca estava forte e escura” (P5); e também “o processo de preparação de meio de cultura de mandioca” (P6); (Quadro 1, Pergunta 1).

Também oito dos 10 professores acharam não haver fatores que podem levar a não realização da atividade experimental, em sala de aula (Quadro 1, Pergunta 2), justificaram que “atividade é de fácil realização e o material é de fácil acesso” (P8), e porque “há facilidade de adquirir o material, assim como a mandioca” (P3);(Quadro 1, Pergunta 2). Os outros 2 professores afirmaram que existirão dificuldades, um dos professores indicou “apenas no manuseio do fogão para a sala de aula” (P4) e que “existem fatores que poderão dificultar a realização da atividade experimental” (P6); o outro professor não esclareceu a razão. (Quadro 1, Pergunta 2).

Os 10 professores consideraram sim, que facilita a compreensão (Quadro 1, Pergunta 3), justificaram que “demonstra claramente a existência de microrganismos na boca e realça a importância de escovagem dos dentes e de prevenir da carie dentaria” (P2), e porque “o professor e o aluno tiram a conclusão da existência de bactérias na boca que provocam a carie dentaria”(P6) (Quadro 1, Pergunta 3).

Os 10 professores acharam que observaram microrganismos (Quadro 1, Pergunta 4), justificaram que “bactérias que se multiplicam em grande quantidade antes de escovar e há menos bactérias depois de escovar” (P10) e “observei mancha branca (microrganismos), antes de escovar desenvolveu-se muita bactéria e depois de escovar menos”(P1); (Quadro 1, Pergunta 4).

Oito dos 10 professores consideraram que o meio de cultura de mandioca foi fácil de preparar (Quadro 1, Pergunta 5), justificaram que “o guião experimental é de fácil compreensão e o material pode ser encontrado com facilidade” (P2) e porque “a preparação do meio de cultura de mandioca é fácil, e o processo não foi complicado” (P9) (Quadro 1, Pergunta 5). Os outros 2 professores acharam que foi difícil porque “a mandioca não reunia

*condições, estava forte*” (P5) e também *“a trituração da mandioca manualmente é muito lento”* (P7) (Quadro 1, Pergunta 5).

Todos os 10 professores acharam que atividade ajuda a compreender a existência de microrganismos na boca (Quadro 1, Pergunta 6), porque *“através da demonstração feita pela inoculação no meio de cultura da mandioca notou-se o desenvolvimento de microrganismos”* (P9); e *“atividade experimental desperta os alunos que escovar os dentes é uma medida adequada para prevenir da carie dentaria”* (P3); (Quadro 1, Pergunta 6).

Também os 10 professores acharam que os procedimentos metodológicos foram fáceis de compreender (Quadro 1, Pergunta 7), justificaram que *“os procedimentos metodológicos foram fáceis e cuidadosos no ato de retirada da placa dentaria para o meio de cultura”* (P3); e também *“muito boas as abordagens o que facilita a compreensão na execução da experiência”* (P5) (Quadro 1, Pergunta 7).

Seis dos 10 professores consideraram não terem tido recomendação para a melhoria da atividade experimental (Quadro 1, Pergunta 8), disseram que *“não acho mais nada a melhorar nesta atividade experimental porque os procedimentos e recursos matérias propostos são fáceis de encontrar e executar”* (P1) e porque *“eu não sei exatamente que aspeto a melhorar nesta experiência, porque é a primeira vez que participo uma formação do género”* (P8) (Quadro 1, Pergunta 8 ) Os outros 4 professores afirmaram que *“nesta atividade experimental deve ser melhorado a qualidade da mandioca, fresca e de fácil cozedura”* (P9) (Quadro 1, Pergunta 8).

## **Discussão e conclusões**

A realização da atividade experimental sobre *“presença de microrganismos na boca e a eficiência da higiene oral”* permitiu a observação de colónias de microrganismos da boca. Estes resultados obtidos nesta atividade experimental utilizando materiais de fácil acesso estão em conformidade com os de Mafra (2012), Mafra, Lima, & Carvalho (2013) e Mafra, Lima, & Carvalho (2015).

Os resultados mostraram que, oito dos 10 professores acharam não ter dificuldades, todos os 10 professores consideraram que a atividade facilita o reconhecimento de que há microrganismos na boca, e ainda oito dos 10 professores acharam que foi fácil de preparar o meio de cultura de mandioca. Por sua vez, seis dos 10 professores consideraram não terem sugestões ou recomendações para a melhoria da atividade experimental. Neste contexto, estes resultados estão de acordo com outros estudos realizados por Moresco e colaboradores (2017), que sugeriram que a formação contínua precisa de ser oferecida para capacitar os professores no uso de diferentes metodologias de ensino. Também, Cândido e colaboradores (2015) mostraram que os professores se interessam pela utilização de material de fácil acesso para implementarem o ensino experimental das ciências.

O presente estudo mostrou que, de uma forma geral a sessão de formação sobre *“presença de microrganismos na boca e a eficiência da higiene oral”* foi fácil de realizar. A

metodologia desenvolvida na formação, em especial o trabalho em grupo, foi muito boa. Os guiões experimentais para professores e para alunos (que foram validados por eles próprios) podem vir a ser utilizados na sala de aula da 9.<sup>a</sup> classe do ensino secundário geral de Moçambique. Os professores consideraram, ainda, que esta formação terá impacto no processo de ensino-aprendizagem.

## Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (4<sup>a</sup> edição). Lisboa: Edições 70.
- Berezuk, P. A., & Inada, P. (2010). Avaliação dos laboratórios de ciências e biologia das escolas públicas e particulares de Maringá, Estado do Paraná. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 32(2), 207–215.
- Cândido, M. dos S. C., Santos, M. G., Azevedo, T. de M., & Neto, L. S. (2015). Microbiologia no ensino médio: analisando a realidade e sugerindo alternativas de ensino numa escola estadual Paraibana. *Ensino, Saúde e Ambiente*, 8(1), 57–73.
- Cassanti, A. C., Cassanti, A. C., Araujo, E. E., & Ursi, S. (2008). Microbiologia democrática: estratégias de ensino-aprendizagem e formação de professores. *Enciclopédia Biosfera*, 4(5), 1–27.
- Gil Pérez, D., Furió Más, C., Valdés, P., Salinas, J., MartínezTorregrosa, J., Guisasola, J., ... Pessoa Carvalho, A. (1999). ¿Tiene sentido seguir distinguendo entre aprendizaje de conceptos, resolución de problemas de lápiz y papel y realización de prácticas de laboratorio? *Enseñanza de Las Ciencias*, 17(2), 311–320.
- INDE/MINED. (2010). *Biología, Programa da 9ª Classe*. Maputo: INDE/MINED.
- Justi, R., Chamizo Guerrero, J. A., García Franco, A., & Figueirêdo, K. L. (2011). Experiencias de formación de profesores de ciencias latinoamericanos sobre modelos y modelaje. *Enseñanza de Las Ciencias*, 29(3), 413–426.
- Machado, C. (2019). Atividades laboratoriais com materiais de baixo custo: um estudo com professores timorenses. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 18(1), 198–223.
- Mafra, P. (2012). *Os microrganismos no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico: abordagem curricular, conceções alternativas e propostas de atividades experimentais*. (Tese de Doutoramento não publicado). Braga: Universidade do Minho.
- Mafra, P., Lima, N., & Carvalho, G. S. de. (2015). Experimental activities in primary school to learn about microbes in an oral health education context. *Journal of Biological Education*, 49(2), 190–203.
- Mafra, P., Lima, N., & Carvalho, G. S. (2013). Microbiologia no 1.º CEB - uma proposta de atividade experimental sobre higiene oral. In B. O. Pereira, C. Cunha, Z. Anastácio, & G. S. Carvalho (Eds.), *Atas do IX seminário internacional de*

*educação física, lazer e saúde* ((2.<sup>a</sup>), pp. 869–884). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

- Martínez, M. J. I., Cabezas, I. L., & Soler, I. R. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13–33.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental: formação de professores*. (M. da Educação, Ed.) (2<sup>a</sup> ed.). (Lisboa).
- MEC/INDE. (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) — Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: MEC/INDE.
- Meirinhos-Soares, L., & Peixe, L. V. (2010). Esterilização, anti-sepsia e desinfecção. In W. F. C. Ferreira, J. C. F. Sousa, & N. Lima (Eds.), *Microbiologia* (pp. 431–452). Lisboa: Lidel.
- Moresco, T. R., Carvalho, M. S., Klein, V., Lima, A. S., Barbosa, N. V., & Rocha, J. B. (2017). Ensino de microbiologia experimental para educação básica no contexto da formação continuada. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 16(3), 435–457.
- Noronha, C. M., & Mondego, M. C. (2016). *Biologia 9.ª Classe*. Maputo: Plural Editores.
- Pereira, A. S., & Mandacari, C. (2018). Um estudo sobre as condições estruturais e materiais dos laboratórios didáticos de ciências das escolas públicas de Dourados/MS. *Actio*, 3(2), 1–17.
- Pinto, D., & Reis, P. R. (2011). Programa de formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico em ensino experimental das ciências: qual o impacto de um ano de formação? *Nuances: Estudos Sobre Educação, Presidente Prudente*, 19(20), 73–85.

# PROFESSORES DO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM CONTEXTOS MULTILINGUES E MULTICULTURAIS: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM QUESTÃO<sup>10</sup>

**Sara Monteiro** | UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa  
sara.monteiro1@edu.ulisboa.pt

**Ana Sofia Pinho** | UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa  
aspinho@ie.ulisboa.pt

## Resumo

Neste artigo apresentamos um projeto de doutoramento em curso no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, no âmbito do Doutoramento em Educação, na especialidade de Formação de Professores e Supervisão. A sua problemática, que se desenvolve em torno de dois eixos teóricos – educar em contextos multilingues e multiculturais e desenvolvimento profissional docente –, encontra-se relacionada com o facto de cada vez mais as sociedades serem caracterizadas por uma crescente diversidade linguística e cultural, o que leva a que os contextos escolares passem a ser, cada vez mais, constituídos por alunos com trajetórias e experiências linguísticas, culturais e identitárias multidimensionais, o que acresce em complexidade ao ato pedagógico.

O estudo tem como principal finalidade identificar linhas de ação orientadas para o desenvolvimento profissional de professores de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico em contextos multilingues e multiculturais, e pauta-se pelos seguintes objetivos: (i) compreender processos de desenvolvimento profissional de professores de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico que lecionam em turmas plurilingues e multiculturais e (ii) desenvolver conhecimento sobre processos de formação baseados em pedagogias plurilingues e interculturais, no âmbito de uma parceira universidade-escola, para o desenvolvimento profissional dos professores. Abraçando uma metodologia de investigação mista, prevê-se a realização de um estudo quantitativo com recurso à aplicação de questionários a professores do ensino básico que lecionam em escolas públicas nas regiões de Lisboa, Faro e Setúbal, assim como de um estudo de caso num Agrupamento de Escolas.

Espera-se que o estudo possa contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre a temática em questão, abrindo caminho não só para futuros estudos neste campo científico, mas também para que as questões associadas à multiculturalidade e multilinguismo sejam cada vez mais partilhadas e discutidas.

---

<sup>10</sup> O presente projeto é financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), através da bolsa de doutoramento (SFRH/BD/146034/2019) e enquadrado na Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação UIDB/04107/2020.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional docente; escolas multilingues e multiculturais; pedagogias interculturais e plurilingues; professores em exercício.

## Introdução e Fundamentação Teórica

O presente estudo desenvolve-se no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, no âmbito do Doutoramento em Educação, na especialidade de Formação de Professores e Supervisão. O foco de investigação que o orienta surgiu de razões de diversa ordem, nomeadamente motivações intrínsecas, relacionadas com o percurso e experiências profissionais da investigadora e motivações extrínsecas, relacionadas com questões de natureza científica e social.

Relativamente às primeiras, durante o percurso profissional da investigadora, as questões relacionadas com o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam em contextos multilingues e multiculturais revelaram-se um ponto de interesse, na medida em que a própria investigadora foi docente numa instituição internacional que acolhia alunos provenientes de outros países e, nesse sentido, foram múltiplos os desafios que esta instituição representou para a prática da investigadora.

No que concerne às motivações extrínsecas, nomeadamente às questões de natureza científica e social que sustentam a pertinência do estudo, estas situam-se na interrelação entre educar em contextos multilingues e multiculturais e o desenvolvimento profissional docente. Com efeito, cada vez mais as sociedades são caracterizadas por uma superdiversidade linguística e cultural (Blommaert, 2013), resultante de fluxos migratórios ao longo do tempo. De acordo com o Inventário de Migração Internacional realizado pelas Nações Unidas (ONU) (2019), o número de migrantes internacionais no ano de 2019 sofreu um aumento de 51 milhões comparativamente ao ano de 2010. Assim, atualmente o número de migrantes internacionais representa 3,5% da população global.

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

No que concerne ao ensino, no ano letivo de 2016/2017 encontravam-se matriculados no ensino público nacional 38 712 alunos estrangeiros (estes dados são referentes ao ensino básico e secundário), tendo-se verificado um acréscimo de 5,7% relativamente ao ano letivo anterior (Gomes & Oliveira, 2018).

De facto, é inegável que a escola é hoje um microcosmo da nossa sociedade, pois tem alunos de muitas etnias, culturas e nacionalidades que trazem desafios bastante diversificados aos agentes que nela atuam (Brandão, 2012; Rodrigues, 2013). De forma concreta, são vários os estudos que nos mostram que ainda há um longo caminho a percorrer

no campo da educação (com e para a) diversidade (Agirdag et al., 2016; Angelides et al., 2018; Civitillo et al., 2019; Gomes & Oliveira, 2018).

Segundo dados recolhidos pelo PISA (2018;2019), os alunos imigrantes tendem a ter menor desempenho escolar quando comparados com os seus colegas nativos dos respetivos países de acolhimento. Na verdade, são várias as razões que contribuem para esta disparidade: i) em muitos países os pais dos estudantes imigrantes tendem a ser menos escolarizados, a trabalhar em posições de menor estatuto social e a ter menos recursos em casa. Ademais, uma vez que estes alunos tendem a viver em situações económicas mais desfavorecidas, tendem também a residir em áreas mais pobres e, nesse sentido, servidas por escolas com menos recursos, o que acaba, em última instância, por influenciar o seu processo de aprendizagem (Araújo e Sá, 2016; Cerna, Bannon & Forghani-Arani, 2019; OCDE, 2019); (ii) a língua também representa um “duplo” obstáculo na medida em que os alunos, para além de apresentarem dificuldades em acompanhar as aulas, também se sentem menos incluídos na comunidade escolar (Cerna, Bannon e Forghani-Arani, 2019; Luciak, 2010; Wissink & Haan, 2013).

Por outro lado, uma vez que o estudo se foca nos contextos escolares multilingues e multiculturais, é também necessário ter em consideração a existência de minorias étnicas (por exemplo, a comunidade cigana) que, embora façam parte da comunidade, têm costumes e tradições próprias que representam também desafios e oportunidades de aprendizagem para os docentes que aí atuam. Segundo Pereira (2008), são vários os estudos desenvolvidos neste campo que sugerem que os alunos ciganos são os mais prejudicados no processo de convivência com a escola. Na verdade, os hábitos manifestados pelos mesmos e a grande taxa de absentismo levam a que a escola muitas das vezes acolha este grupo étnico com alguma desconfiança e receio.

No entanto, Casa-Nova e Palmeira (2008, p.20) alertam para que a escola, enquanto instituição e organização deva ser capaz de trabalhar com a diferença cultural, “seja esta de origem endógena (portugueses de cultura portuguesa, portugueses de cultura cigana), seja de origem exógena (imigrantes e portugueses de cultura cabo-verdiana, angolana, indiana...)”.

Neste contexto, estudos nacionais e internacionais têm apontado para dificuldades e inseguranças por parte de professores de diversas áreas de especialidade na sua prática educativa em contextos pautados pela diversidade linguística e cultural. Assim, esses desafios derivam de vários fatores: desde entendimentos superficiais de (educação para a) diversidade e incongruências entre crenças e práticas por parte dos professores (Agirdag et al., 2016; Civitillo et al., 2019; Haukas, 2016), a pouca preparação para desenvolver pedagogias plurilingues e interculturais (Araújo e Sá et. al., 2016, Ehrhart et al., 2010; Pinho & Moreira, 2012), passando por questões relacionais com (a inexistência de) uma liderança pedagógica nas escolas atenta à diversidade linguística e cultural (Hélot & Ó Loire, 2011; Vervae et al., 2018).

A este respeito, Salgado et. al. (2009) salientam a importância de uma educação com vista ao desenvolvimento de práticas linguísticas complexas e que abranjam múltiplos contextos sociais diversificados. Segundo estes autores, os professores devem estar preparados para trabalhar com esta diversidade linguística e cultural que promove experiências enriquecedoras em sala de aula.

Neste panorama, têm proliferado tentativas de identificar, não só saberes profissionais necessários à atuação em contextos escolares multilingues e multiculturais através da elaboração de referenciais (Forghani-Arani et al., 2019; Lucas & Villegas, 2002), mas igualmente a preocupação em perceber que dispositivos podem apoiar os professores no seu desenvolvimento profissional em contexto. Kozikoğlu (2019), a propósito de professores principiantes, ressalta a necessidade de um apoio efetivo em contextos cultural, linguística e etnicamente diversos, dado que estes vivenciam exigências, tensões e paradoxos vários, com implicações para os processos de desenvolvimento profissional. Face a agendas políticas de educação intercultural, Karousiou et al. (2019) recomendam a conceção de dispositivos de apoio aos professores, criando espaços para o exercício de “intercultural agency” e desenvolvimento de maior autonomia e confiança. Neste sentido, políticas contextualizadas de apoio ao desenvolvimento profissional docente em contextos escolares multilingues e multiculturais tornam-se prementes (Darling-Hammond, 2017; European Commission, 2015; Forghani-Arani et al., 2019; Hélot & Ó-Loire, 2011), nomeadamente em contexto português (Szelei, Tinoca & Pinho, 2019). Por outro lado, torna-se importante compreender as oportunidades de aprendizagem profissional que esses contextos abrem aos professores (Alismail, 2016).

## **Estudo empírico: objetivos e principais procedimentos metodológicos**

Face à problemática do desenvolvimento profissional de professores de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico para atuar em pedagogicamente em contextos escolares multilingues e multiculturais, a presente investigação parte das seguintes questões: Que desafios e oportunidades se colocam, do ponto de vista da gestão curricular e das práticas pedagógico-didáticas, a professores de 1.º e 2.º ciclos que atuam em contextos multilingues e multiculturais?; Que modelos de desenvolvimento curricular têm lugar e quais são as suas vantagens e inconvenientes?; Qual o papel de uma parceria universidade-escola de formação-intervenção em pedagogias plurilingues e interculturais para o desenvolvimento docente, na perspetiva dos intervenientes?.

Estas questões dão origem aos seguintes objetivos de investigação:

1. Compreender processos de desenvolvimento profissional de professores de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico que lecionam em turmas plurilingues e multiculturais:
  - 1.1. Identificar desafios e oportunidades do ponto de vista da gestão curricular e das práticas didáticas;
  - 1.2. Conhecer as principais necessidades de formação ao nível de pedagogias plurilingues e interculturais;

- 1.3. Identificar os principais modelos de desenvolvimento profissional em curso, as suas vantagens e inconvenientes.
2. Compreender as potencialidades do dispositivo de formação-intervenção para o desenvolvimento profissional dos professores:
  - 2.1. Identificar práticas eficazes de desenvolvimento profissional docente e os fatores que as promovem;
  - 2.2. Identificar constrangimentos e estratégias de melhoria contextualmente significativas.
3. Identificar linhas de ação orientadas para o desenvolvimento profissional de professores de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico em contextos multilingues e multiculturais.

O projeto, enformado pelas regras de conduta ética em investigação de acordo com a Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, abraça uma metodologia de investigação mista, por se considerar que esta permitirá alcançar uma compreensão mais completa da problemática em estudo (Creswell 2014), e será operacionalizado em quatro fases principais: i) revisão da literatura, ii) estudo quantitativo, iii) estudo qualitativo e iv) escrita e revisão da tese. Deste modo, na primeira fase realizar-se-á a revisão da literatura e escrita do enquadramento teórico, de forma a que este possa ser completado durante o decorrer da investigação, assim, os principais objetivos desta fase centram-se na análise da literatura já existente no campo do estudo, de forma a que se possam definir os principais conceitos e perspetivas de referência associados ao mesmo (Amado, 2013).

A fase seguinte – realização do estudo quantitativo – encontra-se dividida em três principais etapas: i) construção e validação do questionário, ii) aplicação do questionário e iii) tratamento e análise dos dados. Assim, na primeira etapa, será construído um questionário - que procurará dar resposta aos objetivos 1.1., 1.2. e 1.3. – e que será elaborado a partir de referenciais teóricos e saberes profissionais associados à atuação em contextos multilingues e multiculturais, e da análise por parte de especialistas. Desta forma, uma vez construído o questionário, realizar-se-á um estudo piloto de modo a testar o instrumento e a proceder-se às alterações necessárias, apurando-se a sua versão final. Nesta altura, submeter-se-á o instrumento à apreciação da Direção-Geral de Educação, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME).

A etapa seguinte – aplicação do questionário em versão online - será realizada nos distritos de Lisboa, Setúbal e Faro, uma vez que, de acordo com Oliveira e Gomes (2018), estas são as regiões do país que apresentam maior taxa de população migrante/estrangeira. Dado que os participantes do estudo serão professores do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, será necessário, numa primeira fase, fazer um levantamento das escolas públicas (com estas valências) existentes nos três distritos. Posteriormente, entrar-se-á em contacto com os diretores das escolas, informando-os sobre a intencionalidade do estudo, pedindo que o divulguem, garantindo assim que os referidos docentes tenham acesso ao questionário e nele participem voluntariamente.

A última etapa – tratamento e análise dos dados - será realizada com o recurso ao programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Primeiramente, será aplicado o teste alfa de Cronbach para testar a fiabilidade dos resultados através da estimativa da consistência interna dos mesmos, de forma a que seja possível tirar conclusões fidedignas para o estudo investigativo (Hill & Hill, 2012). Finalmente, aos dados recolhidos, serão realizadas análises estatísticas e elaborado um relatório síntese.

A última fase do projeto – realização do estudo qualitativo - contempla a realização de um estudo de caso (Amado, 2013; Stake, 2012; Yin, 2015) numa instituição pública, definindo-se como critérios de seleção: (i) conveniência, de modo a facilitar o acesso pela investigadora, optando-se por uma instituição geograficamente próxima; (ii) análise prévia da instituição, de modo a apurar a existência de alunos migrantes. No que concerne a (ii) optar-se-á por um estudo de caso instrumental (Stake, 2012) e, nesse sentido, prevê-se que a investigação ocorra num Agrupamento de Escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) com ligação à instituição de acolhimento. Tratando-se de um estudo em profundidade, esta fase contempla os objetivos 1 e 2 deste projeto.

Assim, numa primeira etapa, realizar-se-á o acesso ao campo, prevenendo-se para isso, a realização de uma reunião com a direção da instituição e com os professores, de modo a apresentar a intencionalidade do estudo, a metodologia de recolha de dados e os critérios de seleção dos participantes: docentes do 1.º e 2.º CEB que lecionem em turmas multilingues e multiculturais. Pretende-se, nesse seguimento, obter a aceitação de participação e o consentimento informado, bem como dados gerais caracterizadores da instituição.

A etapa seguinte – recolha de dados - caracteriza-se por três principais procedimentos de recolha de dados, dois dos quais dialogantes: (i) acompanhamento intensivo dos professores participantes através da observação das suas práticas pedagógicas, suportada por registos em diário de campo. Prevê-se que este acompanhamento tenha como ponto de partida a adaptação de instrumentos/protocolos existentes e disponíveis na literatura da especialidade, de modo a que a observação seja simultaneamente focada e aberta a situações não previstas. Decorrerá de acordo com uma calendarização negociada e acordada com os participantes; (ii) simultaneamente, organização e gestão de uma comunidade de aprendizagem profissional (CAP), com o propósito de os participantes poderem debater e refletir sobre as suas práticas, desafios e dilemas a partir de casos das suas práticas (Whitford & Wood 2010). Esta CAP terá a orientadora científica do projeto no papel de mediadora das discussões e (co)organizadora de processos formativos, cabendo à investigadora o papel de observadora não participante, fazendo registos em diário de campo; (iii) realização de entrevistas semiestruturadas aos professores participantes uma vez findos os momentos (i) e (ii) (Bogdan & Biklen 1994).

Na última etapa – tratamento e análise dos dados – recorrer-se-á à técnica de análise de conteúdo (Bardin 2009). Assim, preveem-se análises exploratórias aos dados ao longo do desenvolvimento da etapa 2, bem como uma análise mais aprofundada, conducente à elaboração dos resultados finais.

Finalmente, a última fase do projeto – escrita e revisão da tese – terá como principal objetivo construir/produzir conhecimento sobre a temática do estudo com base na análise realizada ao longo de todo o percurso de investigação, através da escrita e revisão da tese, aspirando-se igualmente disseminar resultados da investigação. O esquema seguinte sintetiza as principais fases do projeto supramencionadas.

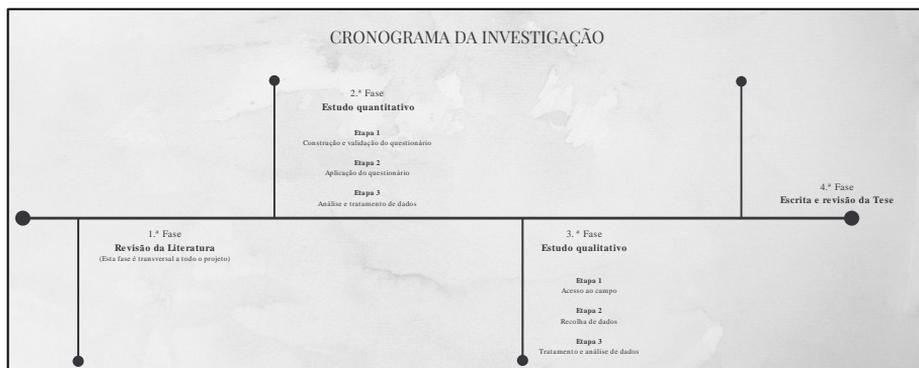


Figura 1 – Cronograma da investigação

## Considerações Finais

Para além de intencionar concorrer para a construção de conhecimento na área da Educação no sentido mais amplo, o projeto aqui descrito visa dar resposta aos desideratos do contexto institucional em que a investigação se desenvolve: o programa de doutoramento em educação, na especialidade formação de professores e supervisão, em estreita articulação com o programa de investigação da UIDEF (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação) designado “Forças de Mudança em Educação”, que visa, nomeadamente, desenvolver conhecimento sobre políticas, modelos e práticas de supervisão e formação contínua, abordando problemáticas relativas à profissionalidade e ao desenvolvimento profissional docente, relacionando-as com os atuais desafios e mudanças da sociedade e dos sistemas educativos.

Com efeito, além de se pretender desenvolver conhecimento sobre a temática em questão, fomentar a partilha e o debate premente sobre questões associadas à multiculturalidade e ao multilinguismo, abrir caminho a estudos futuros no campo da Educação, perspetiva-se o contributo que a presente investigação pode dar para o desenvolvimento das comunidades educativas atuais e das práticas educativas em contextos multilingues e multiculturais, designadamente através do estudo de caso que incorpora. De facto, acreditamos que só assim será possível que cada vez mais se trabalhe de modo a alcançar uma escola sem fronteiras e inclusiva.<sup>9</sup>

## Referências

- Alismail (2016). Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 139-146.
- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Angelides, P., Hajisoteriou, C. & Maniatis, P. (2018). Teacher professional development for improving the intercultural school: an example of a participatory course on stereotypes. *Education Inquiry*, 10(2), 166-188.
- Angelides, P., Hajisoteriou, C. & Maniatis, P. (2019). Teachers' professional identity in super-diverse school settings: teachers as agents of intercultural education. *Teachers and Teaching*, 25(2), 240-258, DOI: 10.1080/13540602.2018.1544121.
- Agirdag O., Merry, M., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6) 556-582.
- Araújo e Sá, M., Faneca, R. & Melo-Pfeifer, S. (2016). Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication*, 16(1) 44-68.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (4.ª ed.). Lisboa: Edições70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: chronicles of complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016a). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Beacco, J-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., & Sheils, J. (2016b). A handbook for curriculum development and teacher training. *The language dimension in all subjects*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Brandão, A. (2002). Subcultura. In *Dicionário de Sociologia*. Porto: Porto Editora.
- Civitillo, S., Juang, L., Badra, M., & Schachner, M. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 77, 342-351.
- Casa-Nova, M. & Palmeira, P. (2008). *Minorias*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

- Cerna, L., Forghani-Arani, N., & Bannon, M. (2019). The lives of teachers in diverse classrooms - *OECD Education Working Paper No. 198*. Paris: OECD, Directorate for Education and Skills, DOI: 10.1787/8c26fee5-en.
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309, DOI: 10.1080/02619768.2017.1315399.
- Dawson, C. (2009). *Introduction to Research Methods: A practical guide for anyone undertaking a research project*. Oxford: How to books.
- Ehrhart, S., Helot, C. & Le Nevez, A. (eds.) (2010). *Plurilinguisme et formation des enseignants: une approche critique/ Plurilingualism and teacher education: A critical approach*. Frankfurt: Peter Lang.
- European Commission (2015). Language teaching and learning in multilingual classrooms. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Forghani-Arani, N., Cerna, L., & Bannon, M. (2019). The lives of teachers in diverse classrooms. *OECD Education Working Paper No. 198*. Paris: OECD, Directorate for Education and Skills, DOI: 10.1787/8c26fee5-en.
- García, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students. Learning from classroom moments*. New York/London: Routledge.
- Góis, P. (2019). *Migrações e desenvolvimento em Portugal. Avançar nas práticas: rumo à inclusão e coesão social*. Lisboa: Cáritas Portuguesa.
- Gomes, N., & Oliveira, C. R. (2018). *Indicadores de Integração de Imigrantes: Relatório Estatístico Anual 2017*. Consultado em, <https://doi.org/10.1080/09612025.2015.1007639>.
- Haukas, A. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 1-18, DOI: 10.1080/14790718.2015.1041960.
- Hélot, C., & Ó Loire, M. (2011). *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the possible*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hill, A. & Hill, M. (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Karousiou, C., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2019). Teachers' professional identity in super-diverse school settings: teachers as agents of intercultural education. *Teachers and Teaching*, 25(2), 240-258, DOI: 10.1080/13540602.2018.1544121

- Kozikoğlu, I. (2019). Teacher induction in culturally, ethnically, or linguistically diverse settings. In I. Kozikoğlu, *Teacher Induction in Culturally, Ethnically, or Linguistically Diverse Settings* (pp.263-286). IGI Global.
- Linneweber-Lammerskitten, H. (2012). Linguistic and plurilingual & intercultural competence in mathematics teaching and learning. Contribution to Plurilingual and intercultural education, a special issue guest-edited by Mike Byram, Mike Fleming & Irene Pieper. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-24, DOI: 10.17239/L1ESLL-2012.02.07
- Lucas, T., & Villegas, A., M. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32, DOI: 10.1177/0022487102053001003
- Luciak, M. (2010). *On diversity in educational contexts, in Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264079731-5-en>
- Meier, G. (2014). Our mother tongue is plurilingualism: A framework of orientations for integrated multilingual curricula. In J. Conteh & G. Meier, *The multilingual turn in languages education. Opportunities and challenges* (pp.132-157). Bristol: Multilingual Matters.
- OCDE. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: OCDE Publishing. Retirado de <http://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-ii-b5fd1b8f-en.htm>
- Oliveira, C. (coord.), & Gomes, N. (2018). *Indicadores de integração de imigrantes. Relatório estatístico anual 2018* (1.ª ed.). (Imigração em Números – Relatórios Anuais 3). Lisboa: ACM, Observatório das Migrações.
- ONU. (2009). *International Migrant Stock 2019*. Retirado de, <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates19.asp>
- Pereira, J. (2008). *Inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas*. (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Lisboa, Portugal).
- Pinho, A. S., & Moreira, G. (2012). Policy in practice: Primary school teachers of English learning about plurilingual and intercultural education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-24, DOI 10.17239/L1ESLL-2012.02.04.
- Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo – A diversidade cultural na escola*. (Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa).

- Salgado, A., et al.(2009). *Formação de Professores para a Educação Bilingue: Desafios e Perspectivas. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, Brasil.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (trad., 3.a edição).
- Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2019). Rethinking ‘cultural activities’: An examination of how teachers utilised student voice as a pedagogical tool in multicultural schools. *Teaching and Teaching Education*, 79, 176-187, DOI10.1016/j.tate.2018.12.020
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32, DOI:10.1177/0022487102053001003
- Vervaeet, R., Van Houtte, M., & Stevens, P. (2018). Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils. *Teaching and Teacher Education*, 76, 68-77.
- Whitford, B, & Wood, D. (2010). *Teachers learning in communities. Realities and possibilities*. Albany, NY; Suny Press.
- Yin, R. (2015). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman (trad., 5.a edição).
- Wissink, I. & M. de Haan (2013), Teachers’ and parental attribution for school performance of ethnic majority and minority children, *International Journal of Higher Education*, 2(4), 65-76



# ENTRE O DESEJAR E O REALIZAR: TECENDO LAÇOS INTERGERACIONAIS

**Márcia Alexandra Leardine** | Universidade de Aveiro | marcialeardine@ua.pt

**Maria Helena Araújo Sá** | Universidade de Aveiro | helenasa@ua.pt

**Gabriela Portugal** | Universidade de Aveiro | gabriela.portugal@ua.pt

**Liliana Sousa** | Universidade de Aveiro | lilianax@ua.pt

## Resumo

Os estudos no campo intergeracional demonstram que a partilha entre gerações apresenta um forte impacto junto de todos os envolvidos direta e indiretamente. O presente artigo tem como finalidade comunicar os procedimentos metodológicos e os resultados obtidos na etapa 1 do projeto de doutoramento em educação em curso no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, intitulado “Relações intergeracionais entre crianças e idosos: diálogos, práticas e perspetivas”. Nesta etapa pretendia-se i) conhecer e identificar práticas intergeracionais realizadas pelas instituições formais que dinamizam atividades envolvendo crianças e idosos no distrito de Aveiro; ii) caracterizar estas práticas de acordo com: projeto institucional, periodicidade, público, formas de integração entre as gerações, recursos que mobilizam e avaliação; e iii) compreender, na perspetiva dos responsáveis institucionais, que critérios estabelecem para considerar suas iniciativas como “boas práticas”. Nesse sentido, foram analisadas, quais são as práticas que eles elegem como bem-sucedidas; os fatores de sucesso e constrangimentos das e nas mesmas e de que forma são avaliadas. Para obtermos as informações pretendidas, recorreremos aos seguintes procedimentos: aplicou-se um inquérito por questionário à 103 Instituições promotoras de atividades de solidariedade social, em domínios como a segurança social, saúde e educação, conhecidas como IPSS, no distrito de Aveiro. Obtivemos uma amostra de 48, 59% do universo das instituições o que totalizou 50 instituições respondentes. Os dados recolhidos foram analisados segundo uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa). Esta pesquisa, permitiu-nos conhecer práticas intergeracionais desenvolvidas em IPSS no Distrito de Aveiro e apontam, entre outros aspectos, à interação das pessoas pertencentes a diversas culturas ou grupos, às dinâmicas que suscitam e à necessidade de gerir as diferenças. Face aos resultados obtidos, fruto das análises realizadas sobre as nas práticas intergeracionais já existentes no distrito de Aveiro e através dos contributos recebidos, daremos continuidade a segunda fase da investigação: planejar colaborativamente e levar a cabo um projeto intergeracional numa perspetiva de diálogo intercultural.

**Palavras-chave:** Relações intergeracionais, interculturalidade, metodologia científica, infância e velhice.

## **Relações Intergeracionais**

### *Do conceito às práticas*

Foi a partir das duas últimas décadas que o tema das Relações Intergeracionais (Ri's) surgiu na Europa e tem assumido uma crescente importância mundial, no campo científico. No entanto, esta temática já vem sendo abordada há mais de 45 anos pela sociedade norte americana fonte (Lopes, 2008), mas percebe-se, pela literatura corrente, que só em fins do século XX se tenham desenvolvido estudos nesta área.

A revisão de estudos sobre estes Ri's permite concluir que elas favorecem: a participação e responsabilidade pessoal, o (re)pensar de si mesmo, do outro e do mundo (Spudich & Spudich, 2010; Tova & Gabay, 2014; Reggio & Santerini, 2014); a consciência da diversidade das culturas de diferentes gerações (Gluth, et al, 2010; Davies, et al, 2011; Villas-Boas, et al, 2016); a alteração de estereótipos sociais e atitudes positivas entre gerações (Randler, et al, 2013; Sánchez & Torrano, 2013). Para os profissionais, estas práticas permitem ainda ampliar a sua experiência educativa, trabalhar de modo mais inclusivo e com outros profissionais e pensar criticamente a sua atuação, numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) (Gluth, et al, 2010; Gawronski, et al, 2014).

Dentro os estudos realizados, percebe-se o consenso que estas práticas intergeracionais são desenvolvidas para promover o crescimento social e a aprendizagem entre as pessoas envolvidas, bem como uma melhor qualidade de vida na comunidade. Nesse sentido, apesar da multiplicidade de interpretações e resultados, existem três componentes fundamentais nas Ri's: (i) num mesmo espaço, dá-se a junção de indivíduos de diversas gerações, para a realização de uma mesma atividade; (ii) acarretam benefícios tanto para os participantes como para a comunidade e (iii) - têm como meta a inclusão e respeito mútuo (Villas-Boas et al 2015).

Estamos vivendo um momento de incertezas frente o vírus COVID-19, declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como pandemia mundial. O coronavírus foi detectado em dezembro de 2019, na China, e já provocou milhares de mortes em todo mundo, sendo os idosos as principais vítimas fatais. Este é apenas um dos fatores que comprovam que o envelhecimento populacional se tornar uma das transformações sociais mais significativas do século XXI, com implicações transversais a todos os setores da sociedade – no mercado laboral e financeiro; na procura de bens e serviços como a habitação, saúde, nos transportes e na proteção social; e nas estruturas familiares e laços intergeracionais.

O envelhecimento populacional e os traços de fracionamento, descontinuidade e ruptura comunicacional das sociedades pós-modernas evidenciam a necessidade de desenvolver investigação sobre Ri's entre crianças e idosos, numa perspectiva dialógica de responsabilidade social que entende a ciência no contributo que dá para promover a

construção de comunidades mais coesas, com maior capacidade de pertença, compreensão mútua e respeito entre as várias gerações e suas culturas.

## Opções Metodológicas

### *Identificar e conhecer as instituições*

De modo a conhecer como e quais são as atividades de Ri's, realizadas no distrito de Aveiro, conduzimos uma pesquisa inicial nas redes sociais (sites institucionais e Facebook) e nos documentos oficiais de instituições promotoras de atividades de solidariedade social, em domínios como a segurança social, saúde e educação, as IPSS. Centramo-nos, portanto, em analisar os materiais disponíveis online dessas instituições que evidenciaram realizar atendimento a estas duas valências (criança e idoso) e identificamos 126 instituições, conforme a Tabela 1.

*Tabela 1 – IPSS do Distrito de Aveiro que atendem crianças e idosos*

<b>Locais</b>	<b>IPSS</b>	<b>Excluídas</b>	<b>Validadas</b>
19	126	23	103
Todas as cidades do distrito	Localizadas	Ramificações de Instituições já localizadas	Instituições contactadas

Após o resultado desta pesquisa, partimos para execução da segunda etapa desta fase da investigação.

### *Preparando o terreno I -Escolha da técnica de recolha de dados 2.2*

De entre as diversas opções metodológicas no domínio da investigação em ciências sociais e humanas, o inquérito assume-se como sendo uma das de uso mais recorrente (Teddlie & Taskakorri, 2009).

O recurso à administração de inquéritos por questionário, tal como qualquer outra modalidade de investigação, apresenta potencialidades e constrangimentos. A possibilidade de auscultar um número significativo de indivíduos, acompanhada pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e, conseqüentemente, proceder à sua análise, contribuem para a popularidade dos questionários.

Devido ao grande número de instituições identificadas, somado aos objetivos traçados à necessidade de caracterizar e compreender as práticas intergeracionais promovidas por este grande grupo e assim obtermos informação de natureza muito diversa que nos permitissem descobrir que critérios estabelecem para considerar suas iniciativas como “boas práticas” por meio de perguntas dirigidas de forma eletrônica, estabelecemos como método para coleta de dados o inquérito por questionário (Coutinho, 2018), o qual, após validação prévia, foi enviado às 103 instituições.

Outros motivos também contribuíram para que esta tenha sido a técnica considerada adequada para concretizar os objetivos deste estudo: o baixo custo de distribuição por uma área geográfica alargada; a rapidez na obtenção dos dados; a confidencialidade/anonimato das respostas e, a possibilidade de evitar a influência do investigador nas respostas dos sujeitos participantes no estudo (Coutinho, 2018)

Salientamos que estávamos conscientes de que esta técnica deveria ser muito bem elaborada e aplicada para mitigar os possíveis constrangimentos. As questões deveriam ser claras e objetivas para não fragilizar a credibilidade relacionada com o fato da aplicação do questionário ser feita de um modo indireto, sem a presença da investigadora, no momento da recolha de dados e não permitir aos inqueridos pedir esclarecimentos sobre as perguntas (Teddlie & Taskakorri, 2009). A seguir apresentamos as etapas envolvidas no desenvolvimento do questionário que utilizamos.

### *Preparando o terreno II– Elaboração do Inquérito por questionário 2.3*

A inexistência de um instrumento de inquirição estandardizado levou à necessidade de construirmos um questionário, processo que, segundo Coutinho (2018), pode inclusive ser visto como integrante da própria investigação, pois condiciona a qualidade da informação recolhida, a metodologia de análise de dados e, por extensão, as conclusões do estudo.

Escolhemos a ferramenta Formulário da plataforma digital *Google* para elaborar o questionário. Esta ferramenta viabiliza a coleta das respostas dos inquiridos organizando-as em uma folha de respostas (*spreadsheet*) correspondente, e tem como vantagens a rapidez, automação e organização das respostas obtidas, para além economia dos custos (Teddlie & Taskakorri, 2009). Para além disso, garante a padronização e a comparação dos dados entre as diversas respostas das diferentes instituições, aumenta a velocidade e a precisão dos registos e facilita o processamento dos dados.

A construção de um questionário, segundo Coutinho (2018), é considerada uma “arte imperfeita”, pois não existem procedimentos exatos que garantam que seus objetivos de medição sejam alcançados com boa qualidade. Ainda segundo a autora, fatores como bom senso e experiência do pesquisador podem evitar vários tipos de erros em questionários, como por exemplo, as questões ambíguas, potencialmente prejudiciais, dada sua influência na amplitude de erros. No entanto, existe uma sequência de etapas lógicas que o pesquisador deve seguir para desenvolver um questionário i) planejar o que vai ser mensurado, ii) formular as perguntas para obter as informações necessárias, iii) definir o texto e a ordem das perguntas e o aspecto visual do questionário, iv) testar o questionário, utilizando uma pequena amostra, em relação a omissões e ambiguidade e v) caso necessário, corrigir o problema e fazer novo pré-teste.

Esclarecemos que antes da primeira versão oficial do questionário, existiram 8 versões preliminares, que foram debatidas e analisadas com as orientadoras. Somente na 9ª versão chegamos na que denominamos “primeira versão oficial do inquérito por questionário”, a qual submetemos a validação por um grupo de voluntários conseguidos de forma não probabilística, próxima de uma amostra de conveniência (Teddlie & Taskakorri, 2009), pelo que é necessário cuidado extra na validação dos resultados. Este grupo foi composto por:

duas representantes de instituições com atividades similares às do público-alvo; cinco alunos do 2º ano do doutoramento de diferentes áreas do conhecimento, mas todos do ramo de Didática; duas especialistas em gerontologia; duas especialistas em infância e um especialista em informática, que indicaram ser necessário ajustes em algumas linguagens ou expressões; codificações prévia nas questões para facilitar a posterior análise dos dados e melhoria em duas questões que poderiam trazer problemas na interpretação. Com base na análise das contribuições recebidas, elaboramos um roteiro de ajustes e fizemos as alterações necessárias. Após a inclusão destas alterações, a nova versão do questionário foi novamente a teste para ser validada e não havendo necessidade de mais modificações, considerou-se a segunda versão – pós teste do questionário como a versão final a se aplicar.

### *Preparando o terreno II– Questionário Validado e Aplicado 2.4*

Foram formuladas 6 seções com dois tipos de perguntas: abertas, nas quais as respostas são dadas pelas palavras dos inquiridos e fechadas, onde oferecemos opções de respostas e deve-se optar por uma das que foram apresentadas. conforme pode ser observado na Tabela 2.

*Tabela 2 – Questionário validado e aplicado*

<b>Orientação</b>	<b>Identificação</b>
<b>Seção 1</b>	Nome da Instituição A instituição realiza atividades que envolvam a participação conjunta de crianças e idosos? ( ) Sim (direcionado para secção 2) ( ) Não (direcionado para secção 5)
<b>Seção 2-</b>	Composta por 10 questões. *Só para quem respondeu sim na seção 1
	Atividade 1 de 3 (Podem ser referidas até 3 atividades por si selecionadas)
<b>Q.1 (A1)</b>	Refira uma atividade desenvolvida pela instituição que envolva idosos e crianças
<b>Q.2 (A1)</b>	Quais são os objetivos desta atividade?
<b>Q.3 (A1)</b>	Quem as dinamiza?
<b>Q.4 (A1)</b>	Existem outros participantes envolvidos nesta atividade (para além dos idosos, das crianças e dos dinamizadores)? Em caso afirmativo, quem são?
<b>Q.5 (A1)</b>	Em média, quanto tempo levam para executar a atividade? ( ) Até 2h; ( ) uma manhã; ( ) uma tarde; ( ) o dia inteiro; ( ) outro _____
<b>Q.6 (A1)</b>	Com que frequência é realizada esta atividade? ( ) todos os dias ( ) uma vez ou duas por semana ( ) quinzenalmente ( ) uma vez por mês ( ) uma vez por ano ( ) outro _____
<b>Q.7</b>	Indique até três fatores que contribuem para o sucesso desta atividade.
<b>(A1)</b>	Fator 1 * obrigatório.
<b>(A1)</b>	Fator 2 _ opcional

(A1)	Fator 3_ opcional
Q.8	Indique até três constrangimentos que enfrentam na realização desta atividade.
(A1)	Constrangimento 1 * obrigatório
(A1)	Constrangimento 2_ opcional
(A1)	Constrangimento 3_ opcional
Q.9 (A1)	Existe alguma forma de avaliação da atividade? Em caso afirmativo, qual?
Q.10 (A1)	Existem alguns links/informações online que se possam consultar relativamente a esta atividade? Em caso afirmativo, pode informar-nos qual o endereço eletrónico?
	Existe outra atividade que realizam e queira destacar? ( ) Sim (direcionado a secção 3) ( ) Não (direcionado a secção 5)
<b>Seção 3 -</b>	Só para quem respondeu sim na seção 2 Repetiu-se as mesmas questões da seção 2 para atividade 2 a ser descrita Obs. Alteramos a codificação para Q.1(A2)
<b>Seção 4 -</b>	Só para quem respondeu sim na seção 3 Repetiu-se as mesmas questões da seção 2 para atividade 3 a ser descrita Obs. Alteramos a codificação para Q.1(A3)
<b>Seção 5-</b>	Para quem respondeu Não: nas Seção 1, ao finalizar a seção 2, 3 e ou 4 Questionário preenchido com sucesso! Enviar questionário!
	Fim. Agradecemos a sua participação.

Sabendo que a predisposição de colaboração dos respondentes no preenchimento do questionário é essencialmente condicionada pelo tamanho e *layout* do mesmo (Hill & Hill, 2009), procuramos cingir a um número de questões que permita recolher informação necessária, de acordo com os objetivos da investigação, e evitamos ser demasiado exaustivo, correndo o risco de dissuadir o respondente. Com o questionário elaborado e validado, avançamos para a próxima etapa que consistia na entrada no terreno.

## Opções Metodológicas

### *Adentrar o terreno I - Envio da carta convite e aplicação do questionário*

Elaboramos e enviamos, por meio dos endereços eletrónicos, uma carta convite com as informações sobre a nossa pesquisa, objetivos e código de ética e o link de acesso ao formulário no mês de janeiro de 2020. O questionário ficou disponível para respostas até o final do mês de fevereiro de 2020. Uma semana após o envio da carta estávamos com 30% dos formulários respondidos. Na folha de acompanhamento do processo, formamos dois

grupos de arquivos para monitorar os dados: respondidos e não respondidos. Para as instituições que haviam respondido, enviamos um e-mail de agradecimento e para as demais instituições foi enviado um novo e-mail a perguntar se tinham recebido a nossa carta convite, se havia alguma dúvida e caso optassem por responder, informando que estaríamos à disposição para apoiá-los no que fosse necessário. Com isto, conseguimos a adesão de mais 17, 57% das instituições, sendo que 10, 2% deste total, responderam que o site estava desatualizado e não ofereciam atendimentos à dupla valência.

Consideramos que 48,54% das IPSS distribuídas pelas 19 cidades do Distrito de Aveiro que responderam ao nosso convite era um bom representativo, e que, portanto, os objetivos de recolha de dados foram atingidos.

### *Tratamento e análise dos dados*

Era uma condição que a participação e/ou elaboração de atividades intergeracionais (Ai's) existisse na instituição. A questão 1 foi fechada e dicotômica, para definirmos quais eram as instituições que de fato tinham esta prática. Das 50 instituições que aderiram à nossa pesquisa, 12 declararam, no início do questionário não realizar Ai's. Ficamos, então, com uma amostra de 38 instituições como *corpus* de dados.

A nível do tratamento de dados, para as respostas às perguntas abertas do questionário foi gerado um ficheiro do tipo.pdf contendo as 380 respostas, numeradas de acordo com o ID correspondente. Foi gerado uma segunda pasta com 38 ficheiros do tipo .pdf contendo o Plano Anual de atividades de cada instituição. Para produções gráficas das atividades foram gerados mais 35 ficheiros do tipo.png, numerados de acordo com os ID correspondentes.

Os dados foram analisados com recurso à atual versão do software webQDA® (3.0) de acordo com duas abordagens distintas: relativo às perguntas abertas, adotamos um procedimento de caráter indutivo, sem a definição de categorias a priori, sendo definidas as categorias à medida que os dados foram sendo analisados (Denzin & Lincoln, 2003, Bardin, 2009, Costa & Amado, 2018).

### *Caracterização e compreensão das Ai's*

Neste tópico são apresentados os resultados obtidos na análise dos questionários realizados. Com o intuito de se conseguirem obter dados viáveis, os resultados da pesquisa serão também apresentados recorrendo ao número de vezes que os inquiridos mencionaram uma determinada categoria e exemplos textuais, nas tabelas que se seguem:

Tabela 3 – Q.1 Atividade desenvolvidas (A1, A2 e A3)

<b>Descritores</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>
Práticas Intergeracionais	Atividades elegidas	Datas comemorativas (25)	“Aniversários, Carnaval, Natal, Halloween, Dia dos Avós”
		Contos/ Histórias (12)	“Projeto “de Livro na mão partilho uma história ou uma canção” “Conto de Histórias”
		Atividades interdisciplinares (10)	“Em dias temáticos (dia do pai da mãe, s. Martinho), atividades que são realizadas em parceria canções, peças de teatro”
		Jogos (8)	“Jogos tradicionais, Caça aos Ovos da Páscoa”; “Jogos do Ambiente”.
		Cantar (6)	“Cantar as Janeiras”; “Marchas Populares”;
		Teatro (5)	“Teatro”
		Visitas (3)	“Semanalmente, as crianças da creche visitam os idosos, havendo sempre alguma dinâmica entre ambos”.
		Culinária (2)	“Feira Saberes e Sabores” Atelier de Culinária “Mãos na Massa”.

No cruzamento das atividades indicadas, com os dados fornecidos nos relatórios anuais e arquivos disponibilizados nas mídias utilizadas pelas IPSS, para divulgarem as ações, concluímos que o que realizam são atividades pontuais, sendo identificadas apenas 3, no total de 38 instituições respondentes, que apresentam um Plano Intergeracional distinto do Plano anual de atividades, sendo comuns à maioria das organizações, as celebrações de datas comemorativas.

A seguir apresentamos a análise dos objetivos estabelecidos pelas IPSS, como podemos observar maior incidência a nível da socialização; seguido dos benefícios que Ai's podem promover e em terceiro lugar e não menos importante aparece a inclusão e o respeito mútuo. Tabela 4

Tabela 4 – Q.2- *Objetivos das atividades (A1, A2 e A3)*

<b>Descritores</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>
O estar e o realizar em relação	União de diversas gerações num mesmo espaço	Socialização (18)	“Interação entre crianças e idosos”; “Partilhar saberes”. “Promover o convívio entre várias gerações”; “Partilha de ensinamentos e histórias de vida”; “Promover interação entre gerações”
	Benefícios (15)	Saúde (9)	“Combater sedentarismo”; “Bem estar físico e melhorar saúde mental”;
		Didáticos (4)	“Treinar a motricidade fina dos idosos”; “Relembrar/ ensinar noções básicas de leitura e escrita aos idosos”;
Cognitivos (2)		“Estimulação cognitiva”;	
Inclusão e Respeito Mútuo (13)		Convivência (8)	“Promover Educação inclusiva”; “Integração, partilhar conhecimentos, saberes e experiências”;
		Valores (5)	“Sensibilizar sobre envelhecimento”; “Desenvolver afetividade”; “Desmistificar o preconceito de ser idoso”.

A análise permiti-nos concluir que estes objetivos estão em consonância três componentes essenciais para execução de A1's , uma vez que: i) dá-se a junção de indivíduos de diversas gerações num mesmo espaço, para a realização de uma mesma atividade; ii) trazem benefícios tanto para os participantes como para a comunidade e iii) têm como meta a inclusão e respeito mútuos (Villas-Boas et al 2015). Verifica-se assim que, embora cada instituição apresente a sua especificidade relativamente às A1's, todas apresentam consenso quanto a estes três pontos. A tabela a seguir, evidencia quem são os principais atores, responsáveis pela A1's.

Tabela 5 – Q.3 e Q.4- Atuação dos Profissionais (A1, A2 e A3)

<b>Descritores</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>
Identificação dos atores	Animadores Sociais e Educadoras de Infância (30)  Equipe Técnica e Educadoras de Infância (6)  Profissional externo e Educadoras de Infância (3)	Colaboradores internos (11) Assistentes Sociais (8) Psicólogos (4) Voluntários (3) Famíliares (3) Enfermeira (1) Gerontóloga (1)	“As restantes colaboradoras”; “Colaboradores Externos, voluntários e outros convidados”; “A equipa técnica (Psicóloga; Animadora e Educadoras)”; “As famílias dos utentes, comunidade e grupos convidados”.

Compreende-se que os profissionais, apesar de reconhecerem a necessidade de uma equipe multidisciplinar, evidenciam que os principais envolvidos nestas atividades são os animadores sociais e, por unanimidade, os educadores de Infância. Os demais, exercem o papel de apoio, quando necessário, ou são convidados.

Para melhor entender quais são os fatores de êxito nas Ai's e quais as principais preocupações, os inquiridos tiveram de indicar o que consideravam ser os fatores de sucesso e quais as principais barreiras, no desenvolvimento das atividades. Os resultados foram os seguintes:

Tabela 6 – Q.6 - Fatores de Sucesso (A1, A2 e A3)

<b>Descritores</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>
“Boas práticas”	Valores Afetivos (32)	Motivação/ disponibilidade (15)  Alegria (8)  Empatia/simpatia (5)  Respeito (3)  Bem estar (3)	“Motivação das pessoas afetas à atividade”  “A alegria vivenciada por todos”  “A empatia entre as gerações”  “Respeito e consideração pelos pontos fortes e conhecimentos de cada indivíduo”  “O bem-estar das crianças e dos idosos”
	Inclusão e Respeito Mútuo (28)	2- Partilha/troca de saberes (14)	“Interesse na troca de conhecimentos”

		Interação entre as gerações (14)	“A partilha e respeito e consideração pelos pontos-fortes/conhecimentos de cada indivíduo: sêniores e crianças”
	Planejar e executar as atividades (23)	Envolvimento/ Trabalho em equipe (18)	“Envolvência de todas as partes interessadas”  “Planificação conjunta da atividade”  “Ótimo relacionamento entre equipas”
		Parcerias (5)	“Parceria entre ambas as instituições”

Os fatores de sucesso elegidos estão em consonância com os conceitos de Boas Práticas, que segundo Lopes (2008) são práticas continuamente assumidas, refletidas e avaliadas, em ambiente de verdade, transparência e confiança; orientadas por uma preocupação essencial de efetivação dos direitos humanos da pessoa idosa, e também pelo objetivo da consequente realização pessoal e profissional de todos os dirigentes e colaboradores envolvidos.

Ao cruzarmos estes resultados, com os resultados obtidos na descrição dos objetivos, percebe-se que os aspetos didáticos, de saúde e cognitivos anteriormente indicados, praticamente não são mencionados nos fatores de sucesso, diferindo do que se revela nos constrangimentos apontados na Tabela 7.

*Tabela 7 – Q.7 – Constrangimentos (A1, A2 e A3)*

<i>Descritores</i>	<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Evidências</i>
Desafios e Influências	Planejamento e execução das atividades (13)	Conciliar as disponibilidades (7)	“Por vezes a dificuldade em dispor de dias compatíveis para realização da actividade.”
		Adequar as atividades a ambas as idades (6)	“Escolha de atividades que satisfaçam ambas as diferentes faixas etárias”
	F2-Limitações (38)	Saúde (11) Idosos (9), crianças (2)	“Alterações no estado de saúde dos idosos/crianças (impossibilidade temporária de realizar atividade se há alguma doença vírica em algum dos grupos).”

		<p>Meteorologia (8)</p> <p>Local para realizar atividade (7)</p> <p>Deslocamentos (7)</p> <p>Recursos Humanos (4)</p> <p>Recursos Financeiros (2)</p>	<p>“Condições climatéricas adversas à condição de saúde dos utentes”.</p> <p>“Falta de um espaço adequado (ao nível Institucional)”</p> <p>“Deslocação: disponibilidade da viatura e motorista”</p> <p>“Reduzida mobilidade de alguns idosos para se deslocarem à sala de estudo”.</p> <p>“Recursos humanos em falta”.</p> <p>“Recursos financeiros e humanos”</p>
	<p>Convivência e Respeito Mútuo (17)</p>	<p>Isolamento do idoso (5)</p> <p>Barulho das crianças (4)</p> <p>Timidez das crianças (4)</p> <p>Estereótipos (4)</p>	<p>“O isolamento ou pouca participação do idoso”.</p> <p>“O barulho das crianças para os idosos”.</p> <p>“Timidez por parte de algumas crianças em se relacionarem individualmente com a pessoa idosa”.</p> <p>“Medo/receio por parte da criança em relação ao idoso”.</p> <p>“Energia das crianças”</p> <p>“Não receptividade das crianças face à velhice”</p>

Os constrangimentos apresentados mostram-nos, além dos fatores limitadores acima expostos, que os profissionais encontram dificuldades no planeamento para conciliar as datas, ficando a velhice na dependência da disponibilidade do calendário das atividades de infância, bem como evidenciam as dificuldades encontradas em elaborar atividades que envolvam os interesses nas diferentes valências (idosos e crianças).

A avaliação das práticas intergeracionais é um fator a ter em consideração, sendo indispensável para garantir o potencial da implementação destes programas (Bostrom, Haatton-Yeo, Ohako & Sawana (2000). Conforme Tabela 10:

Tabela 10 – Q.9 e Q.10 – Avaliação (A1, A2 e A3)

Descritores	Categoria	Subcategorias	Evidências
Avali(ação)	Avaliação	Formal (17)	“Sim, plano de atividades, indicadores, metas, objetivos (nos respetivos impressos)”  “Ficha de Registo de Atividade DR 04.06”
		Informal (15)	“Não existe nenhum documento de avaliação, esta é feita a partir do feedback dos idosos e das crianças”; “Avaliação informal (recolha de impressões, opiniões, gostos)”
		Sem avaliação (6)	Não se aplica Não
	Divulgação	Sim (35) Facebook (26), Site Institucional (8)  Não (3)	“Facebook da Instituição”  “Site da instituição”  “Não costumamos divulgar nas redes sociais”

As avaliações formais com planos, metas e objetivos são mencionadas por 44,74% dos inquiridos. Próximo do mesmo percentual, estão as avaliações informais, através de breves relatos, coleta de impressões pessoais durante as atividades; registros fotográficos. A avaliação quantitativa e as avaliações em situações pontuais apresentam-se de seguida (39, 43% de ocorrências) e 15,83% dos inquiridos declararam não realizar nenhum tipo de avaliação.

Como complemento a esta análise, ao analisarmos os relatórios anuais das atividades, identificamos que as IPSS elaboram uma avaliação quantitativa maioritariamente. Ainda, não identificamos nenhuma avaliação feita em conjunto com reuniões dos representantes de todos os envolvidos em A1's. Três instituições demonstraram-nos a preocupação e a relevância dada à avaliação, uma vez que definem nos seus Planos Anuais o que se pode continuar a fazer, aquilo que se deve aprimorar e refazer.

## Síntese e discussão 4

As relações sociais intergeracionais circunscrevem a interação social e envolvimento social produtivo entre pessoas de diferentes gerações, confiadas ao processo de envelhecimento das sociedades. Soluções, novas ideias, estratégias e exemplos práticos são essenciais e representa um grande contributo para a visão de um envelhecimento ativo, e podem contribuir para a construção de uma sociedade onde as pessoas mais velhas estão mais integradas, socialmente mais incluídas, com benefícios para todos.

Conhecer e analisar as práticas intergeracionais realizadas pelas IPSS que dinamizam atividades envolvendo crianças e idosos no distrito de Aveiro, permitiu-nos perceber que existe a constante preocupação pelo respeito, promoção e defesa dos direitos humanos dos residentes, base fundamental do seu bem-estar e qualidade de vida. As atividades referidas ocorrem num ambiente de transparência e confiança; orientadas pela preocupação essencial de efetivação dos direitos humanos da pessoa idosa. Relativamente as crianças, elas são referidas como um forte apoio e incentivo para promoção do bem estar dos idosos.

Para os profissionais, estas práticas permitem ampliar a sua experiência educativa, trabalhar de modo mais inclusivo e com outros profissionais e pensar criticamente a sua atuação, numa perspectiva de ALV. As respostas também denunciam fragilidades conceituais e revelam a necessidade que estes profissionais têm em planejar e ou adequar atividades que atendam os interesses das crianças e dos idosos, bem como terem materiais específicos que subsidiem as Ai's. Desta forma, as conclusões obtidas por via dos dados analisados dão resposta aos objetivos através da discussão apresentada.

### *Para concluirmos*

Esta pesquisa, permitiu-nos conhecer as Ai's desenvolvidas em IPSS no Distrito de Aveiro e nos ofereceu ricos subsídios para implementação da segunda fase do nosso projeto investigativo que consiste em analisar os possíveis contributos no desenvolvimento de competências de diálogo intercultural dos envolvidos num projeto em parceria com uma instituição educativa que ofereça a dupla valência (criança e idoso).

As atividades apontam, entre outros aspetos, à interação das pessoas pertencentes a diversas culturas ou grupos, às dinâmicas que suscitam e à necessidade de gerir as diferenças. Portanto, investigar sobre o diálogo e a mediação intergeracional e intercultural, particularmente em relação à população idosa e as crianças, é crucial na perspectiva do contributo que dá para promover a construção de comunidades mais coesas, com maior capacidade de pertença, compreensão mútua e respeito entre as várias gerações e suas culturas, bem como elaborar um referencial de formação em contexto institucional de forma incrementar a sua qualidade, tornando-os mais relevantes e pertinentes para a construção de práticas contextualizadas de diálogo intergeracional. Fica assim realçado o contributo deste estudo para o conhecimento na área, bem como a sua relevância social.

## Referências

- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boström, A., Hatton-Yeo, A., Ohsako, T., & Sawano, Y. (2000). *A general assessment of Intergenerational Practices in the countries involved*. in A. Hatton-Yeo y T. Ohsako
- Costa, A. P., & Amado, J. (2018). *Análise de Conteúdo com software*. (A. P. Costa, F. N. de Souza, & D. N. de Souza, Eds.). Oliveira de Azeméis – Aveiro, Portugal: Ludomedia
- Coutinho, C. P. (2015) *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (3ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Davies, K., Tropp, L.R., Aron, A., Pettigrew, T. F., & Wright, S. C. (2011). *Cross-group friendships and intergroup attitudes: a meta-analytic review*. *Personal Soc Psychol.* 15 (4). 332-51. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21844287>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc. Retrieved from <http://bit.ly/2BH5r1e>
- Gawronski, B., Ye, Y., Rydell, R. & Houwer, J.D. (2014). *Formação, representação e ativação de atitudes contextualizadas*. *J Exp Soc Psychol.* 54: pp. 188-203.
- Gluth, S., Ebner, N. C., & Schmiedek, F. (2010). *Atitudes em relação aos mais jovens e adultos mais velhos: o diferencial semântico envelhecimento alemão*. *Int J Behav Dev.* 34 (2), pp. 47-58
- Jarrott, S.E. (2011). *Onde estamos e para onde estamos indo? Análise de conteúdo de pesquisa de avaliação de programas intergeracionais*. *Journal of Intergenerational Relationships* , 9 (1), 37 - 52 . doi: 10,1080 / 15350770.2011.544594
- Klimczuk, A. (2010). *A Declaración de Salzburgo ta un mundo multilíngue*. Education for tomorrow world. retrieved from 18 de fevereiro de 2020 in: <https://www.salzburgglobal.org/>
- Lopes, L.S.E. (2008). *Encontros Intergeracionais e a Representação Social. O que as crianças pensam dos velhos e a velhice*. Holambra - S.P: Setembro Editora.
- Randler, C., Vollmer, C., Wilhelm, D., Flessner, M., & Hummel, E. (2013). *Atitudes em relação aos idosos entre adolescentes alemães*. *Educ Gerontol*, 40 (3): 230-8
- Reggio, P., & Santerini M. (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.

- Sánchez, M. G., & Torrano, D. H. (2013). *Os benefícios dos programas intergeracionais desde a perspectiva dos profissionais*. SIPS - Pedagogia Social. *Rev Interuniversit.* 21 (3), pp. 213-3
- Spudich, D., & Spudich, C. (2010). *Welcoming intergenerational communication and senior citizen volunteers in Improving Schools*. 6 (5). 117-132.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Qualitative and Quantitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tova, G., & Nadav, G. (2014). *Knowledge Exchange, Social Interactions, and Empowerment in an Intergenerational Technology Program at School*. *Educational Gerontology*, 40 (8), pp. 597-617, DOI: [10.1080/03601277.2013.863097](https://doi.org/10.1080/03601277.2013.863097)
- Vanderven, K. (2011). *O caminho para a teoria intergeracional está em construção: uma história contínua*. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9 (1), pp. 22 - 36. doi: 10,1080 / 15350770.2011.544206
- Villas-Boas, Susana; Oliveira, A; Ramos, N; Montero, I (2015). *Elaboração de programas intergeracionais: desenho de perfil comunitário*. *Educação, Sociedade & culturas*, (44) 31-47)

# MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM CAMINHO, DUAS IDENTIDADES

**Adérita Fernandes** | Universidade da Madeira | aderita.fernandes@staff.uma.pt

**Fernando Correia** | Universidade da Madeira | fernandoc@staff.uma.pt

## Resumo

O Projeto de Doutoramento que agora se apresenta surge no âmbito do 3.º ciclo de estudos - Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica. O seu objetivo primordial é constituir-se um esboço, um plano de trabalho que contempla, de forma holística, a justificação do tema, os objetivos da pesquisa e o respetivo suporte bibliográfico, os procedimentos metodológicos e o local da investigação.

Assim sendo, a tese de Doutoramento intitular-se-á: «Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um caminho, duas identidades» e centra-se, portanto, na temática da formação inicial de docentes.

Refira-se que, atualmente, no acesso à carreira docente, a habilitação mínima exigida é o mestrado. Desta forma, a Universidade da Madeira contempla na sua oferta formativa ao nível do 2.º ciclo de estudos o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, habilitando, desta forma, os futuros docentes para dois grupos de recrutamento. Assim, face às especificidades de cada desempenho profissional, com as possíveis divergências e convergências na caracterização da sua identidade profissional, este tema pretende promover o debate em torno da possibilidade do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, após uma Licenciatura em Educação Básica igualmente comum, contribuir para a formação de dois profissionais diferentes: Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo.

Pretende-se, portanto, compreender de que forma uma formação inicial comum, que percorre os mesmo trilhos e caminhos, dá origem a duas identidades profissionais docentes.

A partir da análise do perfil específico de desempenho dos EI e professores do 1.º CEB, assim como do levantamento concetual de identidade profissional, pretende-se constituir um referencial teórico acerca das possíveis divergências e convergências (O que os afasta? E aproxima?) sobre o que é ser EI e professor do 1.º CEB. O contexto será aqui uma variável predominante nesta reflexão, na medida em que que a identidade profissional se constrói em interação com o meio. Por outro lado, e mais uma vez, retomar-se-á a questão da formação inicial e da sua influência na formação da identidade profissional docente.

**Palavras-chave:** formação inicial de docentes; Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; identidade profissional docente; Educador de Infância; Professor do 1.º Ciclo.

## Contextualização/ Enquadramento do estudo

Atualmente, as medidas legislativas políticas ditam que o ingresso na carreira profissional docente se faz mediante a frequência do 2º ciclo de estudos. Segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, a titularidade da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma Licenciatura em Educação Básica e de um subsequente mestrado em ensino nesses domínios. É na redação deste decreto que está igualmente plasmada a regulamentação do alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista, que passaram a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar e para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Está implícita à intencionalidade política o reconhecimento do 1º ciclo de estudos, a licenciatura, enquanto garantia de formação de base na área da docência. Ao 2º ciclo de estudos, mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo nos conhecimentos imprescindíveis à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelos grupos de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.

Mais uma vez, sobressai do discurso das políticas educativas, a assunção do valor e do impacto da docência na qualidade da educação, sublinhando-se, assim, que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente. As melhores práticas, o robusto conjunto de estudos internacionais e dados recolhidos sobre estas matérias apontam consistentemente para a importância decisiva da formação inicial de professores e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas.

Na realidade, múltiplos estudos internacionais recentes, divulgados tanto em publicações científicas como em análises e sínteses de organizações independentes, nomeadamente a OCDE e a Eurydice, têm vindo a revelar que o aumento do nível geral da formação de professores tende a ter um efeito mensurável e muito significativo na qualidade do sistema de ensino, tal como se registou notavelmente na Finlândia. Têm igualmente vindo a indicar que a profundidade do conhecimento dos professores sobre as matérias específicas que lecionam tem efeito expressivo na sua autonomia e segurança na sala de aula, traduzindo-se numa mais elevada qualidade da aprendizagem dos alunos. Finalmente, têm vindo a mostrar que a formação inicial dos professores nas matérias de docência é crucial e não é substituível pela formação profissional contínua, que obviamente não deixa de desempenhar um papel indispensável.

Importa, pois, numa lógica incremental, reforçar instrumentos que propiciem, a médio e longo prazo, ter nas nossas escolas os mais bem preparados, mais bem treinados, mais vocacionados e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar.

No caso específico da Universidade da Madeira, instituição com uma forte tradição e larga experiência na formação de professores, os alunos que aspiram ser Educadores de Infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, quando terminam o ensino secundário candidatam-se à Licenciatura em Educação Básica. Este ciclo de estudos visa a obtenção do grau de licenciado em Educação Básica e compreende 6 semestres (3 anos letivos) e 180 ECTS. Espera-se que ao longo da licenciatura os alunos desenvolvam capacidades de aprendizagem e espírito crítico no âmbito da educação básica e infantil, construindo uma visão global sobre as crianças e os seus contextos de vida e aprendizagem.

Os licenciados em Educação Básica estarão, por isso, aptos para o exercício de várias funções profissionais centradas nas crianças e rede de serviços que a assiste, tais como: atividades de enriquecimento curricular, atividades extracurriculares e de apoio à integração escolar. A conclusão desta licenciatura permite o acesso, entre outros, ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que confere a habilitação profissional para a docência nos níveis da Educação de Infância e do 1º ciclo do Ensino Básico. Assim, face às especificidades de cada desempenho profissional, com as possíveis divergências e convergências na caracterização da sua identidade profissional, este tema pretende promover o debate em torno da possibilidade do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, 2º ciclo de estudos, após uma Licenciatura em Educação Básica igualmente comum, contribuir para a formação de dois profissionais diferentes: Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo.

Existem diversos fatores, quer internos, quer externos que influenciaram na escolha do tema da investigação, no âmbito da tese de doutoramento. Devido ao contexto de atuação profissional, uma escola básica do 1º ciclo com pré-escolar, sempre considerei necessário e pertinente um trabalho de equipa, colaborativo e cooperativo, entre os educadores de infância e os professores do 1º ciclo, área em que exerço a minha atividade profissional. Este trabalho, que deverá ser levado a cabo nas escolas, tem, no fundo, o grande propósito de promover a articulação, a nível pedagógico, institucional e curricular, entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, tornando esta transição num contínuo pedagógico no que ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos diz respeito. Por outro lado, exerço funções docente no âmbito do ensino superior, no contexto das unidades curriculares de Prática Pedagógica II e III e Seminário de Reflexão sobre a Prática Pedagógica II e III. Tenho, assim, a oportunidade de orientar, supervisionar e contribuir para a reflexão profissional docente aquando dos estágios no 1º Ciclo do Ensino Básico dos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Relembre-se que o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico habilita as futuras docentes para as duas realidades profissionais e verificar o impacto desta formação, fazendo um possível levantamento das fragilidades e das potencialidades que daí advêm, associadas à minha perspetiva e realidade profissional, suscitou da minha parte muito interesse e curiosidade. Este projeto de investigação vem, portanto, ao encontro desta motivação pessoal.

Paralelamente, esta oferta formativa - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – é recente, daí que considere pertinente para a comunidade científica a identificação de uma problemática desta natureza, estudando-a em profundidade, procurando oferecer critérios válidos e revelantes para a reflexão sobre o impacto desta formação na construção do perfil docente. A originalidade tem aqui um fator de preponderância, pois, esta investigação pretende analisar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico numa perspetiva científica, pedagógica e relacional, que o desenvolvimento das competências da profissão docente, situada num paradigma humanista e personalizador, requer. Nas palavras de Alberto Sousa (2005) uma investigação constitui uma ação de se procurar aquilo que não se conhece, ou seja, investiga-se para conhecer, partindo do princípio fundamental que é esse conhecimento que irá contribuir para a produção e fundamentação das intervenções. Desta forma, a formulação do problema de investigação, traduz-se na questão - Como uma única formação dá origem a duas identidades profissionais diferentes?

Para que seja possível construir um cenário de resposta a esta indagação, foram definidos objetivos, que procuram nortear a pesquisa. Assim sendo, a principal preocupação será a de compreender como uma formação comum prepara dois profissionais diferentes. Almejando a prossecução desta meta, impõe-se situar a criação deste curso no enquadramento das políticas educativas. Afiguram-se como objetivos subsequentes a compreensão e análise da organização, implementação e monitorização do mestrado, num contexto específico, a Universidade da Madeira.

Por outro lado, importa também introduzir no estudo uma questão central no âmbito da formação de professores, diretamente relacionada com a identidade profissional docente, quer dos educadores de infância, quer dos professores do 1º ciclo. Além da matéria legislativa, torna-se pertinente compreender o que dizem acerca desta temática os mais variados e conceituados autores. Para isso, contribuirá em larga medida um levantamento exaustivo da revisão da literatura, até porque será com base neste referencial teórico que serão construídos os instrumentos de recolha de dados a aplicar junto dos sujeitos da investigação.

Por fim, pretende-se concluir e, acima de tudo, compreender como o mesmo curso contribui para a construção de duas identidades profissionais docentes.

## **Procedimentos metodológicos**

O desenho da investigação pretende ser um esquema das intenções de trabalho a desenvolver ao longo da investigação. Num primeiro momento, que corresponde à fase conceitual, procedeu-se à identificação e formulação do problema, foram definidas as questões de investigação e, conseqüentemente, os objetivos das mesmas. Nesta fase, iniciou-se ainda a uma pesquisa bibliográfica, no sentido de fazer um levantamento da revisão da literatura e enquadramento teórico, com o intuito de delimitar o domínio da investigação. Esta revisão teórica, que será complementada posteriormente, permitiu

também inserir o problema da investigação num quadro de referência teórico, cujo fundamento se inscreve no objetivo principal do trabalho bem como servir de suporte à parte empírica do mesmo. Posto isto, segue-se a fase metodológica, na qual será definido o tipo de estudo e serão escolhidos os instrumentos de recolha de dados.

A fase empírica destina-se à recolha e interpretação dos dados e à apresentação das conclusões finais. Poderão ser também apontadas algumas limitações do estudo, bem como sugestões para futuras investigações. O tipo de abordagem de investigação é determinado pela questão central e, conseqüentemente, pelos objetivos da investigação. Quer isto dizer que o processo (como?) organizar-se-á em função daquilo que pretendemos saber (o quê?). Trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva, que visa compreender e explicar a situação do objeto de investigação. Este tipo de investigação

tem o propósito da descrição do fenómeno em estudo, da especificação dos conceitos dele decorrentes e da elaboração de um quadro conceptual que, além de definir a perspectiva do estudo, serve de ligação entre os conceitos e a sua descrição (Reis, 2018, p. 77).

A investigação, cujo projeto agora se apresenta, insere-se no âmbito da pesquisa qualitativa, pois há uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzida em números nem requer a utilização de métodos estatísticos. O processo e o seu significado constituem o cerne da abordagem, na qual os dados são analisados indutivamente. A análise pretende ser, portanto, predominantemente descritiva, possibilitando uma melhor visão e compreensão do problema.

Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa ressalta a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Desta forma, na metodologia qualitativa as questões são formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Pretende-se compreender o comportamento humano, fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, numa perspectiva “a partir de dentro”. Ao invés do resultado, a investigação está orientada para o processo, baseando-se em métodos descritivos, indutivos, cujas conclusões não são generalizáveis. Os mesmos autores sintetizam, assim, cinco características da metodologia qualitativa:

1. A fonte direta de dados foi o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal. “Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).
2. A investigação qualitativa é descritiva. Ao longo de sucessivas observações, realizadas no contexto natural, os dados recolhidos adquirem a forma de palavras, valorizando a riqueza da sua análise, respeitando o melhor possível a forma como estes foram registados. “Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números”. (Bogdan & Biklen, 1994, p 48)

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. As duas características enunciadas anteriormente complementam esta que agora se enfatiza, na medida em que ao perceber a realidade pretende-se destacar o processo e não no produto final.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Recolher dados com o intuito de confirmar hipóteses está fora de questão no que à investigação qualitativa diz respeito. Neste tipo de investigação as peças do puzzle vão-se encaixando de “baixo para cima”, pois “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (idem, p. 50). Os autores declaram ainda que a análise dos dados eminentemente indutiva não pode ser comparada à construção de um quebra-cabeças, cuja forma final é conhecida à priori, mas sim de um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. Outra imagem ilustrativa do processo de análise de dados que os autores nos apresentam para que percebamos melhor é a de um funil, pois “as coisas estão abertas no início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (ibidem).
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Esta última característica evidencia a importância que é dada ao significado pelo investigador qualitativo. A apreensão das perspectivas dos participantes incluiu a preocupação de captar a dinâmica interna das situações, estabelecendo estratégias por forma a relevar as experiências do ponto de vista do informador.

O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado este não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bodgan & Biklen, 1994, p. 51).

O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, pois procura-se uma reflexão além do óbvio, do senso comum ou do quantificável. Visa-se a descoberta das causas para determinados comportamentos, atitudes, convicções, crenças. Assim sendo, tendo em vista a compreensão de fenómenos sociais complexos, o estudo de caso será a abordagem metodológica que melhor se adequa à natureza desta investigação.

O estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente [...] Mas tal pesquisa não equivale a simplismo, antes exige enquadramento teórico adequado, domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo (Duarte, 2008, p. 114).

Debruçar-se-á sobre uma situação específica e, uma vez que não é uma investigação baseada em amostragem, mas sim em proposições teóricas, as conclusões não podem ser extrapoladas nem generalizadas a outros fenómenos.

Este projeto de investigação ambiciona estudar uma realidade única, singular e particular, na tentativa de encontrar respostas para o como e porquê das questões inicialmente levantadas. Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (Yin, 2001, p.10).

Este procedimento metodológico revelou-se, portanto, pertinente e adequado, na medida em que o plano de investigação se centra no estudo pormenorizado e aprofundado, no seu contexto natural de uma entidade bem definida – o caso. Obedecendo a uma perspetiva da pesquisa holística (sistémica, ampla, integrada), o estudo de caso tem como objetivo compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade (Coutinho&Chaves, 2002).

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (Ponte, 1994, p. 3).

Ao utilizar esta abordagem metodológica importa definir alguns parâmetros que a caracterizam, pois, desta forma, o processo da investigação tornar-se-á mais claro e objetivo. Interessa, naturalmente, responder a questões como: o que é um estudo de caso? Quais as suas principais características? Que objetivos norteiam este método de investigação?

Assim, o estudo de caso surge na família dos planos qualitativos e é, de certa forma, uma estratégia de pesquisa largamente utilizada no que às Ciências Sociais diz respeito. Parte com duas premissas iniciais, amplamente associadas à investigação qualitativa, nomeadamente o como e o porquê. O investigador parte com o desejo de perceber situações que ocorrem num determinado contexto da vida real, em que o investigador não detém o controlo dos acontecimentos reais (Yin, 2001).

Num estudo de caso, pretende-se, portanto, investigar uma circunstância bem definida, o “caso”. Segundo Coutinho (2002) “quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, uma personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação!” (p. 223).

O estudo de caso ambiciona, portanto, estudar uma realidade única, singular e particular, onde não há lugar a generalizações, pois não se pretende estudar uma realidade para poder compreender melhor outras, mas sim aprender mais sobre um caso específico. “O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (Stake, 2012, p. 11).

No estudo de caso, os dados são tratados por excelência com base na interpretação. Na elaboração de um plano de trabalho, os pesquisadores qualitativos não limitam a interpretação à identificação de variáveis e ao desenvolvimento de instrumentos antes da recolha de dados. Na sua obra, Stake (2012) afirma que “a interpretação é uma parte essencial de toda a investigação” (p. 24).

Esta análise e interpretação de dados fazem-se com base naquilo que o investigador observa assim como nos dados que recolhe através de outros instrumentos de pesquisa.

Dada a sua natureza qualitativa, são compreensíveis as diferentes conceptualizações que se encontram na literatura da especialidade. Vejamos apenas alguns exemplos das definições de alguns autores de referência, citadas por Coutinho e Chaves (2002, p. 224):

(i) “O Estudo de Caso é a exploração de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto” (Creswell, 1994, p. 61)

(ii) “O Estudo de Caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas” (Yin, 1994, p. 13)

(iii) “É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos actuais (contemporary) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” (Yin, 1994, p. 9).

Através da leitura do artigo de Coutinho e Chaves (2002), constatamos a pluralidade de autores quanto à conceituação do estudo de caso, considerado uma investigação empírica (Yin, 1994) que se baseia no raciocínio indutivo (Bravo, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996) que depende fortemente do trabalho de campo (Punch, 1998) e que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 1994).

Quando se traça um caminho investigativo desta natureza, dever-se-ão considerar as suas principais características. Assim, segundo nos aponta Stake (2012) um estudo de caso é (i) um estudo holístico, na medida em que aprecia a globalidade do contexto, procurando a compreensão do objeto de estudo em si, em detrimento do que o diferencia dos outros, (ii) um estudo empírico, consubstanciado numa vasta e pormenorizada recolha de informações, recorrendo a uma variedade de fontes de informação, o que, para além de enriquecer o estudo, permite cruzar informações e descobrir novos dados e (iii) é um trabalho interpretativo. Relativamente a este aspeto, Eisner (1998) constata que o investigador

procura fundamentar a informação que recolhe, atribuindo-lhe sentido, ou seja, procura descobrir e compreender os significados que têm os factos para aqueles que os vivenciam.

Importa ainda ressaltar que o estudo de caso é um método de investigação que, nas palavras de Morgado (2019) concilia as seguintes dimensões: (i) descritiva – uma vez que uma parte considerável do processo incide na recolha e descrição de distintos aspetos do contexto investigativo, (ii) exploratória – revelando-se um processo flexível e aberto que se vai construindo e reconstruindo à medida que a investigação decorre, pois, ainda que o investigador desenhe um roteiro metodológico, ao explorar uma determinada realidade particular, poderá ser impelido a traçar novos rumos e (iii) interpretativa – ao invés de perseguir a relação causa-efeito, o investigador procura interpretar e compreender os fenómenos, a partir da conjugação das perspetivas dos diferentes intervenientes e da análise documental relevante para essa interpretação.

Em suma, o estudo de caso é um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar na complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s) (Morgado, 2019, p. 63).

Revisitando Stake (2012), realçamos, de entre uma variedade significativa de estudos de caso, três tipos de distintos de estudo de caso, em função do objeto de estudo, da especificidade da situação, temática, grupo a investigar e dos procedimentos metodológicos a privilegiar.

Quando um investigador manifesta um interesse particular por uma situação ou um caso específico, selecionando-o para estudo, com o objetivo de encontrar possíveis pistas para a sua resolução, o autor define esta situação como sendo um estudo de caso intrínseco.

Um estudo de caso é considerado instrumental quando se trata de uma situação em que o investigador sente uma necessidade de compreensão mais global sobre um dado assunto, aprofundando o seu conhecimento acerca do mesmo.

Por fim, o autor supracitado elege o estudo de caso coletivo, como sendo, segundo o próprio nome indica, um estudo em vários casos em simultâneo. Este tipo de estudo tem também um caráter instrumental, no entanto, verifica-se uma maior abrangência do processo de investigação, uma vez que se realiza em vários contextos distintos.

Por sua vez, Arnal et al., citados por Morgado (2019) apresentam igualmente uma sistematização mais minuciosa, distinguindo sete tipos de estudos de caso, nomeadamente estudos de caso institucionais, observacionais, histórias de vida, estudos comunitários, análises situacionais, microetnografia e estudos de caso múltiplos.

Mais do que analisar a definição dos autores, saliente-se que esta diferenciação permite constatar, de acordo com Morgado (2019), a “inevitável singularidade a cada situação em análise e, conseqüentemente, a necessidade de recorrer a diferentes formas de organizar a investigação e a distintos métodos de recolha, tratamento e análise de dados” (p. 67).

Como parte integrante de qualquer investigação e, em particular num estudo de caso, importam cumprir três grandes etapas.

Numa fase exploratória e, partindo da identificação/definição de um problema, cujo mote foi uma questão geradora, no qual os princípios da originalidade e do ineditismo são contemplados, importa considerar fortemente dois predicados caracterizadores do estudo de caso: ser uma investigação focalizada e uma investigação eficaz, cujo aporte analítico deverá gerar conhecimento novo sobre a problema em estudo.

Numa segunda fase, reservada à recolha de dados, esta etapa cumprir-se-á em função do objeto de estudo e dos objetivos da investigação. Assim, a escolha dos instrumentos de recolha de dados será determinada pela resposta às seguintes questões: Que tipo de informações a recolher? E qual a melhor forma de obter essas informações? Compete ao investigador selecionar os instrumentos que melhor se adequam ao estudo, no que diz respeito aos objetivos a cumprir, às questões de investigação, por forma a extrair o máximo de informações necessárias para responder à problemática da investigação e obter melhores dados. Aliás, Morgado (2019), citando Almeida e Freire (2000), lembra que a “qualidade informativa dos dados depende, em muito da qualidade dos instrumentos utilizados, o que, por si só, justifica o maior rigor na construção, aferição, validação e aplicação dos instrumentos” (p. 69).

O mesmo autor (idem) destaca a identificação do suporte teórico que corporiza a investigação, a definição do objeto de estudo, o levantamento das questões de investigação, o planeamento do processo, os instrumentos de recolha de dados utilizados, as estratégias de trabalho de campo, as ações desenvolvidas, as técnicas de tratamento e análise de dados e os resultados obtidos como “condições protocolares” que conferem validade e credibilidade ao estudo de caso. Por fim, a terceira fase de um estudo de caso diz respeito à análise, interpretação e divulgação dos resultados, culminando na redação da tese de doutoramento.

Ainda respeitante à metodologia deste projeto e, antes de evidenciar as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como as técnicas de tratamento e análise de dados, importa salientar o contexto e os participantes da investigação. No dizer de Coutinho (2011), “num estudo qualitativo a amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população” (p. 289).

Assim sendo, pretende-se estudar o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico. Os participantes serão, então, professores do 1.º CEB e Educadores de Infância, formados pela Universidade da Madeira neste curso específico e que se encontrem em exercício de funções nas escolas da Região Autónoma da Madeira. A decisão de escolher docentes em exercício de funções prende-se com objetivo primordial

deste estudo: averiguar o impacto da formação na construção da identidade profissional, entendida como o conjunto de comportamentos e atitudes, conhecimentos, destrezas e valores que constituem a especificidade de ser professor e desenvolvida a partir da interação dos indivíduos e o contexto.

No dizer de Morgado (2019), as técnicas e instrumentos de recolha de dados são elementos-chave no que à qualidade e êxito da investigação diz respeito. De Ketele e Roegiers advogam que a recolha de informações é um

processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade (1996, p. 17).

Assim, e respondendo aos objetivos e ao contexto da investigação, pretende-se utilizar as técnicas de análise documental e de inquérito, por questionário e por entrevista. A consulta e análise de documentos deverá prestar um bom serviço à investigação, enquanto fonte adicional de informações. Segundo Fortin (2009, p. 300) a documentação “permite ao investigador familiarizar-se com a história de um grupo social, com a sua cultura, com a sua organização ou com os acontecimentos importantes ligados à investigação”.

Bell (1997) acrescenta que a análise documental se pode utilizar em duas perspetivas diferentes: com o intuito de complementar, fundamentar e/ou enriquecer informações obtidas através de outras técnicas de recolha de dados e como técnica particular, na qual os documentos são, em si mesmo, o alvo do estudo. Neste projeto de doutoramento prevê-se a consulta documental no que diz respeito ao cumprimento do objetivo específico de compreender a organização, implementação e monitorização do mestrado. Tornar-se-á necessário consultar a legislação que sustenta a criação do curso de mestrado, bem como os planos de estudos, os programas das unidades curriculares e daí, juntamente com o referencial teórico, extrair relações com a construção da identidade profissional docente.

Relativamente aos inquéritos por questionário, pretende-se “recolher informação factual sobre acontecimentos ou situações conhecidas, sobre atitudes, crenças, conhecimentos, sentimentos e opiniões”, com vista a responder às necessidades particulares do investigador. (Fortin, 2009, p. 380). Por seu turno, os inquéritos por entrevista, principal método de recolha de dados nas investigações qualitativas, como testemunha Fortin (2009), assumem o compromisso de contribuir para a compreensão dos significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações (Morgado, 2019). Durante este processo, atente-se que o entrevistador deverá cumprir orientações em total acordo com o objeto de estudo bem como com o quadro teórico que lhe serviu de suporte.

Urge salientar que a qualidade dos instrumentos de investigação tem merecido uma atenção e preocupação crescentes, por parte dos investigadores, na medida em que o valor

científico dos instrumentos não pode ser descurado. Cabe, portanto, ao investigador considerar os procedimentos de validação dos instrumentos que utiliza.

De acordo com Yin (2001), no sentido de fazer frente ao problema de estabelecer a validade do constructo e a confiabilidade de um estudo de caso, o investigador deverá considerar a triangulação efetuada através da utilização de múltiplas fontes de evidência que convergem para o mesmo conjunto de factos, fenómeno ou estudo de realidade. Segundo o autor

a “vantagem mais importante [...] é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação [...] Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e apurada se se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (idem, p. 97).

Nas palavras de Coutinho (2008), a triangulação

consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar” (p. 9).

Stake (2012) refere que nos estudos de caso o investigador deve recorrer a uma ou mais do que uma estratégia de triangulação, de modo a aumentar a credibilidade do estudo. Desta forma, a triangulação das fontes de dados envolve a recolha de dados utilizando diferentes fontes, visando a garantia da validade e confiabilidade dos dados; a triangulação metodológica prevê a utilização de abordagens múltiplas, de distintos métodos: entrevista, análise de documentos, no âmbito de um estudo de caso, permitindo realçar ou invalidar as interpretações realizadas e aumentando a compreensão ou capacidade de explicação dos fenómenos estudados e na triangulação de teoria se inscreve a utilização de múltiplos autores na construção do referencial teórico do estudo, possibilitando uma maior profundidade e qualidade da investigação.

Quanto às técnicas de tratamento e análise de dados será utilizada a análise estatística, através da verificação da distribuição de frequência e das medidas de tendência central. Estes procedimentos de estatística descritiva resultarão dos itens do questionário que se estruturam em torno de variáveis mensuráveis, tendo por base uma lógica de análise e de relações que se estabelecem entre os dados. Será, no entanto, dada primazia à análise de conteúdo, refletida nas conexões entre a superfície dos textos, descrita e analisada e os fatores que determinam as suas características, deduzidas logicamente, nas inferências, que permitem dar o salto do nível descritivo para o nível interpretativo e na categorização,

traduzida na identificação sistemática de elementos ou categorias que permitem transformar todo o texto em unidade de significação, ordenando os dados de uma forma lógica e resumida. Chegada à etapa da análise e interpretação dos dados, deverá ser relevada três estratégias de análise, sintetizadas por Yin (2001):

1. fundamentação da análise dos dados em preposições teóricas, ou seja, recuperar e perseguir os pressupostos teóricos que deram origem ao estudo de caso
2. produção de explicações concorrentes, que consiste em delinear e testar explicações concorrentes na análise dos dados recolhidos
3. desenvolvimento de uma descrição do caso, pondo em evidência uma abordagem analítica que se baseia na elaboração de uma estrutura descritiva para organizar o estudo de caso.

Refira-se que relativamente ao estudo de caso, Morgado (2019) escreveu que, independentemente do contributo destas estratégias na análise e interpretação dos dados, a melhor forma de conduzir uma análise desta natureza é ter uma estratégia analítica que permita ao investigador sistematizar os dados a recolher e decidir sobre as técnicas analíticas a utilizar em cada situação.

Em jeito de conclusão, na perspetiva de Stake (2012) um estudo de caso é um exercício de profundidade que confere a “oportunidade de ver o que os outros ainda não viram, de refletir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de activar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos” (p. 150). O autor acrescenta ainda que “concluir um estudo de caso é a consumação de uma obra de arte” (p. 149).

## Referências

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (1997). Como realizar um projecto de investigação. Lisboa: Gradiva
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 15 (1), pp. 221-243
- Coutinho, C. M. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa; questões relativas a fidelidade validade. *Educação – INISINOS*, 12, 5-15.
- De Ketele, J. & Roegiers, X. (1996). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget

- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación naturalística y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Morgado, J. (2019). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, Vol.3, nº 1, 3-17.
- Reis, F. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos. Guia Prático*. Lisboa: Edições Sílabo
- Rodrigues, M. L. & Heitor, M. (Orgs.) (2015). *40 anos de políticas de ciência e ensino superior em Portugal*. Coimbra: Almedina.
- Stake, R. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa*. Porto: Edições ASA.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos (2ª edição)*. Porto Alegre: Bookman

### **Legislação consultada**

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema educativo). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Assembleia da República. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de setembro (Lei Orgânica do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores). Diário da República n.º 215/1998, Série I-A de 1998-09-17. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 194/99 de 7 de junho (Lei Orgânica do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores). Diário da República n.º 215/1998, Série I-A de 1998-09-17. Ministério da Educação. Lisboa

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro (Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior). Diário da República n.º 37/2005, Série I-A de 2005-02-22. Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior)). Diário da República n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24. Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário). Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 79/2014 (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário). Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa
- Lei n.º 38/2007 (Regime jurídico da avaliação do ensino superior). Diário da República n.º 157/2007, Série I de 2007-08-16. Assembleia da República. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 369/2007 (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprova os respectivos estatutos). Diário da República n.º 212/2007, Série I de 2007-11-05. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa



# DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**Valéria Freitas** | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT- Lisboa);  
valeriafreitaspereira@hotmail.com

**Teresa Vieira Lopes** | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT- Lisboa);  
teresavieiralopes@hotmail.com

**Luís Carvalho** | Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP- Porto)  
luiscarvalho@esenf.pt

## Resumo

Em pleno século XXI, e atendendo à conjuntura e evolução, torna-se essencial que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, onde prevaleça a equidade e o respeito pela diferença, sabendo que a heterogeneidade é sinónimo da diversidade e de mais-valia num sistema educativo. Falar de tudo isto é falar inevitavelmente de Educação Inclusiva. É falar de Direitos Humanos, de Educação para todos e cada um. Apesar de em Portugal ainda termos um percurso a fazer, o que temos feito é revelador de passos importantes e positivos. Os compromissos a que os professores têm sido envolvidos, com todo o quadro legal, permitiu perceber onde estamos e onde ainda nos falta chegar.

Neste novo contexto legislativo e os desafios constantes do sistema educativo, pretende-se clarificar conceitos sobre a educação inclusiva de modo a procedermos a uma intervenção que permita concretizar uma mudança de paradigma através de projetos de ação pedagógica promotores de atitudes educacionais positivas. 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 dos professores. Nesta perspetiva partimos do pressuposto que a mudança passa essencialmente pelos “Desafios epistemológicos e metodologia de intervenção na educação inclusiva” através da reestruturação e construção.

Falar em epistemologia pressupõe um conhecimento implícito em pesquisas anteriores que originam o desenvolvimento de novas tendências metodológicas. São estes fundamentos epistemológicos e metodológicos da investigação que conduzem a um produto científico. Há uma necessidade urgente de olhar o paradigma da complexidade que existe, nos nossos dias, na produção do conhecimento em geral. Em Ciências Sociais e em Ciências da Educação, a investigação fundamenta-se em supostos básicos epistemológicos que norteiam determinadas orientações e tradições investigadoras que se nomeiam de paradigmas. Os paradigmas assentam em diversas correntes filosóficas as quais direcionam as diferentes perspetivas na investigação educativa. A educação inclusiva não é exceção e necessita de superar alguns obstáculos epistemológicos, mas também analisar as bases e

fundamentos da metodologia de intervenção. O professor não pode deixar de assumir no modo de pensar e intervir na escola dado que, nas atitudes, há um assumir inequívoco numa lógica entre a prática, a ação e a reflexão. A nossa investigação caracterizou-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos dias de hoje na educação inclusiva.

Neste sentido resultou a necessidade de implementar um programa promotor de atitudes face à inclusão dos alunos de modo a que se introduzam também métodos pedagógicos inovadores com pressupostos éticos e um desenho de estudo, no qual tentaremos identificar as atitudes, formação, capacitação e autoeficácia dos professores em relação à inclusão de alunos como forma de intervenção nestes desafios epistemológicos e metodológicos da sociedade atual que nos obriga a um acompanhamento contínuo da conjuntura mundial.

**Palavras-chave:** Epistemologia, Metodologia, Inclusão, Atitudes, Ações, Formação Inclusiva de Professores.

## Introdução

Fazer ciência

"... não implica somente interrogarmo-nos a respeito da eficácia e do rigor formal das teorias e dos métodos disponíveis: obriga a que interroguemos os métodos e as teorias efetivamente utilizadas, a fim de determinar o que eles fazem aos objetos e os objetos que eles fazem..." (Nunes, A.S., 1977, p. 34)

Em pleno século XXI, e atendendo à conjuntura e evolução, torna-se essencial que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, onde prevaleça a equidade e o respeito pela diferença, sabendo que a heterogeneidade é sinónimo da diversidade e de mais-valia num sistema educativo. Falar de tudo isto é falar inevitavelmente de Educação Inclusiva.

A escola inclusiva vai dominar e lidar com esta interação com os outros ainda que com temas e áreas diferenciadas. O maior desafio que se coloca, atualmente, à escola, numa perspetiva de escola inclusiva, e presente na Declaração de Salamanca é o de "ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar, a todas, com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades" (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6).

O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece 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 respostas que lhes possibilitam 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.

De modo a operacionalizar o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, da educação inclusiva surge o reforço de autonomia das escolas com a aprovação em Conselho de Ministros do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho sobre a Autonomia e Flexibilidade Curricular do currículo dos ensinos básico e secundário. As escolas dispõem de autonomia para flexibilizar até 25% do currículo, possibilitando adaptar a gestão das aulas às necessidades individuais dos alunos e dos contextos locais bem como da implementação de planos de inovação que permitem flexibilizar em mais de 25% (Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho). Através do recurso aos domínios de autonomia curricular (DAC) potenciam-se as atividades e à interdisciplinaridade que permitem o desenvolvimento de aprendizagens através de projetos, criação de novas disciplinas com a possibilidade de se poderem organizar tempos e espaços de modo a potenciar e motivar a uma aprendizagem efetiva.

Com este novo enquadramento legal, pretende-se que, em conjunto com o decreto-lei n.º 54/2018 que regulamente a educação inclusiva, o Plano de Autonomia e Flexibilidade Curricular, promulgado pelo decreto-lei n.º 55/2018, haja uma gestão curricular de forma autónoma e flexível, produzindo para tal atitudes e ações de inovação pedagógica, fundamentais, enquanto instrumentos para o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade, nas respostas efetivas às necessidades de todos os alunos, de acordo com o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Pela sua abrangência, trata-se não só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança na conjuntura escolar, já que os apoios podem significar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, assim como utilização de tecnologias de apoio.

O presente artigo insere-se no âmbito do tema “desafios epistemológicos e metodologia de intervenção na educação inclusiva” e resultou de duas investigações com pontos de focagem comuns. Esta temática adquire centralidade e pertinência investigativa atendendo a que “representa uma outra maneira de «ler» o real, diferente da do senso comum. Implica um, outro «código de leitura»; implica, portanto, a construção de outros «objetos», que não os que nos servem para «ler» o real do dia-a-dia”, (A. Sedas Nunes, 1977), e à necessidade de identificar as atitudes dos professores face à inclusão.

Deste ponto de vista, no domínio da educação 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.

Inclui este artigo esta nota introdutória que o fundamenta e ainda duas partes. A primeira parte compreende os desafios epistemológicos e a segunda parte o estudo empírico, etimologicamente falando, a metodologia que retrata os caminhos a seguir na

investigação, as orientações e paradigmas em que estas se sustentam e pelos quais se regem. Bem como uma metodologia de intervenção decorrente dos resultados esperados, nesta investigação, através da triangulação dos dados, do questionário e escala AFI (adaptada) e do *focus group*. Produzimos e recomendamos um programa de intervenção/ação para capacitar os professores de atitudes educativas positivas face à inclusão.

Por fim, nas conclusões apresentamos os principais objetivos da sistematização e desenvolvimento do estudo no contexto das diversas teorias sobre as atitudes educacionais na inclusão de alunos bem como novas linhas de investigação que possam complementar este estudo e contribuir para melhorar as práticas educativas onde haja o compromisso e a responsabilidade da construção de uma escola cada vez melhor e cada vez mais inclusiva.

## **Fundamentos epistemológicos e procedimentos metodológicos na educação inclusiva**

Os fundamentos epistemológicos e metodológicos de uma investigação conduzem a um produto científico cujas características, como refere Nunes,

“Dependem da natureza e do enquadramento estrutural do sistema social de produção de conhecimentos que os produz. Na verdade, a estrutura e a dinâmica das relações internas e externas destes últimos têm diretas e fortes incidências em qualquer dos quatro níveis precedentemente distinguidos: o dos fins ou objetivos em última análise visados, o dos problemas de investigação escolhidos, os das variáveis relevantes selecionadas e dos métodos e técnicas utilizadas.” (1977, p. 33)

A principal ideia dos fundamentos epistemológicos e metodológicos centraliza a necessidade de abandonar o modelo de escola tradicionalista, dos referenciais padronizados de avaliação, da seleção e da hierarquização do conhecimento já tão esgotado e datado. Há a necessidade de arquitetar a construção de uma escola que assente, efetivamente, em percursos diferenciados e construtivos, que potencie, valorize e integre as diferentes áreas do conhecimento e os vários processos de ensino e aprendizagem. Deste modo as abordagens adotadas na mudança de paradigma da educação inclusiva, o desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível, no acesso ao currículo, constituem-se como opções.

Pretendemos explicar a forma como o nosso estudo está organizado, tornando-se pertinente caracterizar como utilizamos os diversos procedimentos e a tipologia do tratamento de dados efetuada, para dar resposta às questões em estudo.

No recurso ao desenho metodológico, optamos por uma estratégia quantitativa com recurso também a um instrumento qualitativo, atendendo à complexidade da realidade em

estudo. O presente artigo apresenta o produto da investigação quantitativa que, com a ajuda do questionário e escala Atitudes face à inclusão (AFI, adaptada), nos possibilitou 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. E uma investigação qualitativa, através do *focus group*, que é um processo “ambíguo, moroso, reflexivo” (Afonso, 2005, p. 118).

Iniciámos a apresentação do estudo com a problemática, sendo delineados os procedimentos metodológicos para dar resposta à questão: Quais as atitudes educacionais dos professores face à inclusão?

Partindo dos objetivos delimitados, e de um conjunto de pressupostos inerentes à revisão da literatura, propusemo-nos a dar resposta ao problema de investigação, procurando colaborar para a compreensão da importância das atitudes dos professores no processo de inclusão dos alunos e identificar as variáveis que influem e demarcam as suas atitudes no processo da educação inclusiva, 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 destes alunos. Independentemente das atitudes (sejam positivas ou negativas) que os professores exteriorizem estarão associadas com a formação de valores, de conceitos ou preconceitos, das futuras gerações. Para tal, incluímos nestas investigações, numa perspetiva quantitativa, os professores (1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, ensino secundário) e educação especial, ao nível do país, em concertação com os objetivos dos estudos implementando numa metodologia assente na recolha de dados a partir de um questionário e escala AFI (adaptada). A análise dos dados estatísticos do questionário e escala AFI (adaptada) foi efetivada com recurso ao programa SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*. E numa perspetiva qualitativa o recurso ao *focus group*, com professores de diferentes ciclos de ensino, efetuando-se uma categorização manual através da conceção de um registo e de um sistema de codificação. Para concretizar o trabalho manual de registo utilizamos o processador de textos do Word (Microsoft Office XP).

No que se refere ao *focus group* o painel dos intervenientes foi constituído por doze professores, dois de 1.º ciclo, dois de 2.º ciclo, dois de 3.º ciclo, dois de ensino secundário e 4 de educação especial.

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 dado a importância que tem para a escola inclusiva, onde queremos que todos possam ter um lugar de pleno direito.

A questão que orientou esta investigação constituiu uma inquietação e uma curiosidade constante no espírito desta investigação.

Na componente empírica da pesquisa que traçámos, originada pelas questões sobre a inclusão com as quais nos apresentamos diariamente na nossa atividade profissional e pela insatisfação verificada por parte de alguns professores face à inclusão, os objetivos que

pretendemos atingir poderão equacionar-se de modo a identificar as atitudes educacionais dos professores face à inclusão, bem como as dificuldades que os professores sentem para promover a educação inclusiva e relacioná-las com o seu percurso e necessidades de formação. É deste modo que propomos um programa promotor de atitudes educacionais face à inclusão.

O estudo procurou retratar e aprofundar o fenómeno das atitudes dos professores face à inclusão e assentou numa metodologia mista, onde pretendemos harmonizar os métodos e técnicas de recolhas de dados característicos de cada uma das abordagens.

Os intervenientes na amostra da investigação, responderam a um questionário e escala AFI (adaptada) confidencial e procedeu-se à análise dos dados dos respondentes que se relacionaram com as variáveis pessoais e profissionais, utilizando para o efeito ferramentas de estatística descritiva. A análise qualitativa foi o resultado dos dados obtidos da aplicação do focus group, colocada por categorização, tendo como foco a sintetização de resultados, que posteriormente foram colocados em pontos de contingência (comuns). Após a conclusão da discussão dos dados obtidos no focus group, procedeu-se à triangulação. Utilizamos a triangulação de dados que consiste na utilização de várias fontes de informação sobre o mesmo objeto de conhecimento para poder comparar a informação recolhida e que pode incluir três subtipos: tempo, espaço e pessoa.

Iniciando na questão de partida de conhecer as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos, como se comprova nestes estudos, e aos objetivos definidos análogos de relacionar variáveis académicas com o tipo de atitude e com o tipo de relações existentes entre formação e atitudes educacionais. Torna-se necessário relacionar variáveis académicas com o tipo de atitudes educacionais exteriorizadas pelos professores dos diferentes níveis de ensino. Torna-se, ainda, necessário verificar se a formação inicial recebida tem influência nas atitudes manifestadas por estes, identificar as principais dificuldades dos professores, na sua prática diária para que sejam promotores da educação inclusiva, verificar a utilização de recursos didáticos diferenciados e compreender a importância da pedagogia diferenciada no percurso dos alunos de modo a promover uma efetiva inclusão. Nesta linha metodológica resulta a necessidade de implementar um programa promotor de atitudes face à inclusão dos alunos.

O recurso a estes instrumentos foi enriquecedor e motivador na proposta de um programa promotor de atitudes face à inclusão dos alunos. Foi positiva a opinião, pelos intervenientes, da necessidade de mudança de atitudes com recurso a ações pedagógicas que lhes servissem de alavanca e lhes permitissem adquirir competências possibilitadoras da inclusão de todos os alunos. As ações de formação generalizadas e específicas mediante a necessidade da escola, partilha e até mesmo tempos letivos de troca de experiências e produção de materiais conjuntos seriam potenciadores de uma inclusão de qualidade. Na verdade, as atitudes dos professores seriam mais positivas se existissem ações pedagógicas que lhes servissem de suporte e lhes conferissem uma segurança que sozinhos não conseguem.

A utilização destes métodos nesta investigação científica, estão disponíveis para se adequarem aos diferentes processos de investigação, ajudando na existência de um conjunto de mecanismos e procedimentos científicos com o objetivo de superar as dificuldades e os problemas no percurso da construção do conhecimento, e um deles é a triangulação. A triangulação é uma ferramenta útil ao pesquisador de modo a aumentar a confiabilidade dos resultados da sua pesquisa e das suas conclusões que se referem à produção de conhecimento e não unicamente ao seu resultado.

A triangulação dos nossos resultados completou um dos eixos centrais do presente estudo na medida em que serviu de aprimoramento bem como, permitiu apreender o fenômeno em diferentes níveis considerando que o objeto do nosso estudo, atitudes dos professores, é considerado complexo e sensível de estudar. Em resultado da análise dos dados adquiridos dos diferentes instrumentos utilizados e após comparação e cruzamento de resultados, conseguiremos obter conclusões capazes de explicitar a realidade sobre as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos.

Os resultados demonstraram que os inquiridos sentem que às escolas ainda faltam os meios, recursos organizacionais e de gestão necessários para a verdadeira inclusão. A par deste enfoque há ainda a responsabilidade do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, numa perspetiva de escola inclusiva que implica que haja além de todos os meios necessários uma atitude positiva e ações diversificadas à inclusão de todos os alunos.

A partir das inferências conseguidas, foi formulado uma proposta de programa que acreditamos ser promotor de atitudes positivas face à inclusão. A pertinência do programa, dado o estudo explanado nestas investigações, sustentado nos resultados alcançados no questionário e escala AFI (adaptada) e na validação obtida pelo focus group, propõe-se a um programa de intervenção/ação para capacitar os professores de atitudes educativas mais inclusivas. Torna-se essencial potenciar atitudes e ações positivas nos professores. Deste modo a proposta deste programa não é mais do que um indicador que poderá ser um programa norteador e servir de apoio aos agrupamentos. É um documento aberto e flexível dada a especificidade característica de cada contexto educativo, no entanto, justifica as opções diferenciadas na implementação do novo regime jurídico de educação inclusiva.

Ao concretizarmos este quadro de propostas que requerem mudanças e ajustamentos a nível de toda a escola, tanto a nível organizacional como a nível pedagógico e curricular, na nossa perspetiva, só serão exequíveis se constituírem uma opção estratégica de política educativa dos agrupamentos.

Neste sentido, a metodologia do programa de intervenção/ação tem como objetivo a concretização de ações que permitam momentos e tempos necessários de (re)interpretação, de reflexão conjunta que permitam a apropriação de fundamentos, princípios, modelos de resposta e pedagógicos bem como de capacitação e formação de todos, que permitam processos coletivos de aprendizagem e desenvolvimento profissional que sejam facilitadores e bem-sucedidos na promoção de uma verdadeira Educação Inclusiva.

## Conclusão

“É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela!” (Mantoan, 2003, p. 8)

Com esta investigação pretendemos contribuir para potenciar a evolução dos estudos realizados sobre a Educação Inclusiva, no âmbito do tema das atitudes 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.

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. O contributo da análise para a literatura em matéria de educação inclusiva consiste numa abordagem estruturada para examinar um número significativo de estudos sobre o assunto. Salientamos o mais recente compromisso do Marco de Ação da Educação, 2030, rumo a uma educação inclusiva de qualidade, equitativa para todos (UNESCO, 2017, p. 88), de implementar, com caráter de urgência e poucos recursos, uma agenda de Educação única e renovada, que seja holística e reveladora de um caráter ousado e muito ambicioso, ao preconizar que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades independentemente das suas necessidades.

A educação inclusiva trouxe e trará consigo mudanças fortemente significativas naquilo que se espera ser uma nova cultura de escola. A complexidade da tarefa deve-se ao facto de a escola não ter sido educada para ser inclusiva e o processo de a tornar inclusiva para todos os alunos é uma tarefa difícil e que não se pode resolver com algumas medidas, ainda que saibamos que se pode adequar através de um conjunto articulado, persistente e direcionado de ações que atuem na atitude das escolas e dos professores. É hoje consabido que medidas políticas, medidas de formação e de programas ou projetos de apoio que se podem desenvolver nas escolas são medidas que poderão aprofundar a inclusão. A educação inclusiva tende a ser vista como um desafio exigente, que impõe mudanças significativas à organização e à ação dos profissionais, particularmente em relação às atitudes dos professores.

A estes desafios globais que foram apresentados pelo programa do XXI Governo Constitucional, Portugal respondeu com um conjunto de políticas públicas de educação conjugada com as necessidades e indicadores nacionais. Assumiram necessariamente um quadro normativo apropriado com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, onde se inclui o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, com as Aprendizagens Essenciais, a Autonomia e Flexibilização Curricular, a Estratégia Nacional de Educação Para a Cidadania, e o novo regime de Educação Inclusiva, consubstanciados no Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de junho cuja prioridade reside na “concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (DL 54/2018, de 6 de julho, de 2018).

A escolha do tema em estudo “desafios epistemológicos e metodologia de intervenção na educação inclusiva” surgiu para dar resposta a uma problemática que cada vez mais afeta o sistema educativo e que está relacionado com a atual conjuntura nacional e internacional que é apresentada aos professores e gerido por eles nas escolas. Da reflexão sobre esta visão, tornou-se imperativo aprofundar os conhecimentos sobre os fatores que contribuem para a promoção de uma escola inclusiva. Dos resultados coincidentes das investigações efetuadas, estes evidenciam diferentes aspetos da inclusão, a curto e a longo prazo em que a análise possa ser útil para diferentes partes interessadas no domínio da educação e a diferentes níveis.

Assim, explicitamos as principais conclusões que a nossa investigação conjunta permitiu aferir: As atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos e todo um conjunto de fragilidades que os professores sentem no todo do conceito escola. A necessidade de um programa promotor de atitudes educacionais face à inclusão com ações diversificadas, devidamente estruturadas e com uma linha condutora possibilitadora de resultados positivos. A criação destes programas de ação/ intervenção potenciadores de conhecimento e de novas ações serão propícios a novas aprendizagens e a práticas de intervenção inovadoras. Sente-se por parte dos professores a importância da criação e desenvolvimento de alguns referenciais e/ou dispositivos orientadores e reguladores que facilitem a operacionalização da legislação, em complemento dos já constantes no Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018) e das versões das FAQS já disponibilizadas (Prata, 2018).

A título conclusivo simplificado do nosso estudo conjunto limitamo-nos às considerações gerais, atendendo aos objetivos delineados. Assim podemos concluir que as metodologias utilizadas (quantitativa - questionário e escala AFI (adaptada) e qualitativa - *focus group*) permitiram verificar um conjunto de variáveis que, por diversas razões e enquadramentos, influenciam as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos. O recurso à triangulação surgiu como forma de amenizar problemas de credibilidade nas pesquisas, ao adotar como estratégia de investigação, diferentes métodos para obtenção de informações. Dessa maneira, esse trabalho pretende estender estes contributos científicos aos achados dos estudos futuros sobre o assunto. Estamos, com toda a humildade investigativa, conscientes que com este pequeno contributo há, ainda, um percurso imenso que nos falta percorrer para uma verdadeira escola inclusiva.

A Educação Inclusiva criou uma enorme responsabilidade às escolas e por consequência aos professores, ao assumir a responsabilidade de educar todos, há o efetivo desejo da inclusão. Ainda assim não nos podemos descomprometer da questão: “O que nos falta para continuarmos a caminhar para uma Educação Inclusiva?”. Este caminho de progresso não pode ser feito sem assegurar a solidez do que já foi conseguido, no entanto as escolas têm de reorganizar e potenciar recursos organizacionais, materiais e humanos que dispõem. Mas certamente que assegurar o que se tem não será suficiente sem a mudança de atitudes dos professores. Não poderemos imaginar a possibilidade da concretização de uma escola para todos, quando muitas das vezes nos esquecemos de ouvir a voz do “todos” que também são os professores.

## Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M., 1998. *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nunes, A. S. (1977). *Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, Coleção Análise Social.
- Prata, M. (2018). *Perspetivas sobre a Educação Inclusiva: Olhares sobre a nova lei*. (pp. 27-32). Revista da PróInclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.
- UNESCO (2017). *Diversity, Dialogue and Sharing... Online resources for a more resourceful world*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all Brasília* (p. 88). UNESCO.
- Decreto-Lei n. ° 54/2018, de 6 de julho (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Ministério da Educação e Ciência*.
- Decreto-Lei n. ° 55/2018, de 6 de julho (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. *Ministério da Educação e Ciência*.
- Portaria n. ° 181/2019 de 11 de junho (2019). Gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base. *Ministério da Educação e Ciência*.

# OLHANDO DIVERSIDADES NA SALA DE AULA REGULAR: CONCEÇÕES DE DOCENTES DE 2ºCEB SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA<sup>11</sup>

Helena Inês | Universidade do Minho, e Agrupamento de Escolas 4 de Outubro (PORTUGAL) | [helenaines@sapo.pt](mailto:helenaines@sapo.pt)

Filipa Seabra | LE@D, Universidade Aberta, e CIEd-UMinho (PORTUGAL) | [fseabra@uab.pt](mailto:fseabra@uab.pt)

José Augusto Pacheco | Instituto de Educação da Universidade do Minho (PORTUGAL) | [jpacheco@ie.uminho.pt](mailto:jpacheco@ie.uminho.pt)

## Resumo

A proposta de comunicação insere-se no contexto de um Doutoramento em Ciências da Educação, em fase de conclusão, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, e tem como epicentro o modo como a diferenciação curricular e pedagógica é perspectivada por docentes do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em função da sua formação inicial e contínua, quando confrontados com a gestão curricular do trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Guiados por esta inquietação, definimos diversos objetivos, um dos quais será aqui abordado: *Analisar as conceções dos docentes visados sobre o trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades*. Com o intuito de responder aos objetivos traçados, optámos por uma metodologia de carácter interpretativo, com recurso a métodos mistos. No contexto da presente comunicação, apresentamos exclusivamente dados recolhidos por questionário e sujeitos a análise estatística. Essa análise versa sobre dados conseguidos a partir da aplicação de um questionário fechado a professores de ensino regular de 2º CEB. Os resultados apontam para uma preocupação crescente com a gestão das diversidades, particularmente dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, perceptível nas conceções e posições dos inquiridos abertas à mudança, potenciadoras de um clima favorável à inclusão escolar e à dinamização de práticas curriculares e pedagógicas mais inclusivas. Com efeito, os inquiridos defenderam um ensino e tarefas diferenciados, pensados a partir do aluno. Contudo, apesar da importância da colaboração entre docentes ter sido assumida, a sua prática regular ainda não aparenta estar plenamente consolidada. Por outro lado, a avaliação não mostrava ainda sinais claros acerca do envolvimento do aluno e do seu encarregado de educação. Em suma, a gestão curricular e pedagógica das diversidades, particularmente dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, pareceu-nos evidenciar alguma décalage entre o discurso teórico-legal e as práticas implementadas em sala de aula regular, revelando

---

<sup>11</sup> A presente investigação conta com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

que continuamos em tempo de mudança, bem como à procura de respostas apropriadas e eficazes.

**Palavras-chave:** Formação docente, Gestão de diversidades, Inclusão.

## Introdução

Nas salas de aulas atuais estão presentes múltiplas diversidades de que fazem parte alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Estes alunos apelam a um trabalho particularmente refletido e personalizado por parte dos seus professores, pelo que as conceções destes agentes se revestem de uma importância central, na medida em que impactarão nas suas decisões curriculares e pedagógicas. Esta relação foi tida em conta num objetivo da investigação, que será aqui abordado: *Caracterizar as práticas curriculares e docentes de professores do ensino regular do 2.º CEB, direcionadas a alunos com NEE.*

Esclarecemos que, apesar da publicação do Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho, que extinguiu a terminologia “NEE” (Necessidades Educativas Especiais), coabitam as duas designações na nossa investigação. Esta coexistência decorre do facto de a elaboração e aplicação dos instrumentos de recolha de dados serem anteriores à publicação do normativo referido, estando, portanto, ancoradas ao decreto então em vigor (Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro).

Num primeiro momento, faremos uma breve referência a linhas teóricas que sustentaram a nossa investigação. Os dados resultantes da aplicação de um questionário fechado a professores de 2º CEB serão de seguida apresentados. Por fim, refletiremos acerca dos dados conseguidos, elaborando algumas conclusões.

## Diversidades: denominador comum das escolas do século XXI

As diversidades caracterizam a escola pública do século XXI. No seio desta heterogeneidade, a conceção de currículo único deixou de servir, por não ter conseguido responder eficazmente aos públicos escolares diversificados, resultantes do reconhecimento do direito à educação de qualidade com e para todos (Valente, 2015). Todos têm hoje o direito não só a frequentar a escola pública, como também a nela aprenderem, pelo que o ensino de qualidade configura uma preocupação central nas agendas educativas contemporâneas, representando, aliás, um dos objetivos de desenvolvimento sustentável da UNESCO para a Agenda da Educação 2030- ODS 4- Educação de qualidade- Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2017a). À validação destes direitos, emparelhou-se o reconhecimento da adequação de um ensino diferenciado para gerir apropriadamente as diversidades. Em consequência, diferenciar o currículo e as práticas pedagógicas em sala de aula de ensino regular revela-se urgente para prevenir a exclusão e gerir com sucesso as diversidades (Jung, 2002). Diferenciar está, portanto, intrinsecamente conotado com

diversidade e singularização. A gestão curricular e pedagógica é, portanto, uma condição necessária ao sucesso escolar e pessoal e ocorre a diversos níveis de decisão, correspondendo a opções escolares e pedagógicas (Pacheco, 2014), tomadas por agentes educativos decisivos- os professores. Nesta linha, as suas perceções acerca do conceito de educação inclusiva pareceram-nos cruciais, dada a sua implicação no desenvolvimento de práticas docentes inclusivas. Com efeito, a reinvenção curricular, com ponto de partida nas diversidades, potenciará a inclusão que “assenta em 4 eixos essenciais, a saber: i) é um direito fundamental; ii) obriga a repensar a diferença e a diversidade; iii) implica repensar a escola (e o sistema educativo); iv) pode constituir um veículo de mudança social” (Seabra, Neiva & Ferreira, 2017: 291). Porém, como advertiu Filipa Seabra (2017: 763), “a democratização requer, não apenas uma oferta que possa ser frequentada por uma diversidade de públicos, mas também que esteja direcionada a responder às suas reais necessidades”, reforçando-se a relevância da noção de singularização.

### **Opção metodológica: questionário fechado**

Com vista a darmos resposta aos objetivos do nosso estudo, optámos por uma metodologia de carácter interpretativo, com recurso a métodos mistos.

No contexto da presente comunicação, apresentaremos dados conseguidos a partir da aplicação, a professores de 2.º CEB, de um questionário fechado. Os dados foram analisados estatisticamente com recurso ao SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences, versão 24.0.*).

A pesquisa e revisão da literatura levaram-nos ao encontro de uma dissertação de mestrado defendida em 2011 pela investigadora Maria Deolinda Silva, e que versava sobre Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. No decurso da consulta deste estudo, verificámos que a investigadora tinha adaptado e aplicado um questionário criado anteriormente, em 2002, por Manuel Loureiro (coordenador), Isabel Costa, Maria José Ribeiro e Maria de Lurdes Alcaface, no âmbito de um Relatório Final do Projecto Contextos Inclusivos: das Atitudes aos Comportamentos. A consulta ao questionário modificado pela estudiosa revelou pontos comuns com o nosso estudo e despertou, naturalmente, a curiosidade em acedermos ao questionário original, assim como a solicitarmos a permissão para nos basearmos em ambos os instrumentos (original e adaptação). Obtidas as autorizações dos autores, procedemos a uma adaptação dos instrumentos aos nossos desígnios e ao público visado (docentes de ensino regular do 2º CEB), tendo emergido a versão a aplicar, destituída de questões que não se enquadravam nos nossos propósitos, e reforçada com perguntas do nosso interesse.

Num primeiro momento, o questionário foi distribuído em papel na escola que corporizou o nosso estudo de caso. Contudo, não entendemos o número de questionários devolvidos como suficiente, pelo que, com vista a obtermos mais respostas, optámos por criar outra oportunidade de recolha, elaborando um formulário digital, que foi divulgado junto

de duas escolas do concelho de Loures, uma escola da região sul e escolas do Observatório do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Obtivemos, então, 50 respostas válidas, numa (modalidade combinada- papel e divulgação online).

A nossa amostra foi constituída por 50 professores de 2ª CEB. Os participantes foram maioritariamente do sexo feminino (78%). A faixa etária mais representada situou-se entre os 50-59 anos (38%). A quase totalidade era licenciada (96%). Somente 28% dos inquiridos detinha uma formação complementar. Em média, o tempo total de serviço dos participantes foi de 23 anos, o tempo de serviço na escola, de 11 anos, a experiência com alunos com NEE, de 15 anos e o número de alunos com NEE por docente, 9.

O questionário era composto por duas partes:

Parte 1: dados pessoais e profissionais, que permitiram definir onze variáveis:

- V1- sexo;
- V2- idade;
- V3- formação inicial;
- V4- grupo de recrutamento;
- V5- outra formação;
- V6- tempo total de serviço;
- V7- tempo de serviço na escola do inquirido;
- V8- área geográfica da escola do inquirido;
- V9- número de anos de experiência no trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem/ incapacidades;
- V10- número total de alunos com dificuldades de aprendizagem/ incapacidades por docente;
- V11- tipologia das dificuldades de aprendizagem/ incapacidades.

- Parte 2: Declarações a apreciar, com uma cruz (50 itens) - 3 posições: *Concordo*; *Concordo em parte*, *Não concordo*.

Os 13 itens do domínio- *Conceito de Educação Inclusiva*- desenharam 4 categorias, propostas por Loureiro *et al* (2002), que seguimos.

### **Conceito de educação inclusiva: análise descritiva e inferencial**

Começamos a nossa análise dos resultados do domínio Conceito de Educação Inclusiva, correlacionando cada item com o total (demais itens) do domínio, de modo a avaliar ou estimar até que ponto cada item/enunciado o media de forma equivalente, isto é, determinámos o grau de consistência interna da categoria- alpha de Cronbach ( $\alpha$ ). Quanto maior for a correlação positiva entre itens/ enunciados, maior será a consistência interna (Fortin, 2003). O valor de consistência interna obtido foi de 0,07, revelando-se inaceitável (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Este valor não impossibilitou a aplicação do inquérito, mas impôs cuidados na análise: “As análises a realizar com base nos questionários deverão centrar-se numa visão mais qualitativa item a item, com a intenção de compreender as

perspetivas e comportamentos dos professores, e não de extrapolar modelos” (Seabra, 2011: 163).

Procedemos, numa primeira fase, à análise estatística descritiva das respostas do questionário (Gráficos 1, 2 e 3).

Em relação ao domínio aqui apresentado, percebemos uma clara prevalência da posição que defendia a frequência de todos os alunos na escola (item 2), com 84% de respostas obtidas a favor desta afirmação. Contudo, este realce mitigou, quando a pergunta incorporou a exigência legal (item 3). Efetivamente, 42% concordou em parte e 38% dos inquiridos discordou da presença de todos os alunos na escola por imposição legal. A maioria dos inquiridos (56%) considerou que todos os alunos aprendiam na escola (item 4). A quase totalidade dos respondentes (90%) considerou que, na escola, não se faziam somente aprendizagens académicas (item 5).

Curiosamente, e afastando-se da opinião expressa no item 2, os inquiridos, na sua maioria (58%), concordaram em parte com a afirmação que sustentava que os alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades deviam estar numa instituição especializada. É, contudo, de referir a rejeição desta afirmação por 34% dos professores (item 6). A maioria dos professores questionados declarou ainda que concordava em parte com as causas apresentadas para justificar as dificuldades desses alunos. Assim, a concordância parcial referente às características pessoais do aluno colheu 52% das respostas, o ambiente da sala de aula obteve 58%, e a ação do professor apresentou 52%, à semelhança das características individuais (itens 7, 8 e 9). Pareceu-nos também relevante o facto de 44% dos inquiridos terem considerado que as dificuldades do aluno advinham exclusivamente das suas características (item 7).

Gráfico 1- Análise descritiva dos itens 2 a 7 do domínio Conceito de educação inclusiva

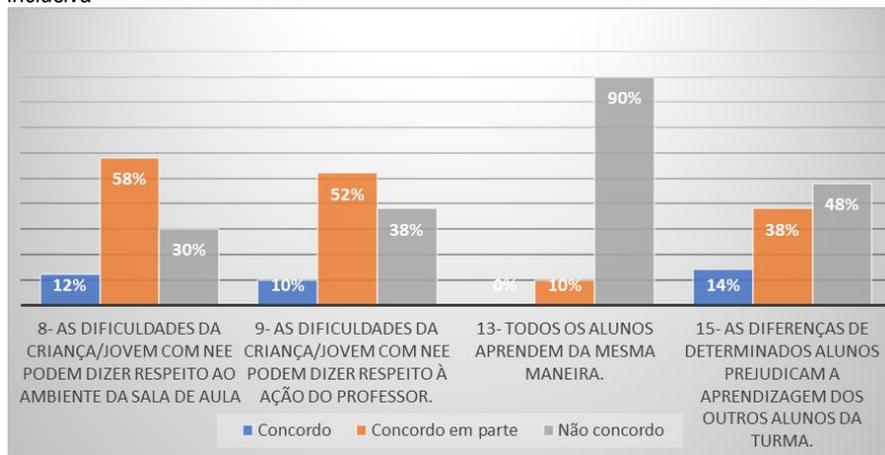


Pareceram-nos ainda assinalável, nos itens 8 e 9, os valores encontrados na posição da discordância total relativos à implicação, nas dificuldades dos alunos, do ambiente da sala (30%) ou do trabalho do professor (38%).

A quase totalidade dos docentes (90%) considerou que os alunos não aprendiam da mesma forma (item 13).

Menos de metade dos professores (48%) discordou da afirmação que assegurava que as diferenças de alguns alunos prejudicavam as aprendizagens dos demais elementos da turma. Ressaltava também o valor expressivo da concordância parcial (38%) (item 15).

Gráfico 2- Análise descritiva dos itens 8, 9, 13 e 15 do domínio Conceito de educação inclusiva



A ligeira maioria dos inquiridos (52%) considerou que as diferenças dos alunos representavam um fator de enriquecimento para todos (item 16).

Um número expressivo de professores (82%) entendeu que o trabalho de grupo era possível quando os alunos estavam em níveis diferentes. Aliás, nenhum inquirido concordou com o item 20 (O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível).

Por fim, a quase totalidade dos inquiridos (94%) considerava o docente de Educação Especial um recurso importante da escola (item 38).

Gráfico 3- Análise descritiva dos itens 16, 20 e 38 do domínio Conceito de educação inclusiva



Numa segunda etapa, recorremos à análise estatística inferencial das respostas do questionário, de modo a obtermos uma análise complementar dos dados conseguidos.

Assim, começámos por aplicar o Teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov, sem grupos, que nos permitiu verificar que, para os cinquenta itens do questionário, a distribuição dos dados não era normal. Observou-se um valor de significância, individual, igual ou inferior a 0,05 em todos os itens, devendo-se, como tal, rejeitar  $H_0$  (hipótese nula), que corresponde a uma distribuição normal dos dados (Maroco, 2007).

O uso de correlações não paramétricas (Teste de coeficiente de correlação bivariada de Spearman) resultou, portanto, da verificação de que o pressuposto da distribuição normal de dados não era válido.

As correlações não paramétricas efetuadas- coeficiente de correlação bivariada de Spearman- obtiveram os resultados espelhados no Quadro 1. Destacámos, das correlações significativas ( $Sig < 0,05$ ), aquelas que tinham uma associação positiva (associação positiva é aquela em que, se a opção de resposta aumenta num determinado item, a do item correlacionado também aumenta. As variáveis evoluem no mesmo sentido) ou negativa (associação negativa é aquela em que, se a opção de resposta diminui num determinado item, a do item correlacionado aumenta. As variáveis evoluem em sentido inverso), identificando a sua intensidade (a intensidade traduz uma relação entre variáveis, o que significa, por exemplo, numa relação forte, o aumento de opção de resposta num item implica o aumento quase proporcional no seu item correlacionado).

Quadro 1- Correlações de Spearman no domínio de Conceito de educação inclusiva

Intensidade	Correlação POSITIVA
Moderada	2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola/ 4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola. 3- Todas as crianças/jovens devem estar na escola, porque a legislação assim o exige/ 9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor. 4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola/ 5- Na escola, não se fazem só aprendizagens académicas.

<b>Forte</b>	2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola/ 5- Na escola, não se fazem só aprendizagens académicas. 8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula/ 9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.
<b>Intensidade</b>	<b>Correlação NEGATIVA</b>
<b>Moderada</b>	2- Todas as crianças/jovens devem estar na escola/ 15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma. 7- As dificuldades que a criança/jovem com NEE apresenta só têm a ver com as suas características/ 8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula. 8- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula/ 13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira. 9- As dificuldades da criança/jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor/ 13- Todos os alunos aprendem da mesma maneira.
<b>Forte</b>	4- Todas as crianças/jovens aprendem na escola/ 15- As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma.

Verificámos, a partir da análise do quadro anterior, a existência de dez correlações com duas intensidades apenas: moderada ou forte. Registou-se um número semelhante de correlações positivas e negativas (5 positivas,5 negativas).

Existia uma **correlação positiva moderada** entre:

- a frequência da escola por todos os alunos (item 2) e a escola como local de aprendizagens para todos (item 4);
- a frequência da escola por todos os alunos, decorrente de imposição legal (item 3) e as dificuldades resultantes da intervenção do professor (item 9);
- a escola como local de aprendizagens para todos (item 4) e a escola como local de aprendizagens diversificadas (item 5).

Percebemos ainda uma **correlação positiva forte** entre:

- a frequência da escola por todos os alunos (item 2) e a escola como local de aprendizagens diversificadas (item 5);

- o envolvimento do ambiente da sala de aula nas dificuldades dos alunos (item 8) e as dificuldades resultantes da intervenção do professor (item 9).

Evoluindo em sentido oposto, isto é, com uma **associação negativa moderada**, encontravam-se as concepções acerca:

- da frequência da escola por todos os alunos (item 2) e dos constrangimentos sobre a aprendizagem dos alunos sem dificuldades (item 15);
- da responsabilidade exclusiva das características do aluno sobre as suas dificuldades (item 7) e do envolvimento do ambiente da sala de aula nas dificuldades dos alunos (item 8);
- do envolvimento do ambiente da sala de aula nas dificuldades dos alunos (item 8) e da assunção de que todos os alunos aprendiam da mesma forma (item 13);
- das dificuldades resultantes da intervenção do professor (item 9) e da assunção de que todos os alunos aprendiam da mesma forma (item 13).

Com uma **associação negativa forte**, encontrámos:

- a escola como local de aprendizagens para todos (item 4) e os constrangimentos sobre a aprendizagem dos alunos sem dificuldades (item 15).

Considerámos ainda que seria relevante realizar um conjunto de análises inferenciais, aplicando testes de diferenças que nos permitissem averiguar se existiam (ou não) respostas estatisticamente diferentes entre grupos. Assim, procurámos esclarecer se as variáveis implicavam diferenças significativas nos resultados.

Nesta senda, usámos os testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk, por grupos, para verificar pressupostos para o uso de testes paramétricos. Uma vez que os pressupostos da normalidade (observaram-se alguns valores enquadráveis numa distribuição normal dos dados ( $> 0,05$ ). Porém, a sua ocorrência pontual não sustentou a aplicação de testes paramétricos) também não se verificaram por grupo, aplicámos os testes de diferenças não paramétricos para as medianas: Kruskal-Wallis e Teste U de Mann-Whitney.

Os resultados da aplicação destes testes figuram no Quadro 2.

Relativamente ao sexo, à formação inicial e a outra formação, aplicámos o Teste U de Mann-Whitney para testar diferenças entre os dois conjuntos auscultados (masculino/feminino; bacharelato/ licenciatura; sim/ não). Não se registaram diferenças notáveis entre inquiridos do sexo masculino (M) e inquiridas do sexo feminino (F), neste domínio. As respostas referentes à formação inicial não indicaram diferenças estatisticamente

significativas. Já as respostas relativas a outra formação, em que prevaleceu a resposta negativa, mostraram diferenças no item 9 (As dificuldades da criança/ jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor).

Quanto às demais variáveis, usámos o Teste de Kruskal-Wallis, uma vez que estávamos perante mais do que dois grupos a testar. Quanto ao grupo etário, ao tempo total de serviço, à área geográfica da escola e ao número de alunos com NEE por docente, não se verificaram diferenças significativas, nesta categoria. O grupo de recrutamento mostrou diferenças estatísticas assinaláveis no item 9 (As dificuldades da criança/ jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor), no qual os dados dos grupos 200 (Português e Estudos Sociais/ História) / 230 (Matemática e Ciências da Natureza) e 250 (Educação Musical) estavam particularmente polarizados. O tempo de serviço na escola também revelou diferenças na resposta ao item 13, no grupo dos 6 a 11 anos de serviço que se destacou em relação aos demais grupos.

Os dados alusivos aos anos de experiência com alunos com NEE apresentaram respostas diferentes no item 10, destoando particularmente a classe dos 20 a 25 anos ou dos 30 aos 35 anos de experiência em relação às demais.

Quadro 2- Diferenças significativas entre grupos (Testes de U de Mann-Whitney ou Kruskal-Wallis)

Variável	Diferenças entre grupos-Itens	Posto médio (U de Mann-Whitney ou Kruskal-Wallis)	
<b>Sexo</b>	---	---	
<b>Formação inicial</b>	---	---	
<b>Outra formação</b>	<b>9-</b> As dificuldades da criança/ jovem com NEE podem dizer respeito à ação do professor.	Não Sim	27,83 19,50
<b>Grupo etário</b>	---	---	
<b>Grupo de recrutamento</b>	<b>9-</b> As dificuldades da criança/ jovem com NEE podem dizer	200- Português e Estudos Sociais/ História 230- Matemática e Ciências da Natureza 250- Educação Musical	35,38 35,38 3,00

	<i>respeito à ação do professor.</i>	
<b>Tempo total de serviço</b>	---	---
<b>Tempo de serviço na escola</b>	<b>13-</b> <i>Todos os alunos aprendem da mesma maneira.</i>	0 a 5 anos de serviço 27,50 6 a 11 anos de serviço 17,70 12 a 17 anos de serviço 24,00 18 a 23 anos de serviço 27,50 24 a 29 anos de serviço 27,50 30 a 35 anos de serviço 27,50 36 ou + anos de serviço 27,50
<b>Área geográfica da escola</b>	---	---
<b>Experiência com alunos com NEE</b>	<b>20-</b> <i>O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível.</i>	0 a 5 anos 17,50 5 a 10 anos 30,00 10 a 15 anos 30,00 15 a 20 anos 21,67 20 a 25 anos 5,00 25 a 30 anos 30,00 30 a 35 anos 30,00
<b>Número de alunos com NEE por docente</b>	---	---

## Concluindo...

*Every learner matters and matters equally* (UNESCO, 2017b)

Os dados obtidos através da aplicação de um questionário fechado a professores de 2º CEB permitiram-nos verificar que estávamos perante concepções favoráveis ao desenvolvimento de ambientes e de práticas curriculares e pedagógicas inclusivas. Com efeito, os docentes inquiridos consideraram que todos os alunos deviam estar na escola, local onde se faziam outras aprendizagens, para além das académicas. A maioria dos participantes também considerou que todos os alunos aprendiam na escola. Os dados apresentaram, aliás, uma correção positiva forte entre a frequência da escola por todos os alunos e a escola como local de aprendizagens diversificadas.

Uma ligeira maioria dos inquiridos considerou que as diferenças dos alunos representavam um fator de enriquecimento para todos, deixando implícita uma concepção

favorável ao convívio e ao trabalho entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

Os professores reconheceram ainda que os alunos aprendiam de forma diferente, abrindo caminho para a definição e implementação de práticas docentes mais personalizadas e equitativas, resultantes de uma gestão curricular e pedagógica flexível, em acordo com normativos nacionais recentes (Decreto-Lei nº54/ 2018, de 6 de julho; Decreto-Lei nº55/ 2018, de 6 de julho). Os docentes reconheceram o trabalho de equipa entre alunos como sendo uma mais-valia, assumindo que o trabalho de grupo era possível quando os alunos estavam em níveis diferentes.

Face a estes resultados, consideramos que a caminhada para a inclusão está a ser, globalmente, trilhada e consolidada, alinhando-se com recomendações internacionais (UNESCO, 2017b; UNESCO, 2018) e nacionais (Decreto-Lei nº54/ 2018, de 6 de julho).

Contudo, distanciando-se desta conceção, alguns inquiridos concordaram em parte com a afirmação que sustentava que os alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades deviam estar numa instituição especializada. Também destoou o facto de um número quase maioritário de professores ter considerado que as dificuldades do aluno advinham exclusivamente das suas características, minorando-se a implicação do ambiente da sala ou do trabalho do professor. Também nos surpreendeu a discordância, por menos de metade dos professores, relativa à afirmação que assegurava que as diferenças de alguns alunos prejudicavam as aprendizagens dos demais elementos da turma.

Apesar de conceções favoráveis à inclusão e à implementação de práticas mais inclusivas, A escola não conseguiu ainda uma mudança suficiente. Ora, a inclusão sustenta-se num processo de mudança cultural, organizacional e operacional (Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho, Artº5º), pautado por uma gestão flexível e inovadora do currículo (Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, Princípios Orientadores), pelo que continuamos em tempo de mudança e à procura de respostas apropriadas e eficazes.

As diversidades das nossas salas de aula devem, pois, ser entendidas como potencial, e representar o ponto de partida da gestão curricular.

## Referências

- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação: da concepção à realização* (3ª ed.) Loures: Lusociência.
- Jung, J. (2002). Inclusão: eis a questão! Uma abordagem sobre currículo e diversidade. *Revista Linhas*, 3 (2), 1-8.  
<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1195>
- Loureiro, M. (Coord.), Costa, I., Ribeiro, M. J. & Alcaface, M. L. (2002). *Relatório Final do Projecto Contextos Inclusivos: das Atitudes aos Comportamentos*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4, 65-90. <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/lp/article/viewFile/763/706>.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Seabra, F. (2011). Pedagogia por Competências no Ensino Básico: Análise de Concepções e Práticas Docentes. *Livro de Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol. 1), 49-54. Instituto Politécnico da Guarda.
- Seabra, F. (2017). Equidade e Inclusão: sentidos e aproximações. In J. A. Pacheco, G. L. Mendes, F. Seabra & I. Viana (orgs.). *Currículo, Inclusão e Educação Escolar*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho. [https://www.researchgate.net/publication/323497312\\_EQUIDADE\\_E\\_INCLUSAO\\_SENTIDOS\\_E\\_APROXIMACOES](https://www.researchgate.net/publication/323497312_EQUIDADE_E_INCLUSAO_SENTIDOS_E_APROXIMACOES)
- Seabra, F., Neiva, C. & Ferreira, M.J. (2017). Perspectivas sobre Equidade e Inclusão: Atores e Contextos, 285- 299. In M. L. Borges, C. Luísa & M. H. Martins. *Atas do II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares*. Universidade do Algarve. [https://www.researchgate.net/publication/314007075\\_Perspectivas\\_sobre\\_Equidade\\_e\\_Inclusao\\_Atores\\_e\\_contextos](https://www.researchgate.net/publication/314007075_Perspectivas_sobre_Equidade_e_Inclusao_Atores_e_contextos)
- Silva, M. D. (2011). *Atitudes e Práticas dos Professores face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de mestrado. Viseu, Portugal: Universidade Católica Portuguesa.
- Valente, S. (2015). *Gestão da sala de aula: um estudo com professores do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa-Instituto de Educação.
- UNESCO (2017a). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável- Objetivos de Aprendizagem*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197POR.pdf>
- UNESCO (2017b). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- UNESCO (2018). *Handbook on Measuring Equity in Education*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf>
- Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho, *Diário da República*, 1ª série, nº 129. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, 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.
- Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, *Diário da República*, 1ª série, nº 129. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.



# AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES SOBRE A INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (BRASIL) / CAMPUS CAICÓ

**Cynara Tercia Martins Borges** | Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEEd-UMinho), Instituto de Educação da Universidade do Minho  
cynara.borges@ifrn.edu.br

**Leonor L. Torres** | Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEEd-UMinho), Instituto de Educação da Universidade do Minho | leonort@ie.uminho.pt.

## Resumo

O presente texto refere-se a uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas do Instituto de Educação da Universidade do Minho, tendo como objetivo identificar e analisar as representações sociais de 15 (quinze) estudantes do curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio face à inclusão do estudante com deficiência na educação profissional, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)/ Campus Caicó - Brasil. O estudo partiu de debates em torno da inclusão escolar presente no cerne educacional. Para sua construção, escolhemos o referencial teórico-metodológico alicerçado nas principais perspectivas das representações sociais, a inclusão, a educação inclusiva e a educação profissional, numa abordagem descritiva qualitativa, tendo como método de investigação o estudo de caso. A investigação empírica foi desenvolvida no IFRN/Campus Caicó e teve como fonte de dados entrevistas semiestruturadas e a técnica de grupo focal. Para análise dos dados utilizamos a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2016). Apesar do discurso oficial e legal das políticas de inclusão ter ganhado espaço nos debates políticos e educacionais, percebeu-se na fala dos estudantes que o preconceito ainda é uma questão muito forte no seio social, o que não condiz com a representação social da inclusão identificada a partir das falas dos discentes no âmbito da instituição pesquisada, inferindo-se que a inclusão no IFRN/Campus Caicó se baseia nas dimensões social e institucional, tanto para estudantes com deficiência, como sem deficiência. Foi possível identificar que a concepção de inclusão na instituição encontra-se em um processo de transição com sinais positivos para inclusão, mas que ainda é necessário percorrer um longo caminho para se atender a que o paradigma propõe. Entendemos que para uma escola ser verdadeiramente inclusiva, nenhum aluno, independente de raça, etnia, condição social, condições físicas, pode ficar de fora do contexto social e educacional, desafiando a todos.

**Palavras-chave:** Educação profissional, inclusão, pessoa com deficiência, representações sociais.

## Introdução

O processo de democratização do ensino no Brasil é anunciado pela legislação, regulamentando uma série de direitos para os que necessitam de educação especial. Ao oferecer referências concretas para inserir o indivíduo na sociedade, ao mesmo tempo em que respeita o direito individual de ser diferente, evidencia as oportunidades que serão efetivamente oferecidas a esse público.

Nessa linha de raciocínio, pesquisar acerca de como está acontecendo a inclusão em um ambiente de educação profissional despertou o interesse em realizar este estudo, por existir estigmas e estereótipos sobre o processo de ensino e aprendizagem que é desenvolvido em escolas profissionalizantes, numa visão reducionista, considerando que seu objetivo é preparar o indivíduo para o mercado de trabalho. Goffman (2004), a propósito do estigma social, afirma que um indivíduo estigmatizado é considerado como tendo uma característica diferente daquela aceitável pela sociedade.

No decorrer da pesquisa, foi observado no âmbito da educação profissional que os estudos voltados para a inclusão de pessoas com deficiência são reduzidos, o que pode ser um desafio no avanço de políticas públicas para uma educação inclusiva nos cursos técnicos de ensino médio integrado.

Devido às lacunas em dados de pesquisas, conta-se somente com valores nacionais que apontam para o crescimento geral do número de matrícula de alunos com deficiência no ensino médio (INEP, 2019). Ao considerar que a educação profissional nos Institutos Federais se torna referência em termos de educação que prepara para a cidadania e, ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho, surgem indagações em diferentes aspectos, designadamente: quais as representações sociais dos estudantes sobre a inclusão de alunos com deficiência neste universo específico?

Diante dessa problemática, a inclusão, a sociedade passa a viver situações adversas em todos os aspectos, principalmente, educacionais por não compreender o sentido e o significado de “incluir” pessoas com deficiência no contexto social. Podendo destacar que no decorrer do percurso histórico por qual passou a sociedade, as pessoas com deficiência ocuparam papéis distintos. Esses papéis fundamentaram o tratamento desigual que lhes foi dispensado no decorrer da história humana.

Segundo a Lei n. 13.146/2015, artigo 2, pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, p. 1).

Entretanto, começam a crescer as discussões em torno dos direitos da pessoa com deficiência, surgindo a concepção de que se deveria prepará-los para a inclusão na vida em sociedade. Nesse aspecto, a inclusão necessita estar na prática diária da sociedade e das escolas. A inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional representa a conquista de uma luta por direitos sociais iguais no âmbito educacional.

Com o fenômeno da inclusão no contexto social e educacional nos apoiamos no conceito proposto por Moscovici (2013, p. 21), em que nos relata ser “um produto de interação e comunicação e elas tomam a sua forma e configuração específicas a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social”, permitindo-nos uma compreensão sociológica dos fatos e fenômenos sociais, tomando como referência a identidade de grupos.

Neste contexto, percebemos que o processo de integração de alunos com e sem deficiência seja um fator relevante para vir a somar na formação do ser humano, a partir deste estar junto, ampliando seus conhecimentos sobre justiça, cidadania e direitos.

Quando se pensa em uma escola para todos, à luz do paradigma da inclusão, vêm à tona algumas questões relacionadas à sua operacionalização, o que nos leva a indagar: quais as representações sociais dos estudantes sem deficiência acerca desse processo de inclusão do aluno com deficiência na escola profissional? E qual a representação social do estudante com deficiência sobre a inclusão? Pode-se destacar que essas questões poderão desvendar a complexidade de estar juntos.

Contudo, estar dentro da sala de aula não implica que os alunos com deficiência estejam incluídos no processo de ensino e aprendizagem, pois para isso acontecer, faz-se necessário mobilizar os atores presentes nesse contexto de sala de aula (alunos e docentes). É importante ressaltar que o IFRN não é o único responsável para consolidação desse processo, mas um agente participante para implementar programas vinculados às políticas públicas para garantir apoio às ações e iniciativas neste contexto.

Vale salientar que cada grupo possui sua cultura, subjetividade, interesses pessoais e profissionais que repercutem sobre suas ações e relações, fazendo-se necessário que a instituição saiba trabalhar com estes condicionantes. Nesse aspecto, este estudo teve como objetivo geral identificar as representações sociais dos estudantes do curso técnico em Informática integrado ao ensino médio face à inclusão do estudante com deficiência no IFRN/Campus Caicó.

Ao desenhar a pesquisa, os objetivos específicos que nortearam todo o percurso foram: definir representação social; identificar os aspectos históricos e legais da inclusão de alunos com deficiência tanto em Portugal, quanto no Brasil no cerne da educação profissional, e, identificar e analisar as representações sociais dos estudantes acerca da inclusão na educação profissional, especificamente no IFRN/Campus Caicó, considerando a influência e os atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Diante dos objetivos formulados, o estudo voltou-se para apreciar as representações sociais dos estudantes do curso técnico em Informática integrado ao ensino médio do IFRN/ Campus Caicó face à inclusão do estudante com deficiência na escola profissional, visando a compreender quais são os fatores decisivos na construção de um paradigma escolar de inclusão.

Tomamos como estado da arte para a elaboração da pesquisa a problemática das representações sociais (Moscovici, 1978, 2013). As representações sociais decorrem tanto dos fenômenos que ocorrem na sociedade, quanto do processo de interação social, estabelecendo uma situação a partir da consonância coletiva. São concebidas como um processo prático e como modalidade de pensamento construído coletivamente. Tais representações se caracterizam como produto das interações em uma sociedade e/ou no interior de um grupo de pertença. Para o autor, evidencia-se que os fenômenos são constituídos socialmente, entendendo as representações sociais como conversão da construção simbólica cognitiva permeada pelo social.

A teoria das representações sociais se alicerça no senso comum, baseado no saber ingênuo e natural, produzido e adquirido pelos indivíduos em processos de interações na vida cotidiana. A partir dessa perspectiva, a representação social é usada para mediar a comunicação e como um sistema que integra o conhecimento, orientando ações e interações na vida diária. Tais representações são construídas e reconstruídas no ambiente de trocas cotidianas em diferentes contextos sociais.

No que diz respeito a inclusão, contou-se com alguns teóricos. Mantoan (2008, p. 29) salienta que não se pode negar que a idealização das escolas para um único tipo de aluno, cujo ensino é decorrente “[...] de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, [...] produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes”, levando a criar representações sociais a esse respeito.

Rodrigues (2006) sublinhou que a escola que deseja ter um trabalho inclusivo deverá discutir com os professores e apoio pedagógico um projeto com ação política de educação voltada para vários vieses políticos, culturais e práticos que reconheçam o valor da interação, aceitação, amizade e respeito no campo escolar e valorizem a “contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e compartilhado e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação” (p. 302).

Acreditamos que as concepções sobre inclusão construídas a partir das representações sociais dos estudantes pesquisados possam constituir uma relevante contribuição para a população da educação profissional do campus onde foi realizada a pesquisa, no sentido de “olhar” para as vozes destes e serem ouvidas em busca de melhoramentos, bem como no que tange a uma reanálise da política inclusiva adotada pela instituição.

## Breve contextualização teórica

- Nos últimos anos, as pesquisas têm intensificado as discussões e movimentos em prol dos direitos humanos, acarretando políticas de inclusão social e ações de valorização da diversidade. A inclusão, considerada como novo paradigma educacional exige uma reformulação no

sistema escolar que possa atender a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, como também uma mudança de postura da escola, de modo a privilegiar em sua missão a responsabilidade de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos.

A Declaração de Salamanca (1994), documento que define princípios, políticas e práticas inclusivas, reforça a importância da escola para promover a educação de todos os alunos na escola regular. Afirma que “as escolas regulares são consideradas como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 2).

Nesse sentido, a escola é considerada como um espaço propício para a convivência dos mais variados grupos, inclusive, de grupos que em sua historicidade passaram ou passam por processos de exclusão na escola e na sociedade, como é o caso das pessoas com deficiência.

Assim, compreender como acontece o processo da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular tem despertado a uma vasta produção de pesquisas acadêmicas. Todavia, a pesquisa em questão veio ampliar o que já foi produzido sobre o assunto, pois busca investigar a representação da inclusão na escola profissional por meio da voz dos estudantes. Por esse ângulo, busca-se investigar qual a representação social da inclusão escolar na perspectiva da pessoa com e sem deficiência.

As representações sociais são caracterizadas como um sistema de valores, ideias e práticas, as quais têm a função de estabelecer convenções para o mundo, sendo prescritivas. Para Moscovici (1978), tais representações demonstram como as pessoas e grupos compreendem e interpretam a realidade à medida que compartilham determinadas práticas na sociedade.

Jodelet (2001, p. 22) define representações sociais como “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, ou seja, as representações são construídas a partir da necessidade que as pessoas sentem de explicar-se e de explicar o mundo onde estão inseridas.

Assim, se concebe que as representações sociais se instituem enquanto um processo prático, por meio da construção coletiva que parte do senso comum, produto das interações sociais criadas no interior de um grupo de pertença e participação, social ou cultural, do sujeito.

Jodelet (2001) chama a atenção à influência das instituições, da escola e das redes de comunicação informais ou mediática na construção das representações, contribuindo para a formação de opiniões, orientando atitudes e construindo estereótipos referentes ao objeto que o indivíduo ou grupo está representando. No caso do trabalho em questão, as

representações acerca da inclusão da pessoa com deficiência podem ter aspectos positivos ou não, acarretados por essa disseminação de informações.

Portanto, o olhar das representações sociais possibilitará a pesquisa adentrar no universo escolar como forma de compreender a postura dos alunos sobre a importância e o valor de obterem a construção de inclusão social numa sociedade marcada por uma diversidade de pessoas, em especial, pessoas com deficiência.

Na perspectiva da inclusão, a escola é o ambiente onde os estudantes interagem uns com os outros, local onde as representações sociais possibilitam a aproximação e o conhecimento das especificidades que existem entre si, conduzindo a descobertas e desenvolvendo ações tanto positivas, quanto negativas (Marques, Castro, & Silva, 2001). Por esse ângulo, a representação que um aluno com e sem deficiência tem acerca da inclusão terá papel preponderante na interação que ocorrerá entre ambos, como também na desconstrução do estigma que envolve o aluno com deficiência.

A escola que se propõe inclusiva assegura a mobilidade social, o direito e a igualdade a todos os alunos, inclusive para aqueles que estão à margem da sociedade e que são grupos socialmente vulneráveis. No caso específico da escola, para estudantes com necessidades educacionais especiais, a inclusão se pauta no princípio da diversidade. A esse respeito, de acordo com Mantoan (1998, p. 3):

“[...] a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

A inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional representa a conquista de uma luta por direitos sociais iguais, mas é necessário ir além, pois estar dentro da sala de aula não significa que os estudantes com deficiência estejam incluídos no processo de ensino e aprendizagem, pois para se alcançar a inclusão de fato é necessário o envolvimento de todos os atores presentes nesse contexto (alunos, professores, técnicos e pais).

## **Inclusão na educação profissional**

Na história da educação profissional, essa modalidade de ensino sempre foi direcionada às camadas mais carentes da sociedade, distanciando-a do conhecimento científico, caracterizando-a como uma educação de valor inferior, inculcando a ideia popular de que essa educação é baseada nas atividades práticas e distanciada da atividade

intelectual. Apesar disso, a rede federal de educação profissional tem conseguido reverter esse pensamento, preparando os estudantes para prosseguimento dos estudos e para ingresso qualificado no mercado de trabalho (Nunes, 2012).

No ano de 1999, o Decreto n. 3.298/1999, art. 28, § 2º, estabelece que as instituições que ministram educação profissional, sejam públicas ou privadas, estão obrigadas a ofertar cursos profissionais de nível básico para as pessoas com deficiência e, ainda nesta lei, determina que a matrícula da pessoa com deficiência nessa modalidade de ensino não deve estar atrelada ao seu nível de escolaridade e, sim, à sua capacidade de aproveitamento (Brasil, 1999).

Com a institucionalização de uma Política de Inclusão a partir do programa TEC NEP foi possível promover avanços significativos voltados para pessoas com deficiência. Sua proposta inicial era,

“mobilizar e sensibilizar essas instituições no sentido de incluir pessoas com necessidades específicas em seu projeto político-pedagógico e para que se tornassem sedes regionais que subsidiariam a elaboração de uma proposta de expansão de oportunidades na Educação Profissional para esse público-alvo na região administrativa em que se localizavam” (Nascimento, Florindo, & Silva, 2013, p. 17).

A proposta do Programa TEC NEP é a inserção e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho, através da abertura de espaços nas escolas profissionalizantes da rede federal. A ação deste programa está voltada às instituições federais de ensino, mas deverá mobilizar inúmeras parcerias: famílias, sistemas de ensino, empresários, órgãos empregatícios, com o objetivo de ampliar as condições de acesso e permanência dos alunos nos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, incluindo cursos que habilitem ou reabilitem esses alunos para atividades laborais (Brasil, 2000).

O trabalho é, fundamentalmente, uma prática social da qual advêm todas as conquistas, pois abre as portas para o reconhecimento da capacidade e da cidadania e direciona o lugar dos indivíduos na sociedade. Os valores adotados no mundo do trabalho sobre a pessoa com deficiência e sua capacidade são grandes obstáculos à inclusão destes na sociedade, já que muitos empregadores acreditam que o custo/benefício em contratar essas pessoas não seja positivo. Conforme o parágrafo 56 da Declaração de Salamanca (1994):

“os jovens com necessidades educacionais especiais devem receber ajuda para fazer uma eficaz transição da escola para a vida adulta produtiva. As escolas devem ajudá-los a se tornarem economicamente ativos e prover-lhes as habilidades necessárias no dia-a-dia, oferecendo treinamento em habilidades que respondam às demandas sociais de comunicação e às expectativas da vida adulta” (UNESCO, 1994, p. 34).

Contudo, quando respeitados os limites pessoais e a individualidade, sabe-se, através de experiências concretas, que a pessoa com deficiência possui potencialidade e capacidade para atuar, de forma competente, nos diversos setores do mercado de trabalho.

## Metodologia

Arruda (2002, p. 130), considera que “a representação social é o senso comum, acessível a todos”, isto é, uma representação simbólica que emerge por meio da interação entre o indivíduo e seu grupo social, estabelecendo formas de comunicação e condutas. Diante disso, buscou-se neste estudo analisar as representações sociais dos estudantes do curso técnico em Informática integrado ao ensino médio face à inclusão do estudante com deficiência na educação profissional, como forma de identificar alguns aspectos facilitadores ou não ao processo de inclusão.

Adotamos a pesquisa qualitativa, pois nos permite entender os significados, os motivos, as crenças, os valores e as atitudes que permeiam a realidade social. O universo social que pode ser traduzido nas relações, nas representações e na intencionalidade dos sujeitos são melhores compreendidos através desse tipo de pesquisa (Minayo, 2010).

As pesquisas qualitativas buscam compreender a “realidade humana vivida socialmente”, não se preocupando em quantificar e explicar, mas sim, compreender relações, atitudes, crenças e representações constituídas socialmente, o que nos possibilita dialogar com a teoria das representações sociais para melhor entender os significados e percepções dos sujeitos acerca da inclusão de estudantes com deficiência na escola de educação profissional (Minayo, 2010, p. 23).

Corroborando com Albuquerque (2007), a abordagem qualitativa é adequada às pesquisas que se fundamentam na teoria das representações sociais, devido à centralidade dos significados atribuídos pelas pessoas aos fatos e eventos, sendo objeto de pesquisa dos estudiosos entender os sentidos e significados atribuídos a um indivíduo ou a um grupo de indivíduos, como é o caso deste estudo, que elege as representações dos estudantes sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola de educação profissional.

A escolha do método que norteou a pesquisa surgiu da necessidade de aprofundamento da temática da inclusão, especificamente dos percursos de inclusão dos alunos com deficiência matriculados no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Nesse sentido, o estudo de caso como método veio contribuir para estruturar a pesquisa numa dimensão investigativa, “sempre bem delimitado, devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo” (Lüdke e André, 1986, p. 17).

Por se tratar de um contexto amplo, a pesquisa ganha destaque partindo de um sistema mais abrangente para uma unidade menor que é o grupo de alunos. Assim, a motivação para sua realização “incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (Lüdke e André, 1986, p. 17).

Nesse delinear, os instrumentos utilizados, de forma a planejar e estruturar a tarefa de recolha de dados do estudo de caso foram a entrevista semiestruturada e grupo focal. No tocante aos sujeitos da pesquisa, registram-se como participantes 15 (quinze) estudantes, sendo 10(dez) sem deficiência e 05(cinco) com deficiência, contando ainda com a colaboração de 06(seis) docentes como forma de enriquecer as falas dos discentes.

Para proceder com a análise dos dados recorreu-se à Análise de Conteúdo, uma técnica muito utilizada em pesquisas qualitativas que buscam interpretar informações provenientes de entrevistas. Conforme Bardin (2016), uma das maiores propagadoras da técnica, por meio desta é possível analisar as comunicações através da utilização de procedimentos sistemáticos, os quais descrevem o conteúdo das mensagens classificando-os em temas ou categorias, auxiliando na compreensão do que está por trás das falas.

No caso da pesquisa em questão, que tem como objetivo analisar as representações sociais dos estudantes acerca da inclusão buscou-se, por meio deste suporte analítico, interpretar as falas e as mensagens desvelando sentidos e significados. Os depoimentos foram divididos por conteúdos de mensagens, separando-os conforme o que foi relatado em comum ou de forma diferenciada com o propósito de explicitar as falas e, conseqüentemente, inferir as unidades de sentido para assim se chegar às categorias de análise.

Para melhor compreensão do formato das análises de dados, foi necessário dividir o processo em duas etapas, assim distribuído. Na primeira, foram escolhidas perguntas que atendiam ao objetivo geral da pesquisa contendo as informações das falas dos sujeitos para definição das categorias, articulando-se a discussão e fundamentação teórica referente ao tema. Na segunda etapa, por meio das categorias elaboradas e pelas informações coletadas dos sujeitos, foi possível identificar e analisar as representações sociais da inclusão dos estudantes.

## **Resultados**

As representações sociais foram identificadas a partir dos enunciados citados mais emergentes, ou seja, respeitando-se os temas que se repetiram nas falas dos estudantes, sendo divididas em dimensões social e institucional. Esses temas foram recortados do texto original e organizados em categorias.

As categorias originadas partiram de alguns questionamentos feitos aos participantes tais como: A pessoa com deficiência deve estar em todos os espaços da sociedade?; Qual a opinião dos estudantes sobre a Lei de Cotas?; Como é o contato ou convivência com pessoas com deficiência?; O que entende por inclusão? De que modo os estudantes sem deficiência perspetivam a inclusão dos estudantes com deficiência? Como era a relação e convivência entre os colegas de turma na fala dos estudantes com deficiência? Diante das análises das respostas, o nosso olhar foi criterioso nos permitindo observar onde eram mais fortes suas considerações e conseqüentemente sinalizar suas representações sobre a inclusão.

Identificamos representações distintas para os estudantes com e sem deficiência, pois se trata de experiências diferentes. As representações sociais identificadas para os estudantes sem deficiência foram contempladas nas dimensões social e institucional, sendo a dimensão social fundamentada nas seguintes palavras-chave: relacionamento interpessoal e atitudes. A dimensão institucional foi representada pelas palavras-chave: acessibilidade e recursos/métodos adaptados, como mostra a Figura 1:

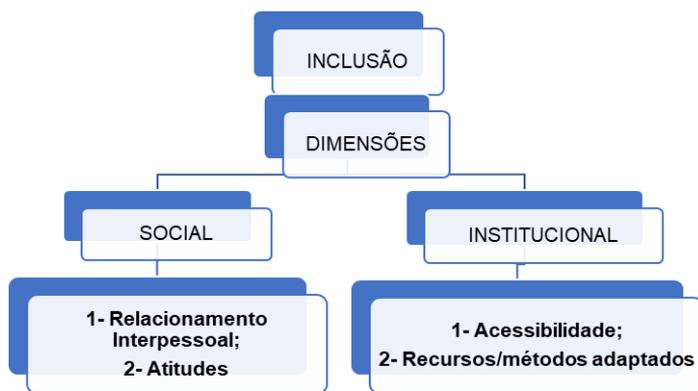


Figura 1- Síntese das representações sociais

Fonte: Borges, Cynara (2020). As representações sociais dos estudantes sobre a inclusão no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (Brasil) / Campus Caicó. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, p. 104.

Tais representações podem ter sido produzidas, também, pelos grupos de que estes estudantes participam, pois são de origem subjetiva. Em algum momento da vida destes estudantes houve o diálogo, que ajudou a interpretar como a inclusão acontece no meio escolar.

O que os estudantes verbalizaram em seus depoimentos foi uma resignificação comum a todos, embasado em uma representação já construída, tanto no âmbito pessoal, quanto social. Suas experiências de vida ajudaram a construir as representações, que em um primeiro momento são individuais e, em outro, são apreendidas por meio da cultura e da sociedade na qual estão inseridos. Na construção da representação social em questão, existe um misto entre o eu e o nós presente no ambiente escolar, não havendo distanciamento entre os considerados com e sem deficiência.

No que diz respeito às representações dos estudantes com deficiência sobre a inclusão, também classificamos as representações sociais identificadas em dimensões social e institucional, sendo a dimensão social fundamentada nas seguintes palavras-chave: interação e respeito. A dimensão institucional foi representada pela palavra-chave políticas públicas que contempla as questões de acessibilidade, direitos e equidade. Como ilustrado na Figura 2:

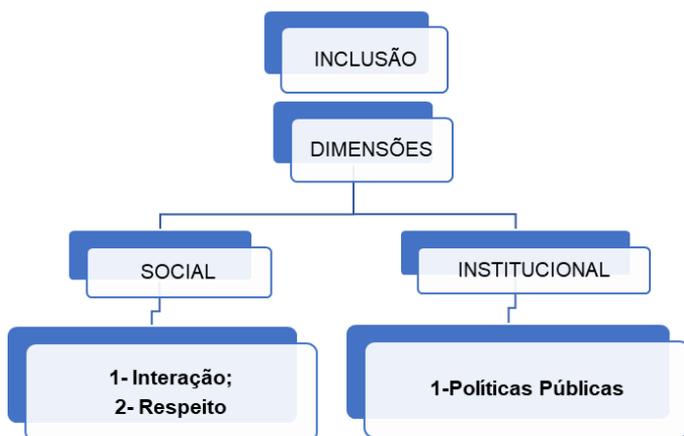


Figura 2- Síntese das representações sociais

Fonte: Borges, Cynara (2020). As representações sociais dos estudantes sobre a inclusão no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (Brasil) / Campus Caicó. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, p. 106.

As representações sociais construídas pelos estudantes a partir de seus conhecimentos prévios, refletem em suas falas um suposto entendimento do que seja inclusão, ao estabelecerem as relações sociais e culturais de cada sujeito, colaborando na sua ressignificação, conferindo um valor funcional na compreensão do eu e dos outros, tanto na perspectiva de reelaboração do pensamento, possibilitando a mudança, como também abonando a prevalência de marcos do pensamento, conhecimentos antigos arraigados que servem como guia para ação.

## Considerações finais

As representações sociais elegem uma rede de sentidos e significados que podem ser elencados por meio de imagens, formas de pensar, agir, valorar e crer, além de estar baseado nas atitudes em torno do processo formativo dos estudantes ouvidos na pesquisa.

No que diz respeito à teoria das representações sociais, esta contribuiu para ajudar a interpretar a representação da inclusão da pessoa com deficiência. Os relatos dos sujeitos levaram à apreensão de sentidos e significados em torno da inclusão no ambiente formativo da educação profissional, particularmente, no IFRN/Campus Caicó.

Para apreender sobre as representações sociais, os alunos emitiram suas opiniões sobre os seguintes questionamentos:

- A pessoa com deficiência deve estar em todos os espaços da sociedade?
- Qual a opinião sobre a lei de cotas?
- Tem contato e convivência com pessoas com deficiência?
- O que entendem por inclusão?
- O que fazem para incluir a pessoa com deficiência?
- Como é a convivência e relacionamento das turmas?

Por meio de suas falas foi possível apreender que suas representações acerca da inclusão no IFRN/Campus Caicó se baseiam nas dimensões social e institucional tanto para estudantes com e sem deficiência. Os estudantes sem deficiência representaram a inclusão a partir do relacionamento interpessoal e das atitudes; além de associar, também, a acessibilidade e o uso de recursos e métodos adaptados. Os estudantes com deficiência representaram a inclusão a partir da interação e do respeito; elencando, ainda, as políticas públicas que envolvem a acessibilidade, os direitos e a equidade.

O estudo constatou que existe um movimento favorável à inclusão dentro da instituição, por se perceber atitudes positivas dos estudantes sobre a temática, podendo estar relacionadas às experiências e informações já adquiridas em seus cotidianos e na vida escolar.

Contudo, afirma-se que ainda é necessário percorrer um longo caminho para se atender o que o paradigma da inclusão propõe, pois nesta pesquisa, apesar de muitos relatos positivos, surgem questões que nos levam a refletir, como é o caso da preocupação dos colegas com o estudante que tem deficiência auditiva, que entendem que é necessário algo a mais para que ele consiga aperfeiçoar os seus conhecimentos. Nesse sentido, entende-se que, para uma escola ser verdadeiramente inclusiva, nenhum aluno, independente de raça, etnia, condição social, condições físicas, pode ficar de fora do contexto social e educacional. Isso mostra o quão complexo é a proposta da inclusão.

Um aspecto relevante é que, mesmo o IFRN sendo uma instituição de ensino público e gratuito, os estudantes que nela ingressam fazem-no através de processo seletivo, ou seja, existe uma seleção, podendo ser um fator de não ter entre seus discentes, estudantes com deficiências tão severas, favorecendo os discursos afinados nesse aspecto da inclusão.

A pesquisa foi relevante por ter proporcionado conhecimentos mais aprofundados e desafios sobre a temática em foco, de modo a trazer contribuições para a população do campus onde foi realizada a pesquisa, como também trazer contribuições para o campo acadêmico em busca de melhoramentos, bem como no que tange a uma reanálise das políticas inclusivas.

## Referências

- Albuquerque, E. R. (2007). *Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras* (Dissertação de Mestrado). Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Recuperado de: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3685>.
- Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 127-147. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000300007>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Borges, C. (2020). *As representações sociais dos estudantes sobre a inclusão no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (Brasil) / Campus Caicó*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Brasil (1999). *Decreto n. 3.298/1999*. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm).
- Brasil (2000a). *Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com necessidades educativas especiais*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil (2015). *Lei n. 13.146/2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)
- Goffman, E. (2004). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4a ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2019). *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018*. Recuperado de: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf)
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 17-41). Rio de Janeiro: Editora UERJ.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária.
- Mantoan, M. T. E. (1998). *Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos* [online]. Recuperado de: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.9.htm>.
- Mantoan, M. T. E. (2008). *O desafio das diferenças nas escolas* (4a ed.). Petrópolis: Vozes.

- Marques, U. M., Castro, J. A. M., & Silva, M. A. (2001). Actividade Física Adaptada: uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 73–79. Recuperado de: [https://rpcd.fade.up.pt/arquivo/artigos\\_soltos/vol.1\\_nr.1/10.pdf](https://rpcd.fade.up.pt/arquivo/artigos_soltos/vol.1_nr.1/10.pdf)
- Minayo, M. C. S. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (29a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (1978). *A representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Moscovici, S. (2013). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Nascimento, F. C., Florindo, G. M. F., & Silva, N. S. (Orgs.) (2013). *Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: um caminho em construção*. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.
- Nunes, S. C. T. (2012). *O Programa TEC NEP: a educação profissional na perspectiva inclusiva (Especialização)*. Porto Alegre: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/69859>.
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-317). São Paulo: Summus.

# APRENDER NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: UM PERCURSO PEDAGÓGICO ENTRE OS LIVROS E A NATUREZA

**Inês Patrício** | Instituto Politécnico de Portalegre | ines\_patricio9@hotmail.com

**Teresa Mendes** | Instituto Politécnico de Portalegre | teresa.mendes@ippportalegre.pt

**Fernando Rebola** | Instituto Politécnico de Portalegre | fernando.rebola@ippportalegre.pt

## Resumo

Neste artigo, apresenta-se uma súmula do trabalho de investigação-ação que se encontra em fase de implementação pela educadora estagiária, no âmbito da Prática e Intervenção Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Portalegre.

A primeira fase do projeto, em contexto de Creche, decorreu no ano letivo transato e, em 2019-2020, está a ser desenvolvido em contexto de Educação Pré-escolar, num Jardim-de-Infância da rede pública em Portalegre. Nestes contextos desenvolveu-se um estudo focado na articulação entre a literatura infantil e o conhecimento do mundo, procurando despertar nas crianças a consciência ecológica e ambiental, recorrendo, entre outros suportes, ao livro infantil funcionando como desencadeador de diferentes temáticas relativas ambiente natural, mas sem perder o seu valor próprio e intrínseco.

Em contexto de Creche, as crianças realizaram diversas atividades significativas, numa perspetiva integradora e holística, explorando sensorialmente os elementos da natureza, realizando diversas tarefas de experimentação em articulação com histórias lidas ou contadas tendo o ambiente como topos preponderante. Espera-se que, em contexto de Educação Pré-escolar, no presente ano letivo, as atividades e tarefas desenvolvidas e por desenvolver concorram para a consciencialização ecológica por parte das crianças e para a sua sensibilização à leitura com valor estético, à semelhança do que sucedeu em contexto de Creche.

**Palavras-chave:** literatura infantil, ambiente, ecoliteracia.

## Introdução

### *Contexto do estudo*

Neste artigo, apresenta-se uma súmula do estudo que se encontra em fase de conclusão, na sequência da nossa intervenção pedagógica em Creche e em Jardim-de-Infância (JI) no âmbito da Prática e Intervenção Supervisionada (PIS) do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) do Instituto Politécnico Portalegre nos anos letivos de 2017-2018 e 2018-2019. Ao longo deste artigo iremos procurar descrever, de forma crítica,

reflexiva e fundamentada, o trabalho desenvolvido em ambos os contextos em que o referido estudo se operacionalizou de acordo com uma matriz metodológica de investigação-ação.

O projeto iniciou-se no período de Observação, em que percebemos que “a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11). Procurámos, posteriormente, durante a fase de Intervenção, ir ao encontro dos interesses e das necessidades diagnosticadas, concebendo atividades e delineando estratégias que, de forma integrada, holística e significativa para as crianças, permitissem a aquisição e consolidação de aprendizagens em diversas áreas de conteúdo e nos vários domínios definidos pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (2016) (OCEPE), de forma lúdica mas com intencionalidade educativa.

O enfoque do nosso projeto de Intervenção, e do estudo que lhe está subjacente e adjacente, incide na articulação entre a Literatura Infantil (LI) e o Conhecimento do Mundo, tendo-se procurado despertar nas crianças o gosto pelos livros e a consciência ecológica e ambiental. Apesar de não ter sido o único recurso utilizado, o livro de qualidade estética e literária em que a natureza assume particular relevância impôs-se, de forma natural, como sendo o mais pertinente neste tipo de abordagem interdisciplinar, mas sem se instrumentalizar o livro e assumindo-o sempre como objeto artístico cuja principal função é a de proporcionar a fruição da leitura.

Assim, e antes de apresentarmos sumariamente o projeto de Intervenção implementado, e que está na base do presente estudo, consideramos pertinente fazer, de seguida, um breve enquadramento teórico sobre as temáticas que sustentam e fundamentam o nosso trabalho de investigação-ação nos contextos para onde ele foi concebido e efetivado.

## **Breve Enquadramento Teórico**

### *Literatura Infantil na Educação de Infância*

De modo a desenvolver a sua literacia emergente e a adquirir o gosto pela leitura, os livros devem ser uma presença constante na vida das crianças desde tenra idade. Com efeito, vários estudos enfatizam a importância que o contacto precoce e sistemático da criança com o livro acarreta em termos intelectivos, linguísticos, psíquicos e socio emocionais, pelo que quanto mais rodeada de livros a criança estiver no seu quotidiano, mais facilmente se poderá tornar uma futura leitora competente e crítica.

Na verdade, essa proximidade entre a criança e o livro é fundamental porque é através dos livros que a criança desenvolve a imaginação, a sensibilidade artística e descobre o prazer da leitura. O papel do adulto-mediador é fulcral nessa relação apaixonada e apaixonante na medida em que a ele lhe “compete apresentar livros que surpreendam, que provoquem deslumbramento, que emocionem e façam sonhar, que alarguem a (...) capacidade imaginativa e reflexiva do recetor infantil, que estimulem a sua sensibilidade artística e lhes permitam apurar o gosto” (Mendes, 2020, p.15). Por isso, como defende

Rosado (2015), “importa que o educador recorra ao livro de forma sistemática, promovendo hábitos de leitura na criança, para que o contacto com a leitura e os livros se mantenha ao longo da vida” (p. 29).

Apesar de os livros serem objetos estéticos que não necessitam, em verdade, de qualquer exploração ou abordagem pedagógico-didática para serem apreciados e compreendidos pelos jovens (pré)leitores, uma vez que a sua função primordial é a de suscitar a fruição estética e o prazer da leitura, a verdade é que eles também poderão ser recursos educativos preciosos para o educador de infância ou outro adulto-mediador, não de forma instrumentalizada e excessivamente didatizada (apenas com o intuito de servir de pretexto para abordar determinado conteúdo), mas sempre após a apreciação do livro na sua dimensão estética e literária.

É assim, por exemplo, que livros literários em que temáticas relacionadas com o ambiente físico e natural poderão ser de extrema relevância num projeto interdisciplinar que relacione as áreas do Conhecimento do Mundo e da Literatura Infantil. Sem nunca se descuidar a sua dimensão artística, esses livros poderão, contudo, suscitar a curiosidade pelos temas que declinam e ser propulsores de um trabalho de pesquisa orientada pelo adulto-mediador, antes ou após a leitura propriamente dita. Dito de outro modo, os livros em que a natureza esteja presente de forma atuante e significativa (e não apenas como cenário) podem contribuir para despertar a curiosidade e o interesse da criança, bem como para estabelecer relações com outros textos, de caráter informativo, e assim potenciar aprendizagens efetivas para a criança em termos de conhecimento científico.

Porém, nesse trabalho de interseção de diferentes tipos de texto, a criança também desenvolve as suas conceções sobre o código escrito, nomeadamente no que diz respeito às suas múltiplas funcionalidades; alarga o seu capital lexical; adquire competências cognitivas que a ajudam a estruturar ideias e a desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, entre outros aspetos igualmente relevantes no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Assim, e nesta linha de pensamento, Mendes & Martins (2012) defendem que o educador deve promover estratégias que ajudem a criança a desenvolver-se através da sua consciência cívica e ecológica, mas também a estruturar o seu pensamento e a tomar consciência do mundo que a rodeia, estimulando o seu interesse e a sua curiosidade.

### *A conexão entre a literatura Infantil e o mundo natural*

O contacto da criança com livros que abordam temáticas ligadas ao ambiente podem promover um sentido ecológico-moral e permitir “olhar o ambiente pelo seu valor intrínseco”, como defendem Balça e Azevedo (2017, p. 22). Neste sentido, certamente, será fundamental a conexão entre estas duas áreas, sendo o mote para que se modifiquem atitudes em relação ao meio natural e se adotem comportamentos sustentáveis, de preservação e de respeito.

É fundamental que se mudem mentalidades e comportamentos face ao meio ambiente e que, desde tenra idade, as crianças aprendam a desenvolver uma visão holística ou

ecológica do mundo, uma vez que a sustentabilidade envolve a comunidade e apela à cooperação, concebendo “o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas” (Capra, 2002, p.16). Ou seja, a ecoliteracia deve ser estimulada junto das crianças desde cedo, devendo o educador de infância (e mais tarde o professor) prepará-las para um raciocínio ecológico, procurando fomentar uma identidade ecológica em cada uma das crianças.

A ecoliteracia ou “literacia ecológica” pode ser entendida, globalmente, como o espectro de conhecimentos e competências que permitem compreender os sistemas naturais que tornam possível a vida na Terra. Segundo Ramos & Ramos (2013, p. 17),

O lexema ecoliteracia manifesta na sua forma de superfície, de modo acessível, parte do seu semantismo: remete para eco, ou oikos que significa “casa”, e literacia, termo comum no âmbito escolar ou formativo que evoca competências e conhecimentos. O indivíduo possuidor de ecoliteracia, ou literacia ecológica, ser aquele que detém competências e conhecimentos acerca da sua casa, aqui tomada como o ecossistema planetário.

Neste sentido, cabe ao educador “criar na sua sala de jardim de infância um espaço onde se promova a consciência cívica dos mais novos, assim como a aprendizagem através de tarefas integradoras e significativas” (Mendes & Martins, 2013, p.151). Esse propósito esteve sempre presente na conceção das atividades que implementámos ao longo da nossa Intervenção.

### *Conhecimento do Mundo – Educação Ambiental*

O contacto das crianças com a natureza, ou com elementos naturais, é considerado um excelente meio de vivenciar experiências sensoriais e cognitivas estimulantes, geradoras de aprendizagens lúdicas, mas significativas e contextualizadas. A possibilidade de as crianças contactarem diretamente com a natureza, no seu estado puro, longe do confinamento na sala de atividades ou no espaço mais abrangente do JI, é crucial para o estabelecimento de uma relação saudável e harmoniosa com o meio natural. Mas é também determinante para a aquisição de uma consciência ecológica e ambiental, que se vai consolidando gradual e exponencialmente à medida que as saídas de campo são cada vez mais frequentes, estruturadas e intencionais por parte do educador-de-infância, dando oportunidade de as crianças se manifestarem relativamente ao que observam, sentem e aprendem no espaço exterior. Daí que seja imprescindível que este contacto seja feito desde os primeiros anos de vida, em que a aprendizagem se processa preferencialmente a partir da informação recebida através dos sentidos.

Assim, como temos vindo a defender, cabe ao educador a promoção de momentos/atividades com as crianças no exterior, idealmente com a participação das famílias e dos profissionais de educação, proporcionando tempo de qualidade às crianças e fazendo com que percebam a importância de cuidar e preservar a natureza. Segundo Ewert, Place & Sibthorp (2005), citados por Coelho et al. (2015),

É por meio dessas experiências naturais que as crianças vão desenvolver a compreensão de seu mundo e das espécies que as rodeiam. Como tal, torna-se necessário proporcionar experiências de aprendizagem na natureza de forma apropriada, reconhecendo que as crianças precisam de realizar atividades que promovam o desenvolvimento da empatia com o mundo natural e facilitem a aquisição do conhecimento da ciência natural de forma integrada. (p. 113)

É necessário, pois, que a criança crie laços com a natureza, sendo esta uma fonte de grandes aprendizagens que oferece diariamente aos mais novos oportunidades para se “conhecerem” através das brincadeiras “com a terra, a água e os seres vivos” (Coelho et al., 2015, p.113). Para além disso, são atitudes de proteção da natureza que contribuem para o crescimento das crianças, como cidadãos responsáveis e sensíveis. Com efeito, “é preciso ‘conhecer’ para dar sentido ao que é necessário cuidar, ou seja, a criança precisa e deve ter contato com os elementos da natureza para que estes façam parte de sua vida” (Rambo & Roesler, 2019, p.124). Por sua vez, Ewert, Place & Sibthorp (2005), citados por Coelho et al. (2015, p. 112), referem que,

O contacto direto e regular com a natureza permite que as crianças tenham experiências positivas, que condicionam o seu comportamento futuro perante a natureza. Estas experiências sensibilizam as crianças sobre os problemas ambientais, tornando-as indivíduos preocupados com o mundo natural ao longo da vida.

No entanto, nem sempre é possível realizar saídas de campo, pelo que uma alternativa possível é de levar para a Creche e para o JI elementos da natureza que sejam estimulantes e desafiadores, de modo a suscitar o interesse e a curiosidade das crianças e assim as conduzir ao processo de observação, pesquisa e experimentação que está na base da construção do conhecimento científico pela criança. Se esses elementos forem apresentados de forma criativa e imaginativa, como foi nosso propósito, mais probabilidades haverá de as crianças se deixarem seduzir e de se sentirem motivadas para aprender mais sobre a natureza, recorrendo a diversos suportes e meios colocados ao seu dispor.

## **O estudo: Objetivos e opções metodológicas**

A seleção do tema deste estudo resultou do nosso interesse pelas áreas da Literatura Infantil e do Conhecimento do Mundo, e da vontade de contribuir, ainda que de forma muito pontual, para que as crianças com as quais lidámos diretamente em contexto de PIS se venham a tornar, num futuro que desejamos próximo, verdadeiros agentes de mudança para comportamentos ambientalmente responsáveis. Para cumprir esse desígnio, optámos por promover a sua participação num processo de aproximação à natureza através da LI.

A partir da questão de partida - *Como pode a literatura infantil ser um recurso pedagógico que promova atitudes de respeito e de preservação através do contacto com a natureza?* -, e após se conhecerem os contextos educativos, considerando os interesses e as necessidades das crianças, foram definidos os seguintes objetivos:

- Despertar o interesse pelo ambiente natural;
- Fomentar o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de respeito e preservação da natureza;
- Promover a interação da criança com a natureza através da sua exploração;
- Suscitar o gosto pela leitura;
- Potenciar a valorização do livro como objeto estético, promovendo o diálogo intersemiótico entre texto e imagem;
- Identificar as potencialidades das histórias infantis para a exploração de temas da área do Conhecimento do Mundo, sem descurar a sua natureza artística.

Metodologicamente, o estudo assume uma natureza qualitativa, privilegiando-se a ação da criança, os seus interesses e perspetivas, tendo por base um percurso de investigação-ação que envolve um processo contínuo de observação, planificação, ação e reflexão. Em ambos os contextos da PIS pudemos contar com um período de observação para a recolha de dados, no qual pudemos observar mais pormenorizadamente o grupo de crianças e também as abordagens metodológicas implementadas por cada educadora na sala de atividades. A observação é uma técnica bastante utilizada em contextos de investigação qualitativa, onde o investigador tem uma experiência direta com o grupo, possibilitando uma visão holística e natural do ambiente que está a ser estudado (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017).

Para além da observação, ao longo do estudo recorremos também a fichas adaptadas do *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (DQP) (Bertram & Pascal, 2009), a notas de campo, ao registo fotográfico e a um inquérito por questionário aplicado às educadoras de infância cooperantes, como técnicas e instrumentos de recolha de dados. As fichas do Manual DQP foram utilizadas em ambos os contextos, de modo a conhecer o estabelecimento educativo, as características do espaço educativo (interior e exterior), o educador de infância e o grupo de crianças, sendo uma ferramenta chave para reunir informação que permitiu melhor compreender os contextos de intervenção. As notas de campo e as fotografias foram os instrumentos de recolha de dados a que mais se recorreu. Relativamente às notas de campo, foi possível registar diálogos com as crianças e tirar notas de algumas reações interessantes e reveladoras aquando das atividades. O registo fotográfico foi um recurso essencial pois, ao longo da prática, foram registados todos os acontecimentos de cada atividade, desde a sua explicação até às produções realizadas pelas crianças. Finalmente, foi realizado um inquérito por questionário às educadoras de infância de forma a conhecer o ponto de vista das profissionais relativamente às temáticas a abordar no contexto de investigação-ação bem como as suas conceções sobre a importância da LI e

da exploração educativa do ambiente natural, bem como da relação entre ambos.

## Resultados

Como resultados deste percurso investigativo, apresentam-se quatro exemplos de atividades desenvolvidas nos dois contextos de intervenção. Em Creche, e apesar de termos explorado diversos tipos de livros, desde os livros-brinquedo aos álbuns, optámos por recorrer preferencialmente à narração oral, contando histórias através de vários recursos, como fantoches, marionetas e um guarda-chuva. Sendo esta uma estratégia mais apelativa, a motivação e o interesse das crianças aumentou, tornando-se um processo interativo e mais significativo para as crianças.

Neste contexto foram realizadas duas atividades: primeiro construímos um livro (Figura 1) que utiliza diferentes elementos da natureza para ilustrar os animais referidos em quadras, articulando-se assim a natureza e a LI, levando a criança a ter experiências sensoriais, artísticas e de léxico variado.



Figura 1 – Livro *Os animais*, realizado com elementos da natureza

Nesta atividade, todas as crianças puderam experienciar, através dos sentidos, todas as páginas do livro. Aquando da exploração, foi realizado um diálogo entre a educadora estagiária e as crianças, organizadas em pares, para que esta percebesse o que estavam a sentir:

**Ed. E** – O que veem aqui nesta folha?  
**Cr. A** – Um passarinho.  
**Cr. B** – Um passarinho muito grande.  
**Ed. E** – E o que é isto que ele tem no corpo? (Aponte para as folhas)  
**Cr. B** – São muitas folhas das árvores. E ele está em cima de um pau.  
**Ed. E** – E são todas do mesmo tamanho?  
**Cr. A** – Não... Algumas são pequeninas, mas outras são grandes. Olha, aqui esta é amarela e pequenina e tem bolinhas.  
(...)

Notas de campo (22-05-2019)

De seguida passámos para o par seguinte. Foram realizadas várias perguntas durante a exploração e, no fim, questionámos as crianças sobre o animal de que mais gostaram:

**Ed. E** – Qual foi o animal de que mais gostaram?  
**Cr. C** – Eu gostei muito da cobra.  
**Ed. E** – Porquê? Diz-me lá porque é que gostaste mais da cobra.  
**Cr. C** – Porque quando mexo ela é fresquinha, sabe bem, e aqui em baixo é areia da praia.  
**Ed. E** – Boa, muito bem! E tu Cr. A? Qual foi o animal de que mais gostaste?  
**Cr. D** – Eu gostei mais do ouriço. Porque quando nós passamos com os dedos é bom, faz cócegas.

Notas de campo (22-05-2019)

Esta atividade teve como principal foco estimular os sentidos de cada criança através do livro, tendo como base as texturas, as cores apelativas e os cheiros de cada elemento natural, e envolver o grupo numa exploração de linguagem, tendo contacto com novas palavras através da introdução de quadras para cada animal. Podemos afirmar que o livro-brinquedo, antes de ser um livro, para a criança em tenra idade, começa por ser um brinquedo, garantindo uma ligação afetiva com os livros. De acordo com Ramos & Silva (2014), “a vertente lúdica é o principal passo para a leitura-prazer, não pode, em caso algum, estar ausente do contacto precoce com o livro e com a leitura” (p.154).

A segunda atividade consistiu em contar a história *A Lebre e a Tartaruga* com recurso a um guarda chuva, que foi complementado com a exploração de nozes e a sua utilização na criação plástica de uma das personagens da fábula. A utilização do guarda-chuva foi um recurso bastante apreciado pelas crianças e, no fim da atividade, proporcionámos um momento de brincadeira livre, em que as crianças puderam brincar e decidir o que poderia ser o guarda-chuva. Neste momento, presenciámos algumas reações em que foi possível observar como o jogo simbólico já é bastante evidente nas crianças destas idades. Segundo Silva et al. (2016), “O jogo simbólico é uma atividade espontânea da criança, que se inicia

muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (p. 52). Apresenta-se em seguida um breve diálogo elucidativo a este propósito.

**Cr. F** – “Tenho de ficar aqui de baixo do guarda-chuva porque está a chover muito. Há muitas poças no chão.”

**Cr. G** – “Estou aqui debaixo, está muita chuva.”

**Cr. H** – “Vou à praia com o meu bebé. Está muito sol, tenho de levar o chapéu para ele ficar à sombra, está bem?”

**Cr. I** – “Vou para a escola, tenho de calçar as botas porque está a chover. Ah, e o guarda-chuva.”

Notas de campo (21-05-2019)

Esta atividade permitiu o conhecimento de uma história tradicional de vertente popular ao mesmo tempo que se promoveu o gosto pela audição de histórias e proporcionou ao grupo experiências sensoriais através de elementos da natureza utilizados para construir personagens (Figura 2), bem como momentos de brincadeira e de “faz de conta”.



Fig. 2 – Guarda-chuva contador de histórias

Relativamente ao contexto de JI, foram utilizadas técnicas de contar oralmente histórias mas também a leitura de livros. Numa primeira fase, recorremos à leitura do livro *Estranhas Criaturas* (Rubio, 2016). Inicialmente realizámos em grande grupo um breve diálogo, do qual a seguir transcrevemos um excerto, para explorar a capa e o título do livro, de modo a antecipar o conteúdo da história e despertar a curiosidade das crianças.

**Ed. E** – O que conseguem ver na capa do nosso livro?

**C1** – É tudo verde. Vejo muitas árvores.

**Ed. E** – São árvores. Boa! E mais?

**C2** – Também se veem muitos troncos das árvores e os raminhos.

**C3** – Lá no campo, quando vou passear com o meu pai e com a minha mãe, vejo muitas árvores destas. São pinheiros.

**Ed. E** – É verdade, estas árvores parecem pinheiros. E aqui na capa do livro, não veem mais nada?

**C4** – Olha ali, estou a ver umas orelhas. São coelhos.

- C5** – A história de hoje é de coelhos na floresta.  
**Ed. E** – Será uma história de coelhos na floresta? E vocês sabem o que é uma floresta?  
**C6** – Sim, olha... (silêncio) uma floresta é um sítio na natureza onde há muitas árvores, pedras, flores, animais selvagens e podemos respirar ar puro.  
**Ed. E** – Muito bem, C6! É isso mesmo. E a história de hoje parece que se vai passar mesmo numa floresta e chama-se *Estranhas Criaturas*. O que será?  
**C7** – Estranhas criaturas... deve ser um animal muito estranho, tipo um monstro das florestas.  
**Ed. E** – Será? Vamos ver...

Notas de campo (13-01-2020)

Depois da leitura da história, percebemos que o grupo já tinha algumas noções sobre a preservação da natureza e dos animais, manifestando reações como:

- C9** - “Não se faz mal aos animais.”  
**C10** - “Os animais ficaram muito tristes com o que as pessoas fizeram.”  
**C6** – “Já viste, onde é que tantos animais iam morar se as pessoas cortaram tudo? Coitadinhos dos animais.”  
**C11** – “Há muitos animais na floresta, e como lá é a casa deles não a podemos estragar porque nós também não íamos gostar que estragassem a nossa.”  
**C12** – “Se cortássemos todas as árvores, não íamos ter mais sombra, nem ar puro.”  
(...)

Notas de campo (13-01-2020)

A sensibilidade das crianças foi bastante visível relativamente aos problemas ambientais que puderam observar no livro. Contudo, foi notório o interesse pelos animais da floresta, pelo que realizámos em conjunto, oralmente, um levantamento de todos os animais que surgiram no livro para que pudesse ser feita uma pesquisa detalhada de cada um.

As crianças procederam a pesquisas na sala de atividades, e posteriormente a família também foi envolvida na organização de informações relativamente aos animais, segundo critérios específicos: o revestimento dos animais, a alimentação, a locomoção e o habitat, que foram previamente definidos já com intuito de se realizar, num momento posterior, uma pesquisa com objetivo de conhecer mais pormenorizadamente cada um dos animais que surgiram na história.

Esta atividade foi divulgada às famílias através das crianças, que levaram uma informação do que se estava a “construir”, pedindo o seu contributo para que pesquisassem em conjunto com a criança informações sobre a alimentação de um animal que foi escolhido aleatoriamente. O envolvimento das famílias foi crucial para o desenvolvimento e sucesso

desta atividade, cuja operacionalização, para além dos contributos da família, envolveu pesquisas no computador e em livros informativos. Contudo, o diálogo entre educadora estagiária, as crianças e os adultos cuidadores que estavam na sala de atividades permitiu partilhar informações e curiosidades sobre os animais, o que enriqueceu as aprendizagens de cada um. Segundo as OCEPE,

Cabe ao/a educador/a apoiar as crianças a cooperarem entre si, a exporem as suas ideias e a debaterem a forma como fizeram e poderiam melhorar, a fim de que cada criança contribua para a aprendizagem de todos e tome também consciência de si como aprendiz. (Silva et al., 2016, p. 38)

Por fim, na sala de atividades, as crianças, com o auxílio da educadora estagiária, procederam ao registo de toda a informação recolhida de cada animal, através de recorte de imagens de revistas, fotografias e da informação trazida da família, o que deu origem a um novo livro construído e intitulado pelas crianças por O livro dos animais da floresta (Figura 3).



Fig. 3 – Livro *O livro dos animais da floresta*

Esta atividade promoveu o contacto das crianças com o livro infantil, potenciando a sua fruição, e consciencializou as crianças para a adoção de comportamentos de preservação dos animais e da natureza desenvolvendo relações visuais através das mensagens transmitidas pelo livro, pelos diálogos entre a educadora estagiária e o grupo para adoção de comportamentos corretos para com o ambiente. O trabalho de pesquisa incluindo as famílias foi bastante benéfico, dado que as crianças se sentiram valorizadas e motivadas na construção do livro.

Por fim, apresentamos uma outra atividade implementada em JI. Uma vez que na atividade anterior os animais já estavam devidamente organizados segundo critérios escolhidos, nesta atividade introduziu-se o conceito “hibernação”. Como este conceito já era conhecido por algumas crianças, foram aproveitadas algumas ideias para se fazer um registo escrito, partindo das ideias das crianças.

Foi utilizado o livro *Um Bocadinho de Inverno* (Stewart, 1998) com o objetivo de estimular o prazer da leitura, a fruição e a compreensão leitora. No entanto, a partir da apreciação do livro enquanto objeto artístico, foi possível proporcionar a aquisição de novos conhecimentos por parte das crianças. Foi também possível realizar, após a leitura e a abordagem literária e intersemiótica, a construção de uma das personagens do livro em três dimensões, através de elementos da natureza, desta feita tendo como base massa de moldar de canela e caruma de pinheiro seca (Figura 4).



Fig. 4 – Construção de um ouriço realizado através da utilização de caruma de pinheiro e feijões

Assim, em termos de procedimentos adotados, de referir que o livro inicialmente foi explorado, mais uma vez, através da capa colocando algumas questões ao grande grupo, de modo a fazer predições sobre o conteúdo da história:

**Ed. E** – O que veem na capa?

**C13** – Um coelho a andar na neve.

**C14** – Deve estar frio, há tanta neve que nem se vê o céu.

**C12** – O coelho deve ir fazer alguma coisa importante, vai a correr.

**Ed. E** – Onde será que o coelho irá?

**C2** – Eu acho que ele vai à procura de cenouras para comer.

**Ed. E** – Acham que ele pode ir ter com alguém?

**C6** – Sim...ele pode ir ter com o dono dele, ou então pode ir ter com um amigo.

**Ed. E** – Hum... É uma boa ideia, mas acho melhor começarmos a história para ver o que é que o coelho andou a fazer!

Notas de campo (28-01-2020)

Após a leitura do livro e a exploração das imagens e de segmentos discursivos que causaram alguma estranheza no grupo, colocámos algumas questões às crianças sobre a hibernação e os animais que hibernam:

**Ed. E** – O que aconteceu ao ouriço?

**C4** – Ele foi hibernar, porque ele não aguenta o frio que está no inverno.

**C1** – O ouriço vai para dentro da sua toca, e vai hibernar.

**Ed. E** – E o que é hibernar?

**C11** – Então hibernar é um sono muito profundo, que os animais não acordam nem por nada, só acordam na primavera quando começa a ficar bom tempo.

**Ed.E** – Certo, e são todos os animais que hibernam?

**C10** – Não, por exemplo aqui na história o ouriço hiberna, mas o coelho não.

**Ed.E** – Então e o que acham se nós fôssemos procurar mais animais que hibernam, no computador?

**C5** – É uma boa ideia, assim vamos conhecer mais animais que hibernam.

(...)

Notas de campo (28-01-2020)

Nesta atividade pudemos fomentar a compreensão da adaptação dos animais às condições ambientais, em particular às condições características do inverno recorrendo ao mecanismo de hibernação, e proporcionar experiências sensoriais utilizando elementos da natureza para construir uma personagem e deixar que as crianças fruissem e compreendessem o texto e as imagens através da exploração do livro.

## Discussão

O estudo que se abordou ao longo deste texto ainda se encontra em fase de implementação e, por essa razão, os dados recolhidos, para além de serem incompletos, também não se encontram ainda suficientemente estruturados, refletidos e analisados para que dos mesmos se possam extrair significados com a fiabilidade exigida para se ensaiar uma possível resposta à questão que enquadra o estudo. No entanto, os dados obtidos até ao momento permitem já constatar:

- A adesão e o envolvimento das crianças nas atividades propostas e desenvolvidas;
- A aquisição de aprendizagens significativas em particular nos domínios da literatura infantil e da educação ambiental;
- O aumento do gosto pela leitura e a valorização da dimensão artística dos livros infantis;
- O desenvolvimento da consciência ecológica e o interesse pela natureza e pela sua exploração.

Assim, considerando o estado de desenvolvimento do projeto, prevê-se que os objetivos delineados venham a ser alcançados, o que irá ser apurado através da análise de conteúdo dos dados recolhidos ao longo do percurso de investigação-ação. As atividades realizadas evidenciam a potencialidade do livro infantil para desencadear o interesse pela exploração e descoberta da natureza, fomentando o sentido de pertença e a consciência ecológica das crianças, sem, contudo, perder o seu valor enquanto objeto artístico-literário.

Em suma, a experiência da implementação das atividades que integram este estudo e os dados recolhidos até esta fase, apontam para que o desenvolvimento dessas atividades concorram efetivamente para a consciencialização ecológica por parte das crianças e para a sua sensibilização à leitura com valor estético, reforçando, assim, a nossa convicção de que “o diálogo entre a literatura infantil e a educação em ciência não só é possível como é desejável, desde logo porque a literatura e a ciência se alimentam do mesmo substrato – imaginação e criatividade” (Mendes, Rebola & Carvalho, 2017, p. 322), sendo não só concretizável, mas uma mais-valia na educação e desenvolvimento global das crianças.

## Referências

- Balça, A. & Azevedo, F. (2017). Os primórdios da relação entre literatura para a infância e ambiente em Portugal. *Textura*, 19(39), pp. 20-34.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Capra, F. (2002). *A Teia da vida – Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A., Duque, I. & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. Extr (10), 111-117. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.10.585
- Mendes, T. & Martins, L. (2012). *A Transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar*. Portalegre: IPP. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/3640>
- Mendes, T. & Martins (2013). Literatura Infantil e Educação Ambiental. *Revista Aprender*, (33), pp. 151-156. Disponível em <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/104>
- Mendes, T., Rebola, F. & Carvalho, L. (2017). Herbário: uma proposta de trabalho interdisciplinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. in Pires, M., Mesquita, C., Lopes, R., Santos, G., Cardoso, M., Sousa, J. Silva, E. & Teixeira, C. (Eds). *II Encontro Internacional de Formação na Docência – Livro de Atas*. Bragança: IPB, pp. 313-323. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/4960>.
- Mendes, T. (2020). *Literatura infanto-juvenil: leituras e perspetivas*. São Paulo: Cajuína.
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P. & Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724-733.

- Rambo, G. & Roesler, M. (2019). Vivência com a natureza no ambiente escolar na primeira infância e sua relevância para construção do respeito e cuidados com o meio ambiente. *Revista brasileira de educação ambiental*, 14 (1), pp. 111-131.
- Ramos, A.M. & Ramos, R. (2013). Ecoliteracia e literatura para a infância: quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. *Solta Palavra*, 19, 17-24. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23877/1/Ramos%2c%20A.%20M.%20e%20Ramos%2c%20R..pdf>
- Ramos, A. M. & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção da leitura com bebês. In Viana, F. L.; Ribeiro, I. e Baptista, A. (coord.). *Ler para Ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Almedina, pp. 150-174.
- Rosado, A. (2015). *(Re) Organização da área dos livros e incentivo à leitura na educação pré-escolar*. (Relatório Final - Prática e Intervenção, Apresentado para conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar). Portalegre: Instituto Politécnico, Escola Superior de Educação. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/14220>
- Rubio, C. (2016). *Estranhas Criaturas*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Stewart, P. (1998). *Um Bocadinho de Inverno*. Alfragide: Caminho.



# A DIMENSÃO ORGANIZACIONAL DOS PROJETOS DE PROMOÇÃO E EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE EM AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DO ALENTEJO: PERCEÇÕES DA SUA EFICÁCIA

**Raimundo Souza** | Escola Municipal Professora Lúcia Neves Deniur, Prefeitura Municipal de Macapá, Estado do Amapá, Brasil | rbsbarbosa50@gmail.com

**Jorge Bonito** | CIEP e Universidade de Évora. CIDTFF da Universidade de Aveiro, Portugal | jbonito@uevora.pt

## Resumo

A promoção e educação para a saúde em meio escolar é assumida pelo Ministério da Educação, desde 2014, como um processo contínuo que visa o desenvolvimento de competências das crianças e dos jovens. Permite-lhes confrontarem-se positivamente consigo próprios, construir um projeto de vida e serem capazes de fazer escolhas individuais, conscientes e responsáveis. Para o efeito, a escola deve criar ambientes facilitadores dessas escolhas e estimular o espírito crítico para o exercício de uma cidadania ativa. Estes princípios assentam no novo quadro da política de saúde europeia – *Health 2020* – e na Estratégia Europa 2020, ao considerar que a promoção e educação para a saúde tem um papel fulcral no desenvolvimento de cidadãos e sociedades saudáveis, sustentáveis e felizes. Este trabalho teve como objetivo conhecer o impacto que os projetos de promoção e educação para a saúde produzem na prevenção de riscos e na aprendizagem sobre a saúde dos alunos em escolas da região do Alentejo, Portugal, através das perceções dos seus coordenadores e dos diretores dos respetivos agrupamentos de escolas. Optou-se por um desenho de pesquisa multicasos. Envolveu 14 agrupamentos de escolas, através da realização de 28 entrevistas realizadas entre 2015 e 2016. O referencial para a recolha da informação envolve cinco dimensões: organizacional, comunitária, ecológica, psicossocial e curricular. Neste trabalho dá-se conta dos resultados relativos à dimensão organizacional. Concluiu-se que a implementação dos projetos de promoção e educação para a saúde requer uma atenção mais apurada quanto à sua organização estrutural e ao seu contexto, tendo em vista uma aprendizagem mais enfática para produzir um efeito concomitante com o envolvimento de todos os seus intervenientes.

**Palavras-chave:** Promoção e educação para saúde, Projetos, Eficácia, Escolas, Dimensão organizacional.

## Introdução

A saúde constitui uma das preocupações e necessidades de intervenção revelada pelos representantes da Organização das Nações Unidas, de modo que a Diretora-General

da Organização Mundial de Saúde anterior referiu que todos os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio têm consequências para a saúde (Dye et al., 2013). A evidência tem demonstrado que a participação da comunidade é a chave para lograr melhores resultados de saúde e qualidade de vida. O grau de envolvimento das pessoas com a educação para a saúde (EpS) está intrinsecamente ligado ao capital social da comunidade, “generally understood as a matter of relationships, as a property of groups rather than the property of individuals” (Shuller, 2000, p. 53). Bonito (2015) define EpS como “un proceso educativo que informa, motiva y ayuda a la población y al individuo a adoptar y mantener prácticas y estilos de vida saludables, abogando por los cambios ambientales necesarios para facilitar estos objetivos” (p. 34). A razão principal da EpS radica na geração de elementos positivos que melhoram a luta social pelo bem-estar e a saúde individual e coletiva. O autor destaca que “el empoderamiento de las personas enriquece la perspectiva pública de la salud pública y la prevención primaria. Corrige las deficiencias del enfoque preventivo y se basa en la pedagogía de empoderamiento através de la idea básica: “poder y control para vivir” (p. 34).

*A Schools for Health in Europe* defende que “the health-promoting school improves young people’s abilities to act and generate change. It provides a setting within which they, working together with their teachers and others, can gain a sense of achievement” (SHE, 2020). Uma escola promotora da saúde assenta em três vertentes – currículo, ambiente e interação escola / família / meio – e orienta-se por 10 princípios (ENHPS, 1997), organizados em 5 dimensões: a) organizacional, b) comunitária, c) ecológica, d) psicossocial, e e) curricular (Takanishi & Hamburg, 1997).

Em Portugal, o Despacho n.º 25.995/2005, de 16 de dezembro, introduz a EpS como obrigatória, como parte dos próprios projetos educativos das escolas. A EpS é uma área transversal disciplinar combinada com a inclusão temática na área curricular não disciplinar, o que requer a nomeação de um professor coordenador para esta área. Foram definidas cinco áreas temáticas prioritárias que deveriam incluir-se nos projetos de promoção e educação para a saúde (PES) das escolas.

Relativamente à avaliação da implementação dos projetos de PES, o estudo de Motta e Alves (2013) revela que os 20 projetos avaliados induziram alterações das práticas dos professores e nas dinâmicas das escolas. Porém, percebeu-se falta de trabalho colaborativo entre as diferentes partes na elaboração dos projetos. A maior parte do trabalho centrava-se nos professores. A comunidade foi raramente consultada, dando-se prioridade às áreas estabelecidas nos normativos. O trabalho de Oliveira (2015) chegou a conclusões similares no que diz respeito à reduzida participação das partes colaboradoras. Os cinco projetos avaliados são pouco atrativos e a comunidade estudantil está debilmente envolvida. Outro estudo (Matos, Reis, Ramiro, Pais Ribeiro & Leal, 2014) avaliou a implementação da educação sexual em 428 escolas de Portugal. Os inquiridos qualificaram a aplicação da Lei n.º 69/2009, de 6 de agosto, como boa / muito boa, mas ficou expressa a necessidade de revitalizar o tema através de novos projetos financiados e da formação de professores.

A existência de abordagens de avaliação e monitorização permite perceber a execução do PES, a percepção dos seus atores, os resultados alcançados e a indução comunitária que os mesmos tiveram capacidade de gerar. Takanishi e Hamburg (1997), destacam que *“this outcome, in turn, has to be measured on various levels: on pure attitudes, on emotional development and behavioral impulses, as well as on the important variable of social competence”* (p. 103). Com essa intencionalidade, este trabalho teve como objetivo conhecer as percepções dos agentes educativos acerca do impacto que os PES produzem na prevenção de riscos e na aprendizagem sobre a saúde dos alunos.

## **Metodologia**

### *Desenho do estudo*

A procura de respostas requer uma análise aprofundada do tipo introspetivo, por isso, foi decidido realizar um estudo de casos múltiplos (Bogdan & Biklen, 2003; Stake, 1994) centrado numa narrativa (Bassey, 2002), onde fosse possível encontrar semelhanças entre os casos. A subjacente lógica para múltiplos casos, nas palavras de Barlow et al. (2009), é que pode prever resultados semelhantes (replicação literal) de caso para caso ou que podem ser produzidos resultados contrastantes, por razões previsíveis (replicação teórica).

### *Área de estudo*

Este estudo foi conduzido em escolas das NUTS III Alto Alentejo, Alentejo Central e Baixo Alentejo, Portugal.

### *Sujeitos participantes*

Foram definidos como sujeitos o diretor de cada agrupamento de escolas e o professor coordenador de cada PES.

### *População, amostra e procedimentos de amostragem*

O número total de agrupamentos de escolas na área de estudo é de 21 no distrito de Beja, 17 no distrito de Évora e de 17 na região de Portalegre, num total de 56 agrupamentos. Para se definir a amostra, o critério teve como requisito a disponibilidade dos sujeitos e o seu consentimento em participar neste estudo constituindo-se, assim, uma intencionalidade e conveniência. O estudo desenvolveu-se em 5 agrupamentos de escolas do distrito de Beja, em 5 do distrito de Évora e em 4 do distrito de Portalegre, num total de 14 agrupamentos, envolvendo como sujeitos 14 diretores e 14 professores coordenadores.

## *Instrumentos de pesquisa e validação*

Escolheu-se um inquérito por entrevista por permitir através da interação entre o investigador e os participantes um diálogo propício para se equacionar as questões que o estudo requeria. O guião das entrevistas utilizado encontra-se estruturado num conjunto de questões que envolvem as cinco dimensões das escolas promotoras da saúde, e corresponde ao elaborado originalmente por Dias (2013). O instrumento foi validado pela autora, mediante a intervenção de um grupo de especialistas que asseguraram sua qualidade quanto a obtenção de informações a partir da percepção e da opinião dos entrevistados.

## *Procedimentos de recolha de informação*

Depois de realizados os vários contactos, as entrevistas foram agendadas com os sujeitos e realizadas no interior dos estabelecimentos de ensino. A duração média de cada entrevista foi de 40 min. A recolha de informação iniciou em novembro de 2015 e concluiu-se em fevereiro de 2016.

## *Análise de dados*

As 28 entrevistas foram gravadas, com autorização dos sujeitos, em suporte digital e transcritas *ipsis verbis* para suporte digital com apoio do aplicativo *Express Scribe Transcription Software*. Convencionou-se adotar um código de identificação para cada agrupamento, questão e entrevista. Consoante as transcrições eram concluídas, enviou-se aos participantes para sua leitura. Os sujeitos tiveram, deste modo, a oportunidade de apresentar as suas considerações e, dessa essa forma, validar a recolha da informação. Foi realizada a síntese de cada entrevista e um quadro sinótico que incluiu todas as sínteses. Os dados recolhidos das entrevistas foram sujeitos a técnicas de análise de conteúdo, constituindo-se unidades de registo, com codificação elaborada *a priori*.

## *Gestão da informação e considerações éticas*

Respeitaram-se os procedimentos éticos para a investigação em Ciências Sociais. Mantem-se o anonimato dos sujeitos e dos estabelecimentos escolares.

## **Resultados**

O nível socioeconómico de vivência familiar dos alunos dos agrupamentos é caracterizado entre médio / baixo a médio / alto, com alguma heterogeneidade. Os respondentes consideram estas características em função da situação dos ambientes serem rurais, das muitas dificuldades económicas, sociais, culturais existentes e de grande carência manifestada por muitos dos alunos (A1.2; Q16.1; T19.2).

(T19.2) E<sub>1</sub>: Temos desde médio alto e temos depois os outros com recursos muito baixos, que são a maioria das crianças. Globalmente é classificado por médio. E<sub>2</sub>: É heterogéneo.

Relativamente aos vários projetos desenvolvidos na escola durante o ano escolar, os respondentes fizeram referência aos assuntos / conteúdos de âmbito cultural e ligados à saúde, como seja a atividade física, a alimentação saudável, a violência em meio escolar, a prevenção de consumos de substâncias psicoativas (lícitas e ilícitas) e o Programa Cuida-te do Instituto Português do Desporto e Juventude. Um entrevistado referiu-se ao PES como ter sido realizado por uma forma diferenciada:

(E5.14) E<sub>1</sub>: Projeto da Solidariedade; Projeto eco escola; Projeto Erasmus; Projeto Parlamento Jovem; Projeto Desporto Escolar; Projeto de Economia, Projeto da Geração Euro; Projeto da Justiça para todos da área de Direito; Projeto da Saúde.

No que respeita a responsabilidade na condução de cada projeto e a atribuição dentro da escola ou função no PES, alguns entrevistados responderam que recaem sobre os coordenadores do projeto indicados pelos diretores dos agrupamentos. Não existe, todavia, tempo de trabalho atribuído para realizar essas funções. Segundo os sujeitos, muitas atividades são desenvolvidas pelos parceiros, docentes, não docentes e alunos que fazem um trabalho em conjunto, mas sem uma atribuição específica (A1.6; B2.48; D4.4; E5.1; E5.2; D4.4; P15.1; Q16.3; R17.1; B2.49; E5.3; G7.2; J10.2; Q16.4; F6.5; I9.1; L11.1). Por sua vez, alguns diretores, que são também, por fora da lei, Presidentes do Conselho Pedagógico, respondem que muitas das vezes são eles a elaborar o projeto educativo e a apresentar aos vários órgãos responsáveis pela aprovação (A1.7; B2.50; D4.5; F6.6; D4.5; G7.3; Q16.5). Os diretores consideram que embora não tenham função ou horário específicos dentro do PES para os acompanhamentos necessários, sentem-se de alguma maneira responsáveis por tudo que ocorre no contexto escolar.

(B2.50) E<sub>1</sub>: Não tenho. Sou implementador, que tem o interesse e estabeleço alguns contactos quando é necessário.

(D4.5) E<sub>1</sub>: Especificamente não. Embora, o responsável por tudo o que se faz ou que não se faz dentro do agrupamento é do diretor.

(F6.6) E<sub>1</sub>: Sou a responsável máxima do agrupamento, portanto, obviamente que...sou a responsável por tudo o que seja projetos e candidaturas.

A respeito dos conteúdos trabalhados no PES, os entrevistados responderam que seguem os indicados pela Direção-Geral da Saúde relativamente às áreas prioritárias (alimentação saudável, exercício físico, violência e saúde mental, educação sexual, dependências) e, função das necessidades e particularidades que a própria equipa avalia, outros que parecem adequados. (A1.14; B2.1, D4.10; E5.5; F6.8; G7.5; J10.5; L11.6; M12.1; N13.1; O14.4; Q16.8; S18.1; T19.3). A identificação dos conteúdos é realizada no início do

ano escolar, no momento de planejar as atividades, podendo ser baseada em resultados de rastreios, numa avaliação diagnóstica, numa sensibilização em função das necessidades, em pedidos de sugestões ou em temas se sugere maior aprofundamento (A1.14; D4.10; B2.1; L11.6; M12.1). Alguns entrevistados consideram, ainda, o levantamento realizado em cada biénio por inquéritos ou por sugestões feitas de modo anónimo (F6.9 E2).

(P15.4) E2: O levantamento é feito de dois em dois anos por inquéritos junto das turmas e anualmente pelos próprios diretores de turma.

(F6.9) E2: Às vezes são feitos por diagnósticos, ... e foram pedidas algumas sugestões e questões anónimas.

A segunda pergunta indagou se nos PES está claramente subentendido a concetualização do que é a EpS. Os entrevistados consideram que quem faz um projeto com esse objetivo deve possuir uma noção de EpS, de cuidados com a saúde, intenções, informações sobre saúde, sensibilização e intuição de promover hábitos de vida saudável, no sentido de melhorar a saúde e de prevenir a doença (A1.15; B2.2; C3.3; S18.4; D14.12; P15.5; E5.6; F6.10; H8.7; I9.3; Q16.9; R17.5; T19.6). Os entrevistados consideram, ainda, que o PES tem esse entendimento inerente aos objetivos da EpS. No entanto, sustentam que preferiam que o PES fosse convertido numa disciplina de âmbito curricular, em que alunos pudessem construir o seu próprio conhecimento para além da sua realidade. Segundo eles, o projeto é trabalhado em vários órgãos, embora não o considerem como projeto mais sim como um programa.

(D4.12) E1: Está inerente ao programa de EpS.

(A1.5) E1: Deveria ter um pleno cabimento curricular.

(C3.3) E1: Bem sustentada, em que alunos vão construindo seu conhecimento.

(G7.7) E1: Sim, é trabalhado nos vários órgãos.

(J10.7) E1: Para além da realidade em si.

(O14.6) E1: Não é projeto é programa.

Os participantes foram consultados se durante a implementação dos PES se observaram os princípios legislativos previstos nas áreas prioritárias. Os entrevistados consideraram que mesmo não concordando com a Lei, têm seguido as determinações legislativas. Nas suas respostas complementam, dizendo acreditar que a EpS deveria ser tratada como disciplina para não incorrer como a área de formação cívica e área de projeto, que desapareceram. No seu entender, dessa forma dar-se-ia margem para trabalharem com mais qualidade (A1.16; B2.3;

C3.4; D4.13; E5.7; F6.11; G6.8; H8.6; I9.5; J10.8; L11.10; M12.4; N13.5; P15.6; O14.7; Q16.10; R17.6; S18.6; T19.7). Os entrevistados desvelaram, também, que nem sempre é possível seguir a legislação devido à falta de tempo disponível.

(A1.16) E<sub>1</sub>: Sim. Mesmo não estando a favor da Lei, não se deixa de cumprir o que a Lei determina.

(F6.11) E<sub>2</sub>: Sim. Sim e temos... temos o conhecimento da legislação - que nem sempre conseguimos cumprir por falta do horário. Há bocado dizia-lhe que era importante haver uma disciplina da EpS, tal como houve as de formação cívica e a área de projeto, que depois desapareceram. Dava-nos uma margem de manobra para podermos trabalhar. Assim, tentamos otimizar os tempos, mas nem sempre conseguimos pôr em prática tudo o que gostaríamos por falta de horário onde trabalhar.

Considera-se que a legislação não deixa claro o que são áreas prioritárias de intervenção. Apesar das dúvidas sobre quais atividades gerir, a educação sexual é a única obrigatória. E, portanto, pela falta dessa compreensão, os entrevistados respondem que não conseguem avançar devido terem dificuldades em trabalhar todas as áreas consideradas prioritárias, nem sempre condizente com a realidade e muitas das quais não são consideradas como legais.

(N13.18) E<sub>1</sub>: A questão é o que são as áreas prioritárias do Governo? Hoje em dia chega-se à conclusão que tudo parece prioritário – isso passa muito por uma questão estratégica – as escolas não têm essa visão estratégica – dentro da área da EpS só há uma área que é obrigatória que é parte da educação sexual – porque as escolas acabam por organizar-se de acordo com aquilo que a nível do seu projeto educativo sentem como prioritário. Não porque o Ministério diz, mas por aquilo que o projeto educativo considera prioritário. De modo que aquilo no papel está dizendo que é prioritário, mas é que não há condições para implementar e as escolas independentemente acabam por achar que aquilo não deve ser muito prioritário.

(R17.6) E<sub>1</sub>: Teremos que fazer isto para abordarmos o máximo das temáticas que são recomendadas nesse tal programa nacional de saúde. Estamos muito limitados, porque os programas são muito extensos e realmente é difícil coordenar.

(T19.7) E<sub>1</sub>: Não conseguimos é trabalhar todas as áreas que são consideradas prioritárias. E<sub>2</sub>: Está legislado, mas sempre tem sido de acordo com a realidade. E<sub>1</sub>: Há situações que também ainda não estão, se calhar, enquadradas em termos legais.

No que diz respeito ainda sobre a questão da observância de princípios, foi perguntado aos entrevistados sobre a identificação de competências a se desenvolver nos alunos com

vista a solucionar os problemas diagnosticados. Os respondentes consideram não terem indicadores, mas que o desenvolvimento de competências está dentro das suas perspectivas educacionais.

(T19.9) E<sub>1</sub>: Não temos indicadores claros.

Desse modo, os entrevistados acreditam em outras possibilidades de ocorrerem outros impactos em que sejam os próprios jovens a falarem sobre o tema. No entanto, tentam alterar ou modificar os hábitos nocivos, embora considerem já muito difícil em outras situações (A1.17; C3.5; D4.1; E5.8; F6.12; G7.9; J10.9; Q16.11; S18.8).

(R17.9) E<sub>1</sub>: O que nós pretenderíamos seria dotá-los de competências.

Acreditam na interação dos alunos, mas sem o formalismo do Ministério que desorienta e limita o trabalho dos professores nesse sentido. A disparidade ocorre, quando refere haver falta de uma correlação ou de uma avaliação da alteração comportamental em consonância com os normativos exigidos naqueles contextos.

(E5.8) E<sub>1</sub>: Mas, sem aqueles formalismos e há estas reformas do Ministério da Educação.

(B2.4) E<sub>1</sub>: Não, não há nenhuma diretividade. Não há nenhuma avaliação posterior relativamente a alteração comportamental.

Tentam à sua maneira desenvolver ações que proporcionem melhoras e mudanças de hábitos nos comportamentos, havendo necessidade indicadores consistentes para essa finalidade por parte da tutela.

(N13.6) E<sub>1</sub>: Falta efetivamente é a tutela por parte do Ministério da Educação.

(P15.7) E<sub>1</sub>: Para a organização elaboração de um plano de intervenção.

Chegados aqui, foi feita a consulta sobre a concordância de interesses do PES com os propostos pelo projeto educativo. A exposição verbal dos participantes revela que há uma relação entre os objetivos dos dois documentos. Mesmo que não fosse determinado superiormente era opção do próprio agrupamento fazer parte integrante e estrutural de um domínio e objetivo que é a valorização do serviço prestado (A1.18; C3.7; D4.18; E5.9; F6.13; G7.10; I9.6; J10.13; L11.15; N13.7; O14.9; P15.9; Q16.12; R17.10; S18.9). Por outro lado, é apresentada dissimulada essa informação por não existir clareza nessa assertiva, estando os interesses mais centrados nos resultados escolares do que nos relacionados ao desenvolvimento de competências relacionadas com a saúde. Ainda que seja uma preocupação dos contextos educacionais, acrescentam:

(B2.5) E<sub>1</sub>: Projeto educativo do agrupamento não contempla... ou seja, está latente essa preocupação, não está exposta, não é evidente. Não é clara. Está mais centrado nos resultados escolares do que no desenvolvimento de algumas competências sociais e no envolvimento com a comunidade e não tanto com essas questões relacionadas com a saúde, ainda que seja uma preocupação do agrupamento.

Tendo em consideração os levantamentos dos recursos, e os temas selecionados, foi feita pergunta sobre uma inventariação de recursos humanos, pedagógicos e didáticos. As informações vertem variada opinião. Parte dos recursos humanos, a que se recorre com mais facilidade, são professores, enfermeiros, médicos e outros parceiros. Quanto aos recursos materiais é referida a sala, anfiteatro, projetores e computadores. Em muitas ocasiões não existem os recursos necessários, pelo que não se consegue dar resposta adequada, utilizando-se apenas o que dispõem. (A1.20; B2.7; C3.8; D4.20; F6.14; G7.10; I9.7; J10.14; L11.16; N13.8; O14.10; P15.9; Q16.13; R17.11). Fazendo-se consideração a este quesito, foi colocado uma preocupação com preparação científica dos responsáveis quando da sua seleção e uma dependência de honorários para sua contratação. É indicado que não existe financiamento para contratação de recursos humanos especializados. Sendo uma situação bastante complicada, não se geram as melhores condições de trabalho. Não há um trabalho sistematizado. Estando disponíveis, pede-se a colaboração de especialistas de acordo com os problemas detetados, concluem.

(B2.7) E<sub>1</sub>: Temos a preocupação da formação das áreas científicas dos professores.

(D4.20) E<sub>3</sub>: Há situações em que não temos. [E<sub>2</sub>: não conseguimos dar resposta].

(E5.10) E: [E<sub>1</sub>: Às vezes sim, outras não, depende, por que não há dinheiro, também para ir buscar os profissionais para...]

(F6.14) E<sub>1</sub>: Tentamos que sejam os que... com menos gastos possíveis aquilo que, com a prata da casa.

(G7.11) E<sub>1</sub>: Sim. Decidimos quais.

(N13.8) E<sub>1</sub>: Os recursos humanos é a situação mais complicada – há uma conceção que também não gera as melhores condições para trabalhar.

(P15.10) E<sub>1</sub>: Há uma separação de acordo com as especialidades depois de detetado os problemas ou daqueles que sabem mais para entrar nessa área.

(S18.10) E<sub>1</sub>: Levantamento sistemático, não.

(T19.12) E<sub>1</sub>: Em cada momento queríamos todas as situações, não temos, não temos recursos humanos.

Na continuação, foi solicitada a identificação de campos definidos de investimentos. Os entrevistados respondem que, muitas das vezes, dependendo das necessidades e de um diagnóstico, há possibilidade de haver investimentos, mas quase sempre há ausência de recursos financeiros. As verbas procedentes do Ministério são mínimas e insuficientes para atender a ação planeada. Por conta disso, o diretor define gastos em função das limitações impostas (A1.21; C3.10; F6.15; G7.12), em geral em função da problemática detetada em cada agrupamento. Com poucos recursos e quase nenhum investimento, a escola torna-se alvo do desinvestimento, como se pode perceber nas manifestações seguintes:

(A1.21) E<sub>1</sub>: Quando se faz um rastreio. Mas, as escolas estão descapitalizadas e os projetos têm vindo a ser objeto de desinvestimento.

(C3.1) E<sub>1</sub>: Não temos muitos recursos financeiros.

(D4.21) E<sub>2</sub>: Nós investimos mais na problemática da toxicodependência e na prevenção na educação sexual. Portanto, depende um bocado, também, do nível de escolaridade.

(T19.13) E<sub>1</sub>: O orçamento é definido em função do plano de atividades.

## Conclusões

Com este estudo foi possível perceber aspetos relativos às características dos meios onde estão localizados os agrupamentos de escolas, sendo considerados pelos sujeitos como heterogéneo. Existem várias dificuldades identificadas na realidade regional, comprometendo, em muitos casos, o andamento de projetos ou investimentos de cunho educativo. Com essa perspetiva, com a intuição de implementar projetos educacionais, especialmente o PES, as escolas têm cautela, mas fazem consideração à criação de projetos e a assuntos de abrangência cultural com conotação à saúde que, em conjunto, apresentem um direcionamento viável. Isso pressupõe que para se trabalhar com o PES é preciso o envolvimento de profissionais qualificados e com condutas pertinentes a cada conteúdo que se pretenda criar.

Os professores encontram-se relativamente envolvidos para desenvolver a sua função num tempo capaz de abarcar uma EpS pertinente aos conteúdos que sejam sugeridos. Eles são os que normalmente acontecem em função das necessidades, diagnósticos ou dos pedidos de sugestão. Resultados de um entendimento que resulte numa compreensão capaz de acionar as atividades propostas, embora se acredite que na forma curricular teria outro sentido para se trabalhar. Levando em consideração os normativos que proporcionam uma determinada liberdade para se desenvolver projetos de natureza e temáticas educacionais prioritárias, muitas vezes há que se reconhecer que para esses casos é necessário um novo

redirecionamento com sentido de aprimoramento curricular. Seria importante considerar, para o aperfeiçoamento desse intento, a clarificação do que são áreas prioritárias baseadas na realidade para a qual a escola deve trabalhar. Observa-se, porém, a Lei e dá-se atenção a culturais para se desenvolver áreas temáticas determinadas. Existe necessidade de um espaço e tempo para se qualificarem para o desempenho nas funções a que são destinados.

Esse pesar, está ainda comprometido com os professores e as competências estudantis que acreditam desenvolverem nos educandos, tendo em conta aperfeiçoarem seus aspetos formais que terão que atingir. Entretanto, os limites impostos pela legislação inibem as inter-relações que poderiam acarretar um aperfeiçoamento nas mudanças de hábitos e comportamentos dos mesmos. Nesse sentido, é necessário existir maior clareza por parte dos normativos, quanto ao que pode ser desenvolvido por projetos implementados pela escola, especialmente, aos respeitantes do PES, e se este deve estar em consonância com o projeto educativo, para justificar seu propósito de desenvolver competências necessárias da EpS. Nesse sentido e como apoio importante, é que a inventariação dos recursos pertinentes se faz necessária, em vista de apresentarem respostas às proposições feitas.

Existe a participação e disponibilidades de alguns profissionais para atuarem de acordo com os problemas detetados. Nesse especto, a atenção também deve ser direcionada para os recursos e investimentos necessários, bem como a qualificação dos professores, para com conhecimentos adequados aos assuntos do PES poderem melhor desempenhar suas funções. A escola, sem um amparo financeiro suficiente para atingir os seus objetivos, enfraquece o seu andamento educacional e seus dinamizadores. Considera-se para esse fim, que a escolha de um profissional qualificado, e com uma equipe organizada e disponível, que exerça bem as tarefas que foram distribuídas e assumidas, apresenta mais vantagens.

Todo esse desenvolvimento, em que se pese a relevância e as dificuldades encontradas, têm em seu bojo, orientações para abordar determinados conteúdos na EpS. Em momentos de dúvidas para a sua condução, chega-se a prejudicar de certa forma o andamento normal da componente letiva das disciplinas, tendo em conta a falta de conteúdos explícitos para se abordarem.

Parece necessário, no entanto, clarificar as disciplinas em que se deve trabalhar a EpS, os temas e as competências que se pretendem alcançar, assim como decidir tempos destinados à EpS e formas de intervenção. Os agrupamentos de escolas necessitam, igualmente, que sejam atribuídas verbas para o PES e que os professores coordenadores tenham horas para trabalhar este projeto. No momento de se fazer uma avaliação do PES, todos estes requisitos condicionam a execução e os resultados alcançados.

O PES é aceite pelos agrupamentos de escolas por ser uma obrigação curricular; porém, fica bem claro que um projeto não se consegue implementar apenas por decreto: formação para professores, recursos, definição de metodologias de trabalho e envolvimento das famílias dos alunos e de outros parceiros são elementos estruturantes sem os quais a escola não consegue contribuir para o desenvolvimento de skills nas crianças e nos jovens

para agir e gerar mudança para estilos de vida saudáveis. A referência que uma escola promotora de saúde fornece em um ambiente no qual os alunos, trabalhando em conjunto com seus professores e outras pessoas, e podem obter uma sensação de conquista, pode não passar de um sonho paradoxal: uma escola promotora da saúde que não consegue promover a saúde.

## Codificação

Na codificação das entrevistas, a primeira letra representa o nome do local; o número a seguir representa a ordem da entrevista; o próximo número é o da ordem das perguntas; e a letra E com número inferior à linha, representa o número do entrevistado.

## Referências

- Barlow, D., Nock, M., & Hersen, M. (2009). *Single-case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston, MA, USA: Allyn & Bacon.
- Bassey, M. (2002). Case study research. In Coleman, M. & Briggs, A. (Eds.), *Research methods in educational leadership and management* (pp. 108-121). London, England: Paul Chapman.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods* (4<sup>th</sup> ed.). New York, USA: Pearson Education.
- Boné, M. A. (2014). *Compreender a abstinência e o consumo de álcool entre escolares dos ensino básico e secundário*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. Disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11168>.
- Bonito, J. (2015). La educación para la salud en la actualidad: algunas breves notas. *Atención primaria*, 47(Espec Cong 1), 32-37. Disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/17343/1/Bonito.pdf>
- Dias, M. L. (2013). *Escola saúde e sociedade: estudos de avaliação de projetos de educação para saúde*. [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10928/1/7560.pdf>.
- Dye, C., Boerma, T., Evans, D., Harries, A., Lienhardt, C., McManus, J. ... Zachariah, R. (2013). *The world health report 2013: Research for universal health coverage*. Geneva: WHO Press. Disponível em [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85761/9789240690837\\_eng.pdf?sequence=2](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85761/9789240690837_eng.pdf?sequence=2).
- ENHPS – European Network of Health Promoting Schools (1997). *First Conference of the European Network of Health Promoting Schools “The Health Promoting School -*

*an investment in education, health and democracy*” (Thessaloniki-Halkidiki, Greece, 1-5 May 1997 Conference Report). Disponível em <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/108410/E72971.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Matos, M., Reis, M., Ramiro, L., Pais Ribeiro, J., & Leal, I. (2014). Educação sexual em Portugal: Legislação e avaliação da implementação nas escolas. *Psicologia, saúde & doenças*, 15(2), 335-355. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v15n2/v15n2a03.pdf>.
- Motta, M. & Alves, M. (2013). Avaliação de projetos de educação para a saúde: uma abordagem qualitativa. *Indagatio Didactica*, 5, 1-16. Disponível em <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4438/3364>.
- Oliveira, H. (2015). *A educação para a saúde nos estabelecimentos de ensino público do concelho de Castelo Branco: Elementos contributos para a sua avaliação*. [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]. Disponível em <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/4303>.
- SHE – School for Health in Europe. (2020). *Promote independent and powerful students*. Disponível em <https://www.schoolsforhealth.org/concepts/empowerment>.
- Shuller T. (2000). Social capital, human capital and sustainable development. In OECD (Org.), *Frameworks to measure sustainable development* (p. 51-64). Paris, France: OECD.
- Souza, R. B. (2017). *Educação para a saúde em escolas do Alentejo: contributos para a avaliação da sua eficácia*. [Tese de doutoramento]. Évora, Portugal: Universidade de Évora. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/22947>.
- Stake, R. (1994). Case studies. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 236-247). London, England: Sage Publications.
- Takanishi, R. & Hamburg, D. A. (1997). *Preparing adolescents for the twenty-first century. Challenges facing Europe and the United States*. Cambridge, England: Cambridge University Press.



# O CONTRIBUTO DE ASSOCIAÇÕES DE APOIO PARA O BEM-ESTAR DAS PESSOAS COM HIV SIDA – UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE ESTIGMA E INVISIBILIDADE

Cleudson Silva- Faculdade Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; ssilvasilva@hotmail.com

Sofia Castanheira Pais- Faculdade Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; sofiapais@fpce.up.pt

## Resumo

Descoberta há mais de 35 anos, a SIDA- Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, causada pelo <sup>12</sup>VIH- Vírus da Imunodeficiência Humana, ainda traz consigo vários mitos e estereótipos, que na maioria dos casos levam ao estigma (Barbará *et al.*, 2005). De facto, as representações da SIDA, inicialmente veiculadas pela comunidade médica, e posteriormente reforçadas pela média, enfatizaram a ideia de uma de morte anunciada para os seus portadores, onde relações sexuais não-normativas e contágio tinham lugar de destaque (Barbará *et al.*, 2005). Este trabalho tem como objetivo, por um lado, perceber de que forma o estigma e a invisibilidade afetam a experiência de vidas das pessoas com o VIH/SIDA e, por outro, de que modo podem as associações de apoio contribuir para a promoção dos direitos e do bem-estar, designadamente na escola. De natureza qualitativa, este estudo recorre a entrevistas semiestruturadas com líderes e membros de três associações de apoio a pessoas com VIH/SIDA, sendo uma localizada na cidade do Porto, e as outras duas na cidade de Lisboa. A escolha destes contextos prende-se com o facto de serem associações com trabalho, primordial e centralmente, ao nível da sensibilização e da intervenção no âmbito da prevenção de VIH/SIDA. Mas, foram escolhidas associações cuja atuação prevê promoção da saúde e da inclusão, a partir da experiência do VIH/SIDA, de forma particular na escola, centros de saúde e envolvendo equipas de voluntários no terreno.

**Palavras-chave:** estigma; invisibilidade; VIH/SIDA; associações de apoio; bem-estar; direitos; escola

## Introdução

A SIDA é um problema de saúde pública enfrentada pelo mundo, e ainda são muitos os estereótipos atribuídos à pessoa que vive com o VIH/SIDA. Dados da Organização Mundial de Saúde, estimam que, <sup>13</sup> em 2018, havia 37,9 milhões 32,7 milhões 44,0 milhões de pessoas vivendo com VIH; 36,2 milhões de adultos; 1,7 milhão de crianças (menos de 15 anos); sendo que 79% das pessoas vivendo com VIH conheciam seu estado sorológico

---

12 <https://unaids.org.br/2017/03/voce-sabe-o-que-e-hiv-e-o-que-e-aids/>

13 <https://unaids.org.br/estatisticas/>

positivo para VIH e cerca de 8,1 milhões de pessoas não sabiam que estavam vivendo com VIH.

Desde o seu surgimento, a SIDA tornou-se um fenómeno social, trazendo consigo um estigma muito forte perante a sociedade (Almeida & Labronici, 2007). O termo 'estigma' e a sua utilização remontam à antiguidade: os gregos usavam o termo para se referir a sinais corporais com os quais se procurava por à vista alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava (Goffman, 1988). Ora, por estar carregada de preconceitos e estereótipos, a SIDA era e continua, não raras vezes, a ser, intencionalmente escondida socialmente. Isto significa que, uma vez conhecido o diagnóstico, muitos dos seus portadores evitam procurar o tratamento, com receio dos rótulos que lhes serão impostos devido ao seu estado sorológico (Almeida & Labronici, 2007).

## Contextualização teórica

Quando um indivíduo surge na presença de outros, estes habitualmente procuram obter informações a seu respeito (Goffman, 1993). Consequentemente, e considerando o peso moral que o estigma do VIH/SIDA, é esta uma das razões pelas quais as pessoas que vivem com este diagnóstico optam por ficar na invisibilidade. De facto, o contexto de estigma e preconceito se deu pelas representações da SIDA, inicialmente veiculada pela comunidade médica e posteriormente reforçada pela média, onde era exposta como um cenário de morte anunciada, onde relações sexuais não-normativas e contágio tinham lugar de destaque. Na verdade, esta imagem ganhou vida própria no imaginário da população mundial, diante destes mitos que parecem ainda permanecer (Almeida & Labronici, 2007). Sontag (2009), ao analisar as metáforas existentes no discurso sobre a SIDA, refaz a ligação histórica entre as doenças estigmatizadoras da atualidade e as principais doenças epidémicas que assolaram a humanidade. Segundo a autora, a tuberculose e o cancro foram utilizados para exprimir não só (como a sífilis) grosseiros fantasmas sobre a contaminação, como também sentimentos extremamente complexos sobre ideia de força e de fraqueza, e ainda sobre energia.

Segundo Crochik (1996) as relações pessoais dos preconceituosos se dão através de categorias que permitem classificar os indivíduos, o que impede que a experiência individual possa se contrapor ao estereótipo. Deste modo, a ideia da invisibilidade se torna um pouco mais clara, uma vez que a pessoa que vive com VIH/SIDA na maioria dos casos opta pelo silêncio e o anonimato, pois a imagem pintada da SIDA quando descoberta e todos os seus mitos, continuam presentes no imaginário da sociedade. O estigma pode ser descrito como um processo dinâmico de desvalorização que deprecia significativamente um indivíduo na opinião de outros (United Nations Programme on HIV/Aids- UNAIDS, 2017), com efeito o estigma e o preconceito ainda continuam sendo a primeira preocupação das pessoas que vivem com o VIH/SIDA. Pois sendo caracterizadas pela sociedade, e julgadas por terem comportamentos desviantes, encontra-se neste ponto uma barreira para procurar e aderir a um tratamento, e por consequência ter uma vida de qualidade. Em seu trabalho Guerra (1994) elucida sobre este efeito logo nos primeiros anos de descoberta da doença:

“Se até aí os referidos grupos já eram muitas vezes marginalizados com a introdução da doença, a sociedade passava a admitir que esses indivíduos tinham agora um “castigo”, pelos seus comportamentos de transgressão à norma.” (1994, p. 34)

Logo, a invisibilidade surge como estratégia de sobrevivência, ou simplesmente por medo de julgamentos. Diante deste cenário as pessoas encontram-se totalmente vulneráveis, e é neste contexto que surge a importância dos grupos organizados, ou associações que amparam e acolhem pessoas que VIH/SIDA e seus familiares. Admite-se que este apoio contribui positivamente para uma inserção na sociedade, e também para enfrentamento do medo de abandono, dos estereótipos sofridos, e para a superação das dificuldades diante do preconceito direcionado. Silva (1999) define que as respostas sociais, especialmente as dos grupos que se organizam com este fim, surgem contra preconceitos e discriminações que, desde o início da pandemia, contribuem na propagação do pânico, em parte pela ideia de que o vírus VIH é contagioso e não transmissível. O trabalho destas entidades é o de reagir contra os medos que assolam as pessoas infectadas diante de todo o contexto que as rodeia. Quando um indivíduo surge diante de outros, projeta, consciente e inconscientemente, uma definição da situação, da qual uma certa concepção de si próprio constitui um elemento importante (Goffman, 1993).

Este amparo torna-se relevante e de grande importância, pois cria elos para que possam ser construídos comportamentos solidários, uma vez que nestes lugares encontram indivíduos que tendem a compreender as situações de preconceito e discriminação, sem julgamento e numa atitude de suporte. (Gomes et al.,2011). Ainda segundo Silva (1999), essas associações desempenham um papel fundamental por serem lugares nos quais a quotidianidade se constitui em espaços reflexivos que permitem caracterizar, quanto aos direitos, as fronteiras entre quem está fora e quem está dentro, evidenciando que o acesso aos mesmos é dificultado pela situação decorrente da infeção e das suas implicações sociais, mais do que enfatizando a dimensão individual da doença.

## **Objetivos da Investigação em Curso**

É objetivo central desta pesquisa, por um lado, perceber de que forma o estigma e a in/visibilidade afetam a experiência de vidas das pessoas com o VIH/SIDA e, por outro, de que modo podem as associações de apoio contribuir para a promoção dos direitos e do bem-estar, designadamente na escola, sendo este fracionado nos seguintes objetivos específicos:

1. Explorar o contributo das associações e líderes associativos para as questões das vulnerabilidades destas pessoas;
2. Procurar respostas institucionais com relação ao estigma do preconceito;
3. Perceber como a abordagem do tema do VIH/SIDA surtiria mais efeito nas escolas;

4. Compreender a importância da ação dos voluntários, professores e profissionais da saúde para o bem-estar de pessoas portadoras de VIH/SIDA;

## Metodologia

De natureza qualitativa, esta primeira parte do estudo recorreu a entrevistas semi-estruturadas, técnica que segundo Amado (2013) é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para obtenção de informações nos mais diversos campos. As entrevistas foram realizadas, seguindo um guião composto por 31 questões, entre 2019 e 2020, tendo sido gravadas em áudio, e permitindo a recolha de informações num contexto de descoberta e também de verificação aquando da transcrição e durante a análise de conteúdo. Aos participantes assegurou-se, através do uso de consentimento informado, o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, bem como explicitação dos objetivos e das condições de participação na investigação (liberdade para abandonar em qualquer altura e sem prejuízo ou dano), respeitando a diversidade na abordagem de temas sensíveis e reconhecendo as implicações sociais e políticas deste estudo (Piper & Simons, 2005; Braun & Clarke, 2013).

A recolha de dados teve início em dezembro de 2019, sendo entrevistados líderes de 03 instituições que, além de prestarem apoio direto a pessoas com VIH/SIDA e seus agregados, promovem também informação e ações de educação para a saúde e prevenção do VIH. Depois de transcritas as entrevistas, realizou-se análise de conteúdo, emergindo assim as seguintes categorias: i) a capacidade de transformação das Associações de acordo com as necessidades que foram surgindo; ii) o papel das Associações para a emancipação da pessoa que vive com VIH/AIDS diante do diagnóstico, iii) o papel do voluntário na educação de pares; iv) o combate a discriminação positiva; v) promoção de informação e conhecimento no combate a discriminação e ao estigma; vi) sensibilidade para receber a diferença que existe no outro; vii) viver como os outros vivem e aprender a viver; viii) solidariedade é não ser crítico, não apontar.

A próxima etapa deste estudo exploratório envolverá grupos de discussão focalizada com líderes e membros de associações de amparo a pessoas que vivem com HIV. A opção por este método contextual de investigação (Macedo, 2009, 2011) envolve, como Krueger (1996) descreve, “pessoas reunidas em uma série de grupos que possuem determinadas características e que produzem dados qualitativos sobre uma discussão focalizada”. Para além dos grupos de discussão focalizada, haverá também lugar a entrevistas com líderes e voluntários das associações de amparo, com professores/profissionais de educação; com profissionais de saúde e com os/as utentes com VIH/SIDA e seus familiares, com vista a compreender a realidade em que vivem, e quais as implicações que enfrentam, na relação com os diversos contextos em que se movem, designadamente a escola. É expectável que, quer os grupos de discussão focalizada, quer as entrevistas, permitam conhecer o contexto das fragilidades do quotidiano das pessoas com VIH/SIDA, compreendendo igualmente de que forma encaram a in/visibilidade e os estereótipos. Constituir-se-ão também como oportunidade para discutir como superam as dificuldades diante do estigma contruído em

torno do VIH e explorar as formas de construção do conhecimento social através da interação com os pares.

## Considerações finais

Neste percurso da investigação, ainda muito curto, pude perceber que a invisibilidade surge como um mecanismo de defesa, pois uma vez invisível, a pessoa que vive com VIH/SIDA não se torna um alvo, evitando, assim, o sentimento de rejeição e ficando, na maioria das vezes, na sua zona de conforto. E o desafio das Associações, é justamente de mostrar para essas pessoas, que o vírus não é uma limitação. Pelo contrário, o objetivo é exatamente desmistificar essa hipótese e acabar com a auto discriminação positiva, com vista a, por um lado, incentivar o combate à auto invisibilidade e, por outro lado, promover o empoderamento, para que as pessoas com VIH/SIDA se tornem protagonistas perante a sociedade civil. Neste sentido, os dados que falta ainda recolher ajudarão a perceber a necessidade (ou não) de reconfigurar a realidade das escolas, no sentido de uma integração (mais plena/justa/adequada) do diagnóstico de VIH. Seja como for, importa salientar que à luz das entrevistas recolhidas junto dos líderes associativos, escola é entendida como agente de socialização particularmente relevante, em um contexto privilegiado de transmissão de conhecimento e informação positiva no combate ao preconceito e discriminação.

## Referências

- Almeida, M. R. C. B. de & Labronici, L. M. (2007). A trajetória silenciosa de pessoas portadoras do HIV contada pela história oral. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(1), 263-274. Consultado em 30 de novembro de 2019 em <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232007000100030>
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbará, A., Sachetti, V., & Crepaldi, M. (2005). Contribuições das representações sociais ao estudo da aids. *Interação em Psicologia*, 9(2). Consultado em 30 de novembro de 2019 em <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v9i2.4783>
- Crochík, J. L. (1996). Preconceito, indivíduo e sociedade. *Temas em Psicologia*, 4(3), 47-70. Consultado em 30 de novembro de 2019 em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1996000300004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004&lng=pt&tlng=pt)
- Goffman, E. (1988). *Estigma*. Rio de Janeiro: Guanabara Editora.
- Goffman, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- Gomes, A. M. T., Silva, E. M. P. & Oliveira, D. C. de. (2011). Representações sociais da AIDS para pessoas que vivem com HIV e suas interfaces cotidianas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19(3), 485-492. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692011000300006>
- Guerra, M. P. (1994). *Seropositividade e auto-organização psicológica: um modelo de avaliação da adaptabilidade humana à seropositividade ao vírus da sida* [Tese de Doutorado]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto.
- Krueger, R. (1996). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. London: Sage Publications.
- Macedo, E. (2009). *Cidadania em confronto: educação de jovens elites em tempo de globalização*. Porto: LivPsic.
- Macedo, Eunice (2011). *Os rankings por outro lado... Possibilidades de cidadania jovem na tensão da mudança educativa e social* [Tese de Doutorado]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto.
- Piper, H. & Simons, H. (2005). Ethical Responsibility in Social Research. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research Methods in the Social Sciences* (pp. 56-63). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Silva, C. (1999). *ATIVISMO, AJUDA MÚTUA E ASSISTÊNCIA- A atuação das Organizações Não-Governamentais na luta contra a aids* [Tese de Doutorado]. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais-Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Sontag, S. (2009). *A Doença como Metáfora /A Sida e as Suas Metáforas*. Lisboa: Quetzal Editores.
- United Nations Programme on HIV/Aids- UNAIDS. *Guia de Terminologia do UNAIDS. 2017. Brasília: Casa da ONU*. Consultado em 30 de novembro de 2019, em [https://unaids.org.br/wp-content/uploads/2017/10/WEB\\_2017\\_07\\_12\\_GuiaTerminologia\\_UNAIDS.pdf](https://unaids.org.br/wp-content/uploads/2017/10/WEB_2017_07_12_GuiaTerminologia_UNAIDS.pdf)
- United Nations Programme on HIV/Aids- UNAIDS. *Estatísticas Globais Sobre HIV 2019. Brasil, 2019*. Consultado em 30 de novembro de 2019, em <https://unaids.org.br/estatisticas/>
- United Nations Programme on HIV/Aids- UNAIDS. *Você sabe o que é HIV e o que é AIDS? Brasil, março de 2017*. Consultado em 30 de novembro de 2019, em <https://unaids.org.br/2017/03/voce-sabe-o-que-e-hiv-e-o-que-e-aids/>

# O IDEÁRIO EDUCACIONAL STEINERIANO EM PORTUGAL NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XX PARA O SÉCULO XXI E SUA REPERCUSSÃO NA ESCOLA JARDIM DO MONTE

**Sandra Sylvia de Santana Ziegler** | Instituto de Educação da Universidade de Lisboa  
zieglersylvia76@gmail.com

## Resumo

Este texto apresenta resultados parciais de investigação realizada no âmbito do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, na área de História da Educação. O seu objetivo é analisar, numa perspetiva histórica, a circulação, a apropriação e a evolução do ideário educacional de Rudolf Steiner em Portugal, nas últimas décadas do século XX até a atualidade, na Escola Waldorf Jardim do Monte, situada no Concelho de Vila Franca de Xira. Pretende-se identificar em que medida o projeto pedagógico da Escola Waldorf Jardim do Monte personaliza e/ou efetiva o pensamento e a prática educativa Steinerianos, bem como caracterizar a história do movimento Waldorf em Portugal com enfoque no caso da Escola Jardim do Monte, a sua apropriação do pensamento e da prática educativa Steineriana por meio da análise da história da escola, dos seus rituais e atividades desenvolvidas dentro do projeto educativo. A Escola Jardim do Monte, pertencente à Associação Recriar para Aprender – HARPA, abrange o Jardim de Infância, 1.º Ciclo e 2.º Ciclo até o 6.º ano e conta com uma equipa educativa de cerca de 25 pessoas. A pesquisa é do tipo estudo e a metodologia consiste em observações, pesquisa documental e entrevistas com pais, equipa educativa, ex-alunos, funcionários e Associação das Escolas Waldorf de Portugal. A realização dos procedimentos de recolha e utilização dos dados durante a investigação e a disseminação dos resultados e o armazenamento, que envolverá seres humanos, seguirão as diretrizes da Carta Ética para Investigação em Educação e Formação (CEIEF) do Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa, Deliberação n.º 453/2016, Diário da República, 2.ª série, N.º 52 — 15 de março de 2016 e demais documentos que a referenciam, dentro de um conjunto de orientações sistematizadas para que “a investigação promova, em maior grau, um bem comum”; serão também salvaguardados a confidencialidade e o anonimato dos dados cedidos, consentidos e aprovados oficialmente pelos participantes.

**Palavras-chave:** Pedagogia Waldorf, Apropriação, Educação.

## Introdução

O ideário liberal do início do século XIX inspirou e influenciou de modo decisivo as grandes transformações sociais, políticas, económicas ideológicas ocorridas na sociedade europeia no campo da educação até hoje. Nomeadamente, na sociedade portuguesa veiculou-se por meio do surgimento de novas ideias que resultaram numa diversidade de experiências pedagógicas inovadoras presentes no ideário da Educação Nova seguido do

Movimento da Escola Moderna e que compuseram novos olhares para a educação cívica, a forma e modelo escolar, a relação escola-estado, a relação escola-socialização-integração e a educação da criança entre outros.

As políticas educacionais refletidas nas leis, avanços e retrocessos dos últimos dois séculos da realidade educativa portuguesa, independentemente de se tratarem de escola públicas, privadas ou associativas, meios académicos ou do senso comum, sociedade e pais, demonstram interesse na perspetiva inovadora capaz de possibilitar uma melhoria da qualidade do ensino, sendo disso exemplo as experiências de escolas associativas, escolas livres, escolas com processos de aprendizagem enriquecidos por tecnologia, homeschooling, o unschooling, o flexischooling e escolas com projetos sociais pedagógicos.

Ao longo do século XX, até a atualidade, do mundo pós-moderno ao contemporâneo, globalizado e tecnológico, a Pedagogia Waldorf foi visionária na necessidade de inovação, quase sempre, fruto da urgência de uma resposta aos desafios dos tempos contemporâneos. Assim, nos anos 10 do século XX, Rudolf Steiner intuiu essa inevitabilidade de renovação. Sobre forte influência das condições socio-históricas da época e na busca da inovação e reconstrução do contexto social pós-guerra vigente, ele e importantes reformadores sociais alemães da República de Weimar discerniram a necessidade de atualização da sua missão educativa.

Entre as propostas, surge a Pedagogia Waldorf, idealizada pelo cientista antroposófico, filósofo e professor austríaco Rudolf Steiner no início do século XX. A partir da primeira escola, “Freies Umlandshöhe”, em Stuttgart, Alemanha, implementou-se um movimento mundial escolar inovador, centenário e em crescente expansão, especialmente a partir de 1970 (Friedlinsdorf, 2019, pág.15), chegando, na atualidade, a 1149 escolas e 1817 Jardins de Infância em 66 países (Murphy, 1991) a despertar o interesse, a chamar a atenção de muitas pessoas e especialistas na área e, por fim, a líder do movimento da reforma pedagógica internacional conforme constatou o cientista da educação Heiner Ulrich (2016, pág. 142).

Utilizaremos para a análise da biografia de Steiner um conjunto de autores que enfatizam a evolução do seu pensamento, tendo em conta a criação e o desenvolvimento do movimento da Antroposofia, também nomeada Ciência Espiritual (Steiner, 2006; Van Oort, 2011; Easton, 1980; Hemleben, 1984; Prokofieff, 2014; Lanz, 2018).

A Pedagogia Waldorf advém da Antroposofia – corpus teórico sobre o universo, o ser humano e os conhecimentos civilizatórios da humanidade – e tinha como intuito propor um modelo de escola que atendesse às necessidades do contexto socioeconómico e cultural da época, até 2018. O romantismo e o idealismo alemães contribuíram de modo significativo para a construção desse movimento pedagógico (Hemlebem, 1984; Lanz, 1986; 1979; Childs, 1991; Safranski, 2010; Quintana, 2013).

Segundo o movimento educativo antroposófico, o papel da educação é desenvolver e harmonizar as atividades pelas quais o ser humano se relaciona com o mundo através dos corpos: físico; etérico; astral e o eu ou ego, o pensar, o querer e o sentir (Hahn, H., 1993;

Schieren, 2012). São fundamentos e metas de ensino da educação Waldorf: o desenvolvimento humano em septénios; o ensino em épocas com base nos ritmos da natureza; os trabalhos inter-trans-multidisciplinares; o currículo escolar com disciplinas específicas e complementares; a autogestão e o associativismo; a ritmicidade no processo de aprendizagem e o reconhecimento-compreensão-domínio do conteúdo, entre outros (Richter, 2002; Glastone, 2018).

As escolas que seguem a Pedagogia Waldorf podem ser, devido às suas características, consideradas como alternativas em relação à forma escolar tradicional. Por isso usaremos nesta pesquisa o conceito de forma escolar proposto por Guy Vicent (Vicent et al., 1994) e o conceito de gramática escolar (Tyack e Cuban, 1998). Os conceitos de inovação (Cros, 2001) e tradição (Burke, 2007), bem como o conceito de modelo pedagógico (Formosinho, 2007) serão igualmente importantes para esse propósito.

Pretendemos com o estudo da apropriação, circulação e evolução da Pedagogia Waldorf em Portugal continuar e aprofundar algumas pesquisas académicas realizadas, com enfoque nas escolas Waldorf em Portugal (Henriques, 2017), que afirmam que, para Steiner, a educação era um processo pelo qual se aprendia a relacionar o corpo físico com o emocional e o intelectual. Este trabalho inspira-se na pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto INOVAR que estuda um conjunto diversificado de escolas diferentes ou inovadoras em Portugal.

Encontramos ainda, para o período de 2010-2018, trabalhos científicos publicados (ainda que não numa perspetiva histórica) como a tese de Monteiro (2016), um estudo de caso entre Portugal e a Alemanha sobre as competências transversais e curriculares na educação infantil; Antunes (2016) que, na sua dissertação, trata do fazer artístico da criança na Pedagogia Waldorf; Cordeiro (2018) que fala sobre a relação pedagógica professor – aluno na prática educativa Waldorf e, para o caso de Espanha, a Tese de doutoramento de Quiroga Uceda (2015), que reflete sobre a receção da Pedagogia Waldorf em Espanha.

## **Desenvolvimento**

Investigação o estudo da circulação e apropriação do ideário educacional Steineriano em Portugal numa perspetiva histórico-educativa-inovadora com o apoio das dimensões políticas, sociais, económicas e ideológicas na transição do século XX para o século XXI até à atualidade, objetivamos o reconhecimento científico das produções de investigadores de História da Educação e o rigor científico do nosso projeto por meio de uma ampla revisão da literatura académica produzida contendo o nome “Pedagogia Waldorf”.

Para tal, foram consultadas teses, dissertações, publicações científicas em revistas e frequentados congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), da Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDUP). Foram consultadas revistas internacionais como a revista Pedagógica Histórica, History of Education, History of Education and Children’s Literatura, Espacio, Tiempo y Educación, História de la Educación,

Histoire de l'Éducation, História y Memória de la Educación, History of education quarterly e Educational Research.

Foram selecionados a Biblioteca Nacional de Portugal, os Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal – (RCAAP) e o repositório de produções académicas do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa por serem amplos utilizadores deste tipo de literatura académica de História da Educação. Analisamos e comparamos os resultados obtidos no período entre 2010 a 2018, nos quais foi inserida no campo descritor a palavra-chave “pedagogia Waldorf”. Foram também selecionados livros, teses, dissertações, publicações científicas em revistas e congressos da SBHE e da HISTEDUP sobre a Pedagogia Waldorf em Portugal.

Nos RCCAP- Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, foram encontradas 35 publicações com 5 teses de doutoramento, 20 de mestrado e 10 de bacharelato em universidades brasileiras sobre a Pedagogia Waldorf em Portugal Continental e ilha da Madeira. As 5 publicações de doutoramento deste repositório que figuram na tabela abaixo não tratam sobre a Pedagogia Waldorf na linha da História da Educação e sobre a realidade deste campo em Portugal.

### Objetivos

1. Identificar os contributos da conceção filosófica steineriana para a sistematização e implementação da sua conceção educativa;
  - a) Analisar diacronicamente o percurso biográfico, filosófico, conceptual e profissional de Rudolf Steiner;
  - b) Caracterizar o contexto histórico em que emergiram as ideias steinerianas e sua relação com correntes de pensamento predominantes da época;
  - c) Especificar o contributo da Antroposofia para a génese da Pedagogia Waldorf;
  - d) Detalhar as especificidades da conceção educativa steineriana;
  
2. Caracterizar o surgimento e a expansão do movimento Waldorf no contexto internacional e nacional;
  - a) Identificar os meios de circulação internacional do modelo Waldorf;
  - b) Caracterizar o processo de apropriação (aparecimento) e expansão da Pedagogia Waldorf em Portugal;
  
3. Aprofundar, no estudo do caso da Escola Jardim do Monte, a apropriação efetiva do pensamento e da prática educativa steineriana;
  - a) Contribuir para a reflexão sobre o modo como o ideário educativo steineriano se incorporou no contexto educativo português;
  - b) Aferir as repercussões do paradigma pedagógico steineriano na renovação da cultura escolar portuguesa de finais do século XX até a atualidade;
  - c) Investigar a origem e a história da Escola Waldorf Jardim do Monte;

- d) Analisar a relação do pensamento educativo steineriano e a sua apropriação nas práticas pedagógicas da Escola Waldorf Jardim do Monte;
- d) Historiar a identidade material, cultural e educacional da instituição;

4. Promover a disseminação do conhecimento científico, disponibilizando produtos resultantes deste projeto:

- a) Partilhar os conhecimentos mediante a participação em encontros científicos na área de História da Educação, Educação, Pedagogia, entre outras áreas afins;
- b) Promover a disseminação e comunicação dos resultados nas comunidades escolares Waldorf;
- c) Conceber materiais relativos aos resultados da investigação acessíveis ao público não especializado.

O presente programa de trabalhos enquadra-se nos objetivos 4.º e 11.º da Agenda 2030.

Quanto ao 4.º objetivo desta agenda, consideramos a intrínseca qualidade presente nas escolas que implementaram o modelo educativo Waldorf: as características da inclusão e garantia de que os alunos adquiram conhecimentos e competências promotoras do desenvolvimento sustentável, estilos de vida saudáveis e promotores de uma cultura de paz.

Quanto ao 11.º objetivo da agenda, a redução do impacto ambiental negativo por meio do fomento e consumo de materiais naturais e de uma alimentação saudável, desde a sua prática pedagógica até uma formação para a vida numa sociedade sustentável, compõem a essência do projeto educativo Waldorf. Com este projeto propomo-nos analisar, numa perspetiva histórica, a circulação e a apropriação do ideário educacional Steineriano em Portugal, das últimas décadas do século XX até a atualidade, a partir do estudo de caso da Escola Jardim do Monte, situada em Alhandra, Lisboa.

Após tais considerações, cabe-nos levantar a seguinte pergunta: Em que medida o projeto pedagógico da Escola Jardim do Monte personaliza e/ou efetiva o pensamento pedagógico e a prática educativa Steinerianos? A Escola Jardim do Monte abrange o Jardim de Infância, o 1º, 2º e 3º Ciclos. Possui planos próprios legalmente autorizados segundo a Pedagogia Waldorf conduzidos sob a orientação e direção pedagógica de uma equipa educativa composta por 32 pessoas responsáveis pelo projeto pedagógico e pelas propostas alimentar, ambiental e cultural. A estrutura conta com seis salas de ensino básico e três salas de Jardim de Infância e um espaço exterior de quatro amplos jardins da Quinta Jardim do Monte.

Esta pesquisa insere-se no campo da história das instituições. Entendemos aqui instituição como uma totalidade em devir dotada de autonomia relativa e que pretendemos reconstituir, interpretar e historiar enquanto organização situada no tempo e no espaço em evolução, com arquivo e memória, identidade cultural e educacional, buscando a

singularidade material e sociocultural, as interações e ajustamentos entre os ideários e o público e uma articulação do itinerário histórico com o modelo educacional. Teremos em conta os acervos documentais, arquivísticos e museológicos e as memórias e representações do quotidiano da escola (Magalhães, 2004). No que se refere à abordagem etnográfica, procuraremos concretizar uma observação naturalista do ambiente escolar, usando o caderno de campo, realizando entrevistas, analisando os documentos da escola e da sala de aula para captar a cultura da escola (Amado, 2019).

O estudo de caso em educação é uma abordagem investigativa que caracteriza, delimita e integra o objeto estudado numa unidade, investigando a sua origem, evolução e estabilidade reconhecida pelos próprios membros, de forma holística, de modo a poder observar e analisar o caso na sua complexidade de forma contextualizada e dinâmica, recorrendo a múltiplas fontes que permitam captar sob diferentes olhares o funcionamento interno da escola e do sistema (De André, 2011).

O percurso da nossa pesquisa pode ser assim sistematizado:

1. Aprofundamento da fundamentação teórica sobre o nosso objeto genérico de estudo, a Pedagogia Waldorf, a partir de um conjunto de tarefas, nomeadamente: completar e aprofundar o estado da arte, a revisão de literatura sobre a biografia de Steiner, o seu pensamento, a Pedagogia Waldorf, o desenvolvimento e expansão das escolas deste tipo em Portugal através da procura, leitura e análise crítica das obras mais importantes sobre os pontos acima citados.

2. Aprofundamento teórico e conceptual: consiste em aprofundar as revisões de literatura e leituras sobre os conceitos a que recorreremos neste estudo; deste modo, implicará a realização de leituras sobre os conceitos de apropriação, circulação, práticas, representação, inovação-tradição, forma e modelo escolar, modelo pedagógico entre outros.

3. Aprofundamento das metodologias a serem usadas nesta investigação: histórico-educacional, etnográfica e de estudo de caso, estabelecendo as formas e condições de investigação.

4. Quanto às estratégias específicas de investigação, recorreremos à pesquisa iconográfica para estudar equipamentos como carteiras, mesas e outros objetos, ao registo visual da escola usando o arquivo fotográfico existente, a imprensa e os jornais dos alunos publicados pela escola e, havendo autorização, faremos um registo fotográfico das atividades com os devidos cuidados, seguindo as regras éticas relativas à investigação e à escola.

No que diz respeito à pesquisa sobre sustentabilidade, analisaremos a estrutura física interna e externa, bem como os materiais utilizados no quotidiano escolar, conferindo uma classificação segundo os critérios e níveis de sustentabilidade dos Projetos Bandeira Azul e Eco-escolas.

A pesquisa documental comportará uma análise a partir dos documentos existentes na instituição, como regulamentos da escola, da Associação Mantenedora e das suas

atividades, o Projeto Educativo, o Regulamento Escolar, os Planos Curriculares anuais e vários tipos de planos existentes, bem como materiais didáticos que tenham sido produzidos na escola nas várias áreas de trabalho.

Recorreremos, também, a entrevistas semiestruturadas e registadas a realizar com cerca 30 pessoas entre pais, equipa educativa, associação mantenedora, ex-alunos e Associação das Escolas Waldorf de Portugal, bem como as instituições formadoras de professores Waldorf e outras instituições afins. Procederemos ainda à observação sistemática do quotidiano escolar, os seus ritmos e rituais próprios da escola Waldorf.

5. Realizaremos uma análise de conteúdo de toda a documentação compilada tendo por base, entre outras, as seguintes categorias: criação e instalação da escola; percurso histórico da escola; projeto educativo e modelo pedagógico; edifício(s); fundadores(as) e diretores(as); professores(as) e educadores(as); alunos(as); saberes escolares; organização pedagógica e práticas educativas; materialidades; publicações e documentos da instituição; rituais identitários; relações com as famílias e a comunidade; contacto com outras experiências e movimentos pedagógicos; grau de sustentabilidade e qualidade da Educação.

6. Redigiremos comunicações específicas de modo contínuo sobre os resultados e, nas últimas etapas, procederemos à redação final do texto.

Por fim, consideraremos as análises feitas em vários momentos e eventos no primeiro ano de doutoramento, o processo de evolução do projeto de tese a flexibilidade necessária ao seu aprimoramento, ao mesmo tempo que serão cumpridos os passos devidos.

## Referências

- Amado, J. (2019). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2> Accessed: 20-Mar-2019 14:49:17
- Antunes, I. P. (2016). *As artes plásticas na Pedagogia Waldorf: o fazer artístico da criança*. (Dissertação de Mestrado). ESAD, PT.
- Burke, P. (2007). Cultura, tradição, educação. In: D. Gatti & J. Pintassilgo (org.). *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. (15-20) Uberlandia: Edufu.
- Childs, G. (1991). *Steiner education in theory and practice*. Edinburgh: Floris Books.
- Cordeiro, A. S. L. (2018). *A relação pedagógica na Pedagogia Waldorf*. (Dissertação de Mestrado). ISPA, PT.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris: INPR.
- André, M.E.D. de. (2011). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: SP: Papirus.

- Easton, S. C. (1980). *Rudolf Steiner. A herald of a new epoch*. New York: Anthroposophic Press.
- Esterl, D. (2001). Where Waldorf Education Began. En N. Göbel y S. Heuser, (Eds.), *Waldorf Education Worldwide* (pp. 44-46). Alemanha: Friends of Waldorf Education.
- Frielingsdorf, V. (2019). *Geschichte der Waldorfpädagogik*. Weinheim. Beltz Verlag, Suíça.
- Formosinho, J. O. (2007). Pedagogia (s) de Infância In: J. O. Formosinho, J.O., D. Lino & S. Niza. *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma prática de participação*. Porto Editora, (p. 34).
- Ginsburg, C. (1991). *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel.
- Gladstone, F. (2018). *Academias Republicanas*. São Paulo: FEWB.
- Hahn, H. (1993). How the Waldorf Scholl arouse from the Threefold social Movement. In: J. Davy, G. Adams & Merry, C. (Eds), *A man before others. Rudolf Steiner remembered*. (pp. 55-72). Reino Unido, Rudolf Steiner Press
- Hemleben, J. (1984) *Rudolf Steiner*. São Paulo: Antroposófica.
- Henriques, R. P. (2017). Ritmos com sentido. Educar o corpo, a alma e o espírito em escolas Waldorf. (173-189) *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa SARMIENTO*. Nº 22. Serviços de Publicacion da A. Corunã. Universidad da Coruña, Universidad de Vigo e Universidad de Santiago de Compostela.
- Lanz, R. (1986, 1979). *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica.
- Levi, G. (1992). Sobre a micro-história. In: P. Burke (org). *A escrita da História: Novas perspectivas*. Org. Peter Burke. São Paulo: Editora UNESP.
- Quintana, J. M. (2013). *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distância.
- Magalhães, J. (2014). *Tecendo Nexos. História das Instituições Educativas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco.
- Monteiro, S. P. V. (2016). *Competências transversais e orientações curriculares na educação infantil: um estudo de caso entre Portugal e Alemanha*. (Dissertação de Mestrado). UAB, PT.
- Murphy, C. (1991). *Emil Molt and the beginnings of the Waldorf School Movement. Autobiographical sketches*. Edinburgh: Floris Books.
- Prokofieff, Sergei (2004). *O que é Antroposofia*. São Paulo: Editora João de Barro.
- Richter, T. (2002). *Objetivo pedagógico e metas de ensino de uma escola Waldorf*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil.

- Safranski, R. (2010). *Romantismo: uma questão alemã*. (R. Rios, trad.). São Paulo: Estação Liberdade.
- Schieren, J. (2012). *The concept of learning in Waldorf education*. Research on Steiner Education.
- Steiner, R. (2006). *Mein Lebensgang*. São Paulo: Editora Antroposófica.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1998). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press, UK.
- Quiroga, Uceda, P. Q. (2015). *La recepción de la pedagogía Waldorf en España*. (Tese de doutoramento). Universidad Complutense de Madrid, ES.
- Viaud, M.L. (2005). *Des collèges et lycées différents*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vicent, G; Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur histoire et la théorie de la forme scolaire. Em: *L'education prisonniere de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans sociétés industrielles*. G. Vicente. (Dir.) Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

